UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Difficultés de la mise en œuvre de la classe inversée dans l'enseignement-apprentissage du français en deuxième langue : cas des écoles de la DCEN Ntahangwa

Kwigize, Jeanne

2020-10
UB, IPA
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/162

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITÉ DU BURUNDI/
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

DIFFICULTÉS DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA CLASSE INVERSÉE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN DEUXIÈME LANGUE : CAS DES ÉCOLES DE LA DCEN NTAHANGWA

Par

Jeanne KWIGIZE

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de **Master en Didactique du Français Langue Étrangère**

Sous la direction de :

Dr Adelin MPEREJIMANA

Bujumbura, octobre 2020

DEDICACE

A nos regrettés parents,

A nos grandes sœurs,

A nos regrettés frères et sœurs,

A nos oncles et tantes,

A nos cousins et cousines,

A mon époux,

A nos fils NDAYIZEYE Ego Frank et NDAYIZEYE Godsend Danny,

A notre regretté fils mémorable NDAYIZEYE Jean Pierre,

A tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce travail,

A tous ceux qui ont la vocation d'enseigner,

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, il nous est important de remercier tous ceux qui ont contribué à sa réalisation.

Nos profonds remerciements s'adressent à Dr Adelin MPEREJIMANA qui, malgré ses multiples occupations, a accepté de diriger notre mémoire pour arriver à cette étape. Sa disponibilité, ses conseils et remarques pertinents nous ont été très utiles.

Notre profonde gratitude est réservée à tous nos enseignants de l'école primaire jusqu'au cycle de Mastère à l'École Normale Supérieure et à l'Université du Burundi pour la formation tant morale qu'intellectuelle qu'ils nous ont inculquées.

Notre gratitude va aussi à l'endroit des Directeurs des écoles qui nous ont permis l'accès dans leurs écoles , les enseignants et les apprenants des écoles qui ont accepté de répondre à notre questionnaire d'enquête et au personnel enseignant pour son accueil.

Nos remerciements vont à l'endroit des membres du jury qui, par la lecture et l'évaluation, ont contribué à l'amélioration de ce travail.

Nous tenons à remercier notre cousine Libérate NIZIGIYIMANA, professeur à l'Université du Burundi, pour nous avoir constamment encouragée dans nos études.

Nos remerciements sont continuellement dus à tous nos amis et collègues pour tout soutien tant moral que matériel qu'ils nous ont apporté pour la réussite dans notre parcours académique.

SIGLES

DCEN : Direction Communale de l'Education Nationale

DPEN : Direction Provinciale de l'Education Nationale

DVD : Digital Versatile Disc

FLE : Français Langue Etrangère

IEA : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire

MOOC : Massive Open Online Courses (ou cours en ligne ouverts et massifs)

ENS : Ecole Normale Supérieure

ENT : Environnement Numérique de Travail

USB : Universal Serial Bus

TED : Technology, Entertainment, Design

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement

PGG : Pédagogie des Grands Groupes

UB : Université du Burundi

RÉSUMÉ

Le présent travail fait une étude sur les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la méthode de la classe inversée. La classe inversée aussi appelée pédagogie inversée ou l'enseignement inversé est une méthode pédagogique en vigueur dans le monde actuel caractérisé par les progrès technologiques. L'intégration des TIC dans l'enseignement a montré ses nombreux avantages dans l'enseignement-apprentissage du français. L'enquête s'est réalisée en deuxième langues et s'est focalisée sur les difficultés relatives à l'application de classe inversée. Les résultats de l'enquête ont montré que le manque des équipements informatiques dans un monde de moins en moins électrifié constitue une entrave majeure. Le manque de sensibilisation sur la méthode de la classe inversée apparait être un autre problème aussi bien que le manque de connaissance sur l'usage des technologies de l'information et de la communication en pédagogie. Les enseignants et les apprenants, les théoriciens et les chercheurs prônent la planification de la classe inversée, l'organisation des séminaires de formation ou les conférences sur cette méthode de pédagogie inversée à l'endroit des enseignants de français au Burundi, etc. comme quelques-uns des plusieurs autre suggestions qu'on trouve tout au long de ce travail.

ABSTRACT

The present work investigates the difficulties faced by Burundian teachers and learners of French in the implementation of the flipped classroom method. The reversed classroom, also known as flipped pedagogy or flipped teaching, is a pedagogical method in the current world characterized by significant technological progress. The integration of ICT into education has shown its many advantages in teaching and learning French. The survey focused on difficulties in the flipped classroom implementation. The data of the survey showed that the lack of computer equipment in an increasingly less electrified world is a major obstacle. The lack of sensitization about the flipped classroom method appears to be another problem as well as the lack of knowledge about the use of information and communication technologies in pedagogy. Teachers and learners, theorists and researchers say that reversed classroom planning, the organization of training seminars or lectures on this reverse pedagogy method for French teachers in Burundi etc. are some of several other suggestions to implement the flipped classroom .

TABLE DES MATIÈRES

DEDICACE i
REMERCIEMENTS ii
SIGLES iii
RÉSUMÉ iv
TABLE DES MATIÈRES v
INTRODUCTION GÉNÉRALE 1
1. Cadre, choix et motivation du sujet 1
2. Problématique 3
3. Hypothèses 4
3.1. Hypothèse générale 4
3.2. Hypothèse spécifique 4
4. Objectifs poursuivis 5
5. Méthodologie de recherche 5
6 .Articulation du travail 5
CHAPITRE I: CADRE THEÉORIQUE SUR LA MÉTHODE DE LA CLASSE INVERSÉE 6
I.1. Enseignement-apprentissage du français 6
I.2. Méthodologies d'enseignement des langues étrangères 7
1.2.1. Évolution méthodologique de l'enseignement des langues étrangères 8
1.2.1.1. Méthodologie traditionnelle 8
1.2.1.2. Méthodologie directe 9
1.2.1.3. La méthodologie audio-orale 9
1.2.1.4. La méthodologie audiovisuelle 9
1.2.1.5. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle 10
1.2.1.6. Approche communicative 10
1.2.1.7. L'approche actionnelle 10
I.3. La méthodologie de la classe inversée 11
I.3.1. Concept de la classe inversée 11
I.3.2.Origine de la classe inversée 12
I.3.3. Les caractéristiques de la classe inversée 13
I.3.4. Les TIC et la classe inversée 14

I.3.5. Types de classes inversées....16
I.3.6. Les modèles et activités d'une classe inversée....16
I.3.7. Taxonomie de Bloom et la classe inversée....19
I.3.8. Place de l'enseignant et de l'apprenant dans la classe inversée....21
I.4. La classe inversée et les autres méthodes pédagogiques....24
I.4.1. La pédagogie différenciée....24
I.4.2.La pédagogie active....24
I.4.3. Pédagogie de projet....25
I.4.4. La pédagogie de groupe....26
I.4.5. La pédagogie de maîtrise....26
I.5. La Classe inversée et les idées préconçues....27
I.6. Difficultés dans la mise en œuvre de la classe inversée....28
I.7. Les avantages de la classe inversée et conseils pour entrer dans cette nouvelle méthode....30
CHAPITRE II : CADRE METHODOLOGIQUE....35
II.1. Choix de la population....35
II.2. Méthode d'échantillonnage....36
II.3. Instruments de la recherche....39
II.4. Procédures de collecte des données....40
CHAPITRE III : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES....42
III.1. Présentation et analyse des données....42
III .1. 1. Données collectées auprès des apprenants....42
III.1.1.1. Accès à certains éléments pouvant faciliter la méthode de la classe inversée....43
III.1.1.1.1. Accès manuels de l'école....43
III.1.1.1. 2. La bibliothèque ordinaire....43
III.1.1.1. 3. L'accès à l'internet....44
III.1.1.2. Travaux à la bibliothèque ordinaire....44
III.1.1.3.Connaissance et utilisation des TIC....44
III.1.1.3.1. Initiation à l'informatique des apprenants....45
III.1.1.3.2. Possession des Matériel en TIC en classe de français....45
III.1.1.3.3.Apprentissages français à l'aide des TIC....45
III.1.1.4. Travaux de recherche d'un sujet en français sur internet et son importance....45
III.1.1.4.1. Recherche d'un sujet en français sur internet....46

III.1.1.4.2. Importance de l'internet dans l'apprentissage 46
III.1.1.4.3.Avantage de l'internet dans l'apprentissage.....47
III.1.1.5. Travail à réaliser à l'aide des TIC.....47
III.1.1.6. Les difficultés dans l'apprentissage du français 47
III.1.1.6.1.Manque de temps pour étude 48
III.1.1.6.2. Manque des manuels scolaires.....48
III.1.1.6.3.Manque de bibliothèque ordinaire 48
III.1.1.6.4.Manque de bibliothèque virtuelle 48
III.1.1.6.5. Autres difficultés.....49
III.1.1.7. Suggestions des apprenants pour améliorer leurs compétences en Français 49
III.1.1.7. 1. Augmentation des dictionnaires.....49
III.1.1.7. 2. Accroître les séances des exposés.....49
III.1.1.7.3.Améliorer les équipements en informatique et l'accès à l'internet.....50
III.1.1.7. 4. Accès à la bibliothèque 50
III.1.1.7.5. Redynamiser les clubs de français 50
III.1.2. Donnés collectées auprès des enseignants 50
III.1.2.1. Les méthodes utilisées et les difficultés rencontrées par les enseignants 50
III.1.2.2. Les difficultés dans l'accomplissement des enseignements du français.....51
III.1.2.2.1. Contrainte temporelle.....51
III.1.2.2.2. Manque de matériel didactique en TIC.....52
III.1.2.2.3. Manque de bibliothèque ordinaire 52
III.1.2.2.4. Manque de Bibliothèque en ligne 52
III.1.2.2.5. L'effectif élevé.....52
III.1.2.3. Les formes des travaux à domicile.....52
III.1.2.4. Travaux à bibliothèque ordinaire 53
III.1.2.5. Accès à certains éléments facilitant la mise en œuvre la classe inversée 54
III.1.2.6. Connaissance et utilisation des TIC.....55
III.1.2. 7. La méthodologie de la classe inversée.....55
III.1.2.7.1. Manque de connaissances sur la pédagogie de la classe inversée 55
III.1.2.8. Propositions des enseignants sur la classe inversée.....56
III.2. Interprétation des données 57
III.2.1. Données collectées auprès des apprenants.....57

III.2.1.1. Accès à certains éléments pouvant faciliter la méthode de la classe inversée.....58
III.2.1.1.1. L'accès aux manuels de l'école 58
III.2.1.1.2. La bibliothèque ordinaire.....59
III.2.1.1.3. L'accès à l'internet.....60
III.2.1.2. Travaux à la bibliothèque ordinaire 60
III.2.1.3. Connaissance et utilisation des TIC.....61
III.2.1.3.1. Connaissance et utilisation des TIC.....61
III.2.1.3.2. Apprentissages à l'aide des TIC 62
III.2.1.3.3. Utilisation des TIC.....62
III.2.1.4.Travaux de recherche en français sur internet et son importance.....64
III.2.1.4.1. Importance de l'internet dans l'apprentissage 64
III.2.1.5. Travail à réaliser à l'aide des TIC.....64
III.2.1.6. Les difficultés dans l'apprentissage du français 65
III.2.1.6.1. Manque des manuels scolaires.....65
III.2.1.6.2. Manque de bibliothèque ordinaire 65
III.2.1.6.3. Manque de bibliothèque virtuelle 66
III.2.1.7. Suggestions des apprenants pour améliorer leurs compétences en Français 66
III.2.1.7.1. Augmentation des dictionnaires.....66
III.2.1.7.2. Accroître les séances des exposés.....67
III.2.1.7.3. Améliorer les équipements en informatique et l'accès à l'internet.....67
III.2.1.7.4. Accès à la bibliothèque 68
III.2.1.7.5. Redynamiser les clubs de français 69
III.2.2. Analyse et l'interprétation des données collectées auprès des enseignants.....70
III.2.2.1. Les méthodes utilisées et les difficultés rencontrées par les enseignants 70
III.2.2.2. Les difficultés dans l'accomplissement des enseignements du français.....71
III.2.2.2.1. Contrainte temporelle.....71
III.2.2.2.2. Manque de matériel didactique en TIC.....72
III.2.2.2.3. Manque et /ou non équipement de bibliothèque ordinaire.....73
III.2.2.2. 4. Manque de Bibliothèque en ligne 74
III.2.2.2.5. L'effectif élevé.....75
III.2.2.3. Les formes des travaux à domicile.....78
III.2.2.3.1. Travaux à domicile d'application et de consolidation 79

III.2.2.3.2. Travaux à domicile de préparation de la leçon 79
III.2.2.4. Travaux à la bibliothèque ordinaire 80
III.2.2.5. Accès à certains éléments facilitant la mise en œuvre de la classe inversée 81
III.2.2.5.1. Accès aux manuels de l'élève 81
III.2.2.5. 2. Accès à l'internet 82
III.2.2.6. Connaissance et utilisation des TIC par les enseignants 82
III.2.2.6.1. Initiation des enseignants à l'informatique 82
III.2.2.6.2. Utilisation des TIC par les enseignants 83
III.2.2.7. La méthodologie de la classe inversée 83
III. 2.2.7.1. Manque de connaissances sur la pédagogie de la classe inversée 84
III.2.2. 7.2. Emploi de la méthode de la classe inversée en classe de français 85
III.3. Contribution de la classe inversée en classe de deuxième langue 89
III.4. Suggestions pour la mise œuvre de la classe inversée 91
CONCLUSION GÉNÉRALE 93
RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE 98
ANNEXES 104

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le métier d'enseignant est aujourd'hui au centre d'intérêt vis-à-vis du monde en perpétuelles mutations. Il appartient à l'enseignant de suivre l'évolution du monde en adaptant les diverses méthodes et procédées pédagogiques aux exigences du moment. La méthode de la classe inversée est l'une de ces méthodes qui doivent attirer l'attention de l'enseignant actuel. Cette dernière s'inspire beaucoup des TICE et c'est le thème que nous avons choisi en explorant les difficultés de la mise en œuvre de la classe inversée dans l'enseignement-apprentissage du français en deuxième langue : cas de quelques écoles de la DCEN Ntahangwa. Dans cette introduction générale, nous allons présenter le cadre, choix et motivation du sujet, problématique, Hypothèses, objectifs poursuivis, méthodologie de recherche et l'articulation du travail.

1. Cadre, choix et motivation du sujet

Le monde évolue et la technologie de l'information et de la communication gagne tous les domaines y compris l'enseignement. Les enseignants de français doivent apprendre au préalable l'informatique de la didactique du français afin de pouvoir enseigner cette discipline en combinant les moyens informatiques aux autres procédés d'enseignement.

En effet, le power point, l'internet, les audiovisuels; etc. sont de bons outils d'enseignement-apprentissage qui sont souvent exploités par les enseignants de langue pour accroitre la motivation, le degré d'apprentissage des apprenants et la qualité de l'enseignement du français. La méthode de la classe inversée aide l'apprenant à participer à la construction de son apprentissage et au développement de ses compétences. Elle a tout son sens dans la pédagogie active, méthode centrée sur l'activité de l'apprenant. Au cours de la mise en œuvre de la pédagogie active nous entendons qu'on privilégie les activités participatives qui aident les apprenants à découvrir et à inventer parce que quand on explique beaucoup aux apprenants, on les empêche de réfléchir et « *vouloir instaurer une méthode progressive ou proposer des modèles, c'est se substituer à l'enfant, décider pour lui et finalement étouffer ses capacités et ses désirs*» (Houssaye Jean. 1985 ; 75).

De cela, nous voyons qu'au cours de l'enseignement-apprentissage, il serait mieux de donner les occasions aux apprenants de pouvoir participer eux-mêmes à la découverte et à la

construction de leur apprentissage. La classe inversée pourrait avoir des impacts positifs tant sur le processus d'enseignement-apprentissage que sur la satisfaction des apprenants.

En effet, il s'agit d'une méthode qui s'appuie sur une pédagogie active, déjà largement répandue. La classe inversée ou « flipped learning» en anglais consiste à inverser le concept traditionnel de la classe. Il s'agit d'une façon d'organiser différemment le temps de travail à l'école: la partie magistrale du cours est dispensée en utilisant les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement) et d'autres moyens possibles: capsules vidéos, lectures personnelles, visites virtuelles. La découverte de l'apprentissage des savoirs se fait hors classe, au rythme de l'élève alors que le temps de classe est consacré aux activités d'apprentissage actives, aux débats et aux discussions.

On peut donc dire que la partie transmissive de l'enseignement se fait à distance, hors des murs de la classe alors que la partie «apprentissage» basée sur les activités, les interactions, les échanges avec l'enseignant, avec les autres apprenants, se fait en présentiel, en classe.

Cette méthode fait obligatoirement recours aux TIC pour faciliter l'activité d'enseignement-apprentissage. Catherine Becchetti-Bizot (2017:1) insiste sur l'importance de recourir aux Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement-apprentissage en ces termes:

> […]développer de nouvelles technologies pour instruire, éduquer et préparer tous les élèves à devenir des citoyens libres de la société numérique, poursuivre leur formation et progresser tout au long de leur vie dans un monde incertain, complexe et hyper-connecté, représentent des défis majeurs pour l'École du XXI^{e} siècle. Ils impliquent de renouveler et de revivifier les modes d'enseignement et les processus d'apprentissage, tirant parti au maximum des nouvelles possibilités d'accès à l'information et aux savoirs, tout en conservant à l'École son rôle de point de repère stable et sécurisant pour la construction de l'individu et du futur citoyen .

L'application de la classe inversée au Burundi semble se heurter à de multiples difficultés du fait que la politique éducative nationale semble avoir tardé à promouvoir l'usage des TIC dans l'enseignement-apprentissage. Cela handicape conséquemment la mise en œuvre de la classe inversée qui ne produit visiblement pas ses effets dans le processus d'enseignement-apprentissage du français au post-fondamental.

En effet, le Ministère en charge de l'Éducation nationale et de la recherche scientifique au Burundi a organisé vendredi 19 juin 2020 un atelier d'échanges sur le document de la politique nationale de promotion des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le système éducatif burundais. Comme l'a indiqué Janvière Ndirahisha, Ministre d'alors en charge de l'Éducation, l'élaboration de cette politique et l'accélération de son intégration dans le système éducatif burundais constitue sans conteste, une étape importante dans la mise en œuvre des objectifs de développement durable plus précisément au niveau de la qualité de l'éducation. Le Gouvernement du Burundi s'est donc récemment engagé à valoriser les TIC et la qualité de l'enseignement tenant compte du fait que leur développement est important pour les TIC et la qualité de l'éducation souhaitée **(**source journal du 20/06/2020 à la radio scolaire Nderagakura**)**

2. Problématique

L'enseignement-apprentissage du français au Burundi constitue un pilier très important dans le développement de compétences langagières des apprenants. De plus, la langue française occupe une place importante dans le milieu scolaire et socio-professionnel. Elle est la langue d'enseignement et langue officielle. Cependant, il se remarque un faible niveau des apprenants en français malgré les divers efforts entrepris.

Dans son étude sur la compétence langagière en français, Nduwingoma Pierre, (2018:45) observe ce qui suit : « *on note que des élèves qui entrent au collège n'ont pas de savoirs qui leur permettent de s'exprimer en français; les échecs dans ce cycle sont nombreux, …*».

Cela peut avoir des retombées négatives au post-fondamental où la langue française est largement employée comme langue d'enseignement. Mperejimana Adelin (2019:1) l'aborde dans le même sens puisque selon lui, « *l'on observe que le niveau des apprenants de tous les cycles en français est insatisfaisant. Pourtant, cette langue joue, dans le pays, le rôle de langue officielle et de langue de scolarisation*. »

Selon les rapports de la commission de l'examen d'État, session 2014 ,2015 et 2016, le taux de réussite à l'Examen d'État pour les apprenants de la section Lettres Modernes au niveau national est respectivement de 22%, 32% et de 17%. Ngendakuriyo Richard (2020) s'indigne

en disant que les apprenants du domaine des langues ont lamentablement échoué à l'examen d'état, session 2019:

> L'analyse des résultats de l'examen d'Etat, session 2019 montre que dans la section Langue, les échecs sont lamentables. 699 écoles organisent cette section mais 216 seulement ont pu avoir la moyenne de 50% tandis que 483 écoles sont en dessous de 50% avec 31 écoles avec moins de 5 % dont 15 écoles ont eu 0% comme taux de réussite. Les écoles sous convention viennent en tête avec des taux élevés et les collèges communaux et lycées privés prennent la queue.

Selon toujours la revue pédagogique « la voix de l'enseignant », *la nouvelle méthodologie d'enseignement qui n'est pas appliquée convenablement, le manque d'enseignants et l'insuffisance des manuels scolaires seraient à l'origine de ces échecs. Le ministère ayant l'éducation devrait prendre des stratégies pour rehausser le niveau des élèves.*

Dans un tel cas, les enseignants burundais pourraient-ils employer facilement la méthodologie de la classe inversée dans leur enseignement en classe de français comme une méthodologie remédiant parmi les autres? Ou encore, les apprenants burundais parviendraient-ils à bénéficier des avantages de la classe inversée dans leur apprentissage du français ?

3. Hypothèses

3.1. Hypothèse générale

La classe inversée présente plusieurs avantages favorables à l'enseignement-apprentissage du français.

3.2. Hypothèse spécifique

Les enseignants et les apprenants burundais éprouvent diverses difficultés pour la mise en œuvre de la méthode de la classe inversée lors du processus d'enseignement-apprentissage du français.

Cette hypothèse sera progressivement vérifiée par les différentes théories consultées et les opinions des enseignants et les apprenants enquêtés. Les enseignants et les apprenants ont sensiblement besoin des technologies de l'information et de la communication dans le processus d'enseignement-apprentissage. En effet, l'utilisation des TIC dans l'enseignement-

apprentissage du français est une voie didactique digne d'être développée et par conséquent d'être modernisée. A ce sujet, Nguyen Huong Lien (2008: iv) critique le fait que certaines écoles adoptent tardivement l'usage des TIC en ces termes : «*alors que les jeunes de partout dans le monde adoptent les nouvelles technologies les unes après les autres, l'école tarde à se les approprier*».

4. Objectifs poursuivis

Le présent travail cherche à explorer la méthode de la classe inversée et s'efforce d'inventorier et analyser les difficultés liées à sa mise en œuvre par les enseignants et les apprenants du français du post-fondamental.

5. Méthodologie de recherche

Dans le présent travail, les enseignants et les apprenants de français de la 2ème année langue au post fondamental dans la DCEN Ntahangwa répondront à un questionnaire d'enquête.

A ce sujet, nous présenterons les méthodes auxquelles nous recourrons, puis nous décrirons les instruments ou techniques qui seront utilisées. Divers instruments servent à mesurer les études. Ces variables instruments peuvent fournir des informations de type qualitatif (entretiens, observation, etc.) ou des informations de type quantitatif (questionnaire, etc.).

6 .Articulation du travail

Le présent travail s'articule principalement sur quatre chapitres : Le premier chapitre développe les observations de certains théoriciens de l'enseignement-apprentissage du français et de la méthode de la classe inversée. Le second chapitre décrit la méthodologie utilisée pour la compilation du présent travail, la collecte des données tandis que le troisième chapitre présente les données de l'enquête réalisée, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus. Ces derniers sont enfin commentés et des suggestions sont formulées dans la partie de conclusion générale.

CHAPITRE I:CADRE THEÉORIQUE SUR LA MÉTHODE DE LA CLASSE INVERSÉE

Vu la place importante qu'occupe la langue française au Burundi, elle mérite une attention particulière et un temps suffisant lors de son enseignement-apprentissage. Le présent chapitre explore les écrits de certains théoriciens et praticiens de la didactique du français et de la pédagogie de la classe inversée dans l'enseignement-apprentissage du français, ses caractéristiques, ses avantages et ses limites.

I.1. Enseignement-apprentissage du français

Dans la conception américaine, J P Cuq et Isabelle Gruca (2005:121) écrivent que l'enseignement est vu comme « *le moyen institutionnel de contrôler et de discipliner les étudiants et les enseignants en vue de les amener à faire ce que l'institution attend d'eux* ». Nous entendons que les enseignants et les apprenants sont là pour le programme d'enseignement. Pour Nduwingoma Pierre (2010 :8), « *l'enseignement est donc une activité qui inclut l'enseignant et l'apprenant ; les deux doivent coopérer pour que l'activité d'enseignement /apprentissage puisse réussir* ». Le Grand Dictionnaire encyclopédique Larousse (1982 : 585) définit l'apprentissage se définit comme une « *modalité d'acquisition des connaissances, des compétences ou des aptitudes*».

En outre, Galisson Robert et Coste Daniel (1988:41) définissent l'apprenant comme un individu ou une personne en situation d'apprentissage. L'apprenant est celui qui apprend et non celui qu'on 'élève. Les mêmes auteurs (Galisson Robert /Coste Daniel 1988 :404) définissent la pédagogie comme une action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l 'enseignant et des enseignés dans la classe. C'est alors le choix et la mise œuvre d'une méthode, de procédés et de techniques en fonction d'une situation d'enseignement. Quant à Franc Morandi (2005 :20), « *la pédagogie décrit une conduite spécifique, socialement construite, des actions combinées d'enseigner et d'apprendre* » cet auteur continue et dit que « *l'objet de la pédagogie, ce n'est ni l'enseignant, ni le savoir, ni l'élève, mais l'activité qui les unit* ».

En abordant l'enseignement du français, on revient sur la notion de didactique du français dans toutes ses formes (français langue maternelle, français langue seconde et français étrangère). Ainsi, la didactique du français est la discipline scientifique où sont discutés et interrogées les théories, principes, méthodes et méthodologies qui régissent l'enseignement du français.

On sait que l'objet de la didactique du français est l'ensemble des défis que pose l'enseignement-apprentissage des savoirs et savoir-faire de la matière français et que la didactique du Français a pour objet d'observer, de penser et d'intervenir sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues.

L'enseignement du français est à la fois la discipline instrumentale des autres disciplines et un bien commun à l'extérieur de l'école. Sa fonction de socialisation et d'intégration des apprenants dans le corps social par la culture et la langue est indiscutable. La didactique du français couvre le champ des pratiques scolaires et sociales ayant trait à l'enseignement de la langue et de ses enjeux culturels qu'elle veut analyser, modifier et orienter.

L'enseignement du français inclut une réflexion sur les savoirs, leur transformation en matière scolaire et leur appropriation par les apprenants. Ainsi l'objectif général de l'enseignement du français est de transmettre et faire construire un ensemble de savoirs et de savoir-faire sur le langage, la langue, la communication, les textes, la littérature, qui permettent à l'élève de mieux penser et s'exprimer et d'être un acteur social, critique et créatif.

La didactique du français mène des recherches et des interventions qui devraient influencer la formation des enseignants et permettre de mieux comprendre les problèmes des apprenants.

I.2. Méthodologies d'enseignement des langues étrangères

En parlant de l'enseignement, on pense aussi aux méthodologies qui sous-tendent cet enseignement. Ce point va donner un aperçu historique des méthodologies de l'enseignement des langues. Cela est du fait que la méthodologie de la classe inversée qui est l'objet de notre recherche est une méthodologie qui se joint aux autres méthodologies pour rendre meilleur le processus d'enseignement-apprentissage.

En effet, l'histoire de méthodologies appliquées à l'enseignement du français a subie beaucoup de changements dans l'enseignement-apprentissage du français tout au long de l'évolution de cette langue. En effet, l'évolution méthodologique du français reste un élément indispensable à la didactique du français dans la mesure où elle permet de comprendre les méthodes centrées sur la matière à enseigner, l'enseignant et l'enseigné.

Selon Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 253), la méthode didactique désigne ici une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre. Ainsi, le terme méthode désigne tout un ensemble de procédés et de techniques qui visent à favoriser la maitrise de la langue par un ensemble de stratégies visant à développer les connaissances langagières. Quant à la méthodologie, elle renvoie généralement soit à l'étude des méthodes et de leur appropriation, soit à un ensemble construit de procédés, de techniques ou de discours théorisant ou théoriques d'origine diverses qui le sous-tendent.

1.2.1. Évolution méthodologique de l'enseignement des langues étrangères

Dans le domaine de la didactique du FLE, il existe plusieurs méthodologies d'enseignement-apprentissage qu'il serait quasi impossible de les énumérer. En plus, on ne peut pas définir d'une manière précise leurs successions chronologiques étant donné que certaines d'entre elle, ont cohabité avant de s'imposer aux autres. Parmi les méthodologies d'enseignement, notre travail retiendra entre autres la méthodologie traditionnelle, dite grammaire-traduction, la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale (M.A.O), la méthodologie audiovisuelle (M.A.V), la méthodologie structuro-global audiovisuelle (S.G.A.V.), Approche communicative et l'approche actionnelle.

1.2.1.1. Méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle fut largement adoptée dans le 18ème siècle et la première moitié du 19ème siècle. Elle est appelée méthodologie de la grammaire-traduction. Elle se fonde sur le principe que l'enseignant sait tout et que l'apprenant ne sait rien. L'enseignant dominait entièrement la classe et détenait tout le pouvoir, tout le savoir et l'autorité. Ce pouvoir du savoir donnait par conséquent aux enseignants le titre de maitre ou de maitresse. Les principales caractéristique de cette méthodologie sont l'importance donnée à la grammaire à travers la mémorisation des règles grammaticales, des longues phrases, des listes de mots ainsi que les activités liées à la traduction : langue maternelle en langue étrangère et vice versa sans oublier l'importance de la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue.

1.2.1.2. Méthodologie directe

Née en Allemagne au 19ème siècle, en réaction à la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle est fondée sur l'observation de l'acquisition de de la langue par les débutants. Elle a comme caractéristiques l'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite; on accorde une place importante à la prononciation, l'enseignement des mots étrangers sans faire recours à leurs équivalents en langue maternelle. L'apprenant devient de plus en plus le centre d'intérêt. Cette méthodologie est particulièrement active : l'apprentissage repose pour l'essentiel et, en dehors de l'aide apporté par le manuel, sur un jeu de question-réponse et donc sur les interactions et les échanges constants entres l'enseignants et les apprenants. La méthode la plus utilisée est la méthode participative.

1.2.1.3. La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale née au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. Son but était de parvenir à communiquer en langue étrangère.

Par cette méthode, on entend le terme « audio » pour signifier ce qu'on entend parler et « l'oral » l'idée de parole pour dire l'expression verbale. Cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur. On souligne l'utilité de de l'expression orale en focalisant une grande attention sur la production phonique.

1.2.1.4. La méthodologie audiovisuelle

La méthodologie audiovisuelle domine en France en 1960-1970. Elle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images pouvant être des images de transcodage (qui traduisent l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages) ou bien des images situationnelles (privilégiant la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques) comme les gestes, les attitudes, les rapports effectif. Elle s'appuie sur un document de base dialogué, conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

1.2.1.5. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle

Cette méthodologie recouvre quatre concepts à savoir: la structure, globale, audio et visuelle. Par structure, on veut dire la construction ou la forme; globale signifie dans un ensemble; audio signifie son et visuel signifie ce qui est en rapport avec la vue.

Ainsi, on entend par méthode structuro-globale une méthodologie dont l'objectif était de d'apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante. Sous le même angle Jean Pierre Cuq et Gruca Isabelle (205 :255) affirment que « *c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie: la notion de structuro-globale illustre bien cet aspect :si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise différemment par des moyens non verbaux tout aussi important: rythme, intonation, gestuel, cadre spatio-temporel, contexte social, etc.* » L'audiovisuel présentent simultanément l'audio, donc le son en l'associant au visuel donc l'image afin de faciliter la compréhension des messages.

1.2.1.6. Approche communicative

L'approche communicative est l'une des méthodologies actives centrées sur la communication dans les diverses situations de la vie courantes. D'après Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005:264), l'objectif essentiel de cette méthodologie *« est d'apprendre à communiquer en langues étrangère bien qu'elle recouvre des pratiques quelquefois forts différentes ou diversifiées à l'extrême comme le suggère, du reste ; le terme d'approche qu'elle préfère pour souligner sa souplesse* » Ces auteurs mettent l'accent sur la communication entre les personnes. En plus, cette approche place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. par le rendement autonome et la responsable de ses progrès. L'apprenant est considéré comme le pilier de son propre apprentissage. L'engagement pris par l'apprenant à recevoir un apprentissage de qualité est de grande importance.

1.2.1.7. L'approche actionnelle

Cette approche considère l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donné à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. La méthodologie active était amplement valorisé afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'apprenant et de créer une ambiance et motivation favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant est

considérée comme un facteur clé dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est plus important de créer un environnement d'ambiance et de joie et de montrer à l'enfant qu'on lui apporte un intérêt.

I.3. La méthodologie de la classe inversée

Cette section présente une brève description de la méthode de la classe inversée pour attirer l'attention du lecteur sur son importance dans le domaine de l'enseignement apprentissage. C'est un sujet récemment abordé mais qui mérite d'être succinctement exploré.

I.3.1. Concept de la classe inversée

La stratégie pédagogique dite classe inversée est une façon de repenser l'organisation et le temps des apprentissages. On se rappelle que les parties théoriques du cours sont dispensées hors de la classe, souvent par la voie numérique: vidéos, lectures personnelles, visites virtuelles, jeux sérieux, etc.

À partir des modules vidéos ou audio, appelées également capsules, le professeur dépose en amont ses cours enregistrés sur une plateforme numérique, plus généralement un environnement numérique de travail ou un réseau social. Les cours sont ensuite référencés et chapitrés dans l'espace numérique de travail qui devient une banque de ressources.

Dans *Marcel Lebrun : apprendre autrement la classe inversée,* Catherine De Poortere (2018 :10) écrit :

«*L'école doit munir les élèves et les étudiants de ces compétences nouvelles en leur offrant un terrain d'exercice qu'elles nécessitent : esprit critique, travail d'équipe, recherche d'informations, autonomie, créativité qui sont des incontournables de l'éducation de demain. Les classes inversées constituent un embryon de cette école pour rendre les apprenants davantage capables de continuer à apprendre* ».

Les établissements scolaires doivent ainsi bien équiper les écoles pour garantir l'enseignement de qualité aux apprenants qui ont la soif d'innover les apprentissages surtout que l'apprentissage inversé nécessite un espace d'autonomie, créativité et recherche des connaissances approfondies sur sujet d'une leçon à apprendre.

Catherine De Poortere (2018 :4) constate que *l''idée essentielle de la classe inversée ne réside pas dans la médiatisation numérique des cours mais dans la volonté de retrouver du sens à la présence, à la rencontre des élèves et avec l'enseignant*. Selon le même auteur, la classe inversée, c'est un état d'esprit plus qu'une méthode particulière.

Cela implique que enseigner par la méthode de la classe inversée nécessite une part de créativité, concentration et conscience de l'enseignant et celle de l'enseigné. A la lumière des idées de Catherine, la mise en œuvre de la pédagogie inversée via le numérique ou d'autres moyens disponibles crée la motivation et l'ambiance lors de l'apprentissage en classe. En effet, tout cela aide l'apprenant à pouvoir se familiariser avec les cours à la maison De plus, cette pédagogie permet aux apprenants d'apprendre à apprendre selon les besoins du moment et de l'espace tout au long de leur vie. A ces propos, Catherine de Porteere (2018) conclue que *« la classe inversée originelle s'étendait donc dans un concept plus large et pluriel que nous avons appelé "Les classes inversées" fertile en développement de compétences du XXIème siècle : chercher des informations, les évaluer, les critiquer, les communiquer, travailler en équipe, apprendre à apprendre toute la vie durant enfin ».*

On peut donc dire que la méthode de la classe inversée est un instrument pédagogique utile à tout enseignant et tout apprenant qui souhaitent améliorer le processus d'enseignement-apprentissage du français.

I.3.2.Origine de la classe inversée

La pédagogie inversée « Flipped teaching» ou classe inversée a été inventée par l'Américain Salman Khan en 2006. Il était alors analyste financier lorsqu'il a commencé à mettre des vidéos en ligne pour que ses cousins puissent réviser leurs cours de mathématiques. Il a ensuite créé, en 2009, son propre site éducatif, la Khan Academy, qui dispose aujourd'hui d'une banque de données de plus de 4500 vidéos visibles gratuitement.

Depuis que certaines des écoles burundaises commencent implicitement à vouloir l'appliquer via les cours de langues dans les classes de deuxième et troisième secondaire et que l'autorité pédagogique commence à prôner l'utilisation des TIC dans l''enseignement-apprentissage, les pratiques de la classe inversée commencent à faire parler d'elle chez nous . En quoi consiste cette méthode ?

Lahaye Laudine, (2014 ; 3) observe ce qui suit : « *le principe est de demander aux élèves de préparer la leçon théorique à domicile au moyen de vidéos, textes, images didactiques disponibles en ligne pour permettre le lendemain au professeur de centrer sa leçon en classe sur les questions des élèves ainsi que sur la réalisation d'exercices en lien avec la théorie apprise*». Nous retenons donc que la méthodologie de la classe inversée favorise conjointement l'enseignant et les apprenants à être au courant des activités de la classe pour le jour suivant, à préparer les activités en présentiel afin de motiver les apprenants pour participer en classe et à gagner les occasions de demander les éclaircissements lors des activités interactives et /ou des exercices.

I.3.3. Les caractéristiques de la classe inversée

Lebrun et Lecoq (2015 : 16) font savoir qu'« *une classe inversée est une méthode (ou une stratégie) pédagogique où la partie transmissive de l'enseignement (exposé, consignes, protocole, etc.) se fait à distance en préalable à une séance en présence, notamment à l'aide des technologies (vidéo en ligne du cours, lecture de documents papier, préparation d'exercice, etc.) où l'apprentissage fondé sur les activités et les interactions se fait en présence* ».

De ce qui précède, on comprend que la classe inversée est un modèle pédagogique qui met à profit en classe l'apprentissage réalisé à distance puisque la façon traditionnelle de donner des cours magistraux en classe suivis par des devoirs à la maison est inversée. Bien entendu, l'enseignant propose d'abord aux apprenants de se familiariser avec le contenu du cours chez eux (à travers des vidéos, des lectures, des questionnaires,…), c'est-à-dire que la transmission se fait à distance, Ensuite, une fois en classe, les apprenants profitent du temps gagné pour éclaircir leurs doutes et pour réinvestir leurs acquis en participant à des activités interactives. Lors de la pratique de la classe inversée, les enseignants doivent donc faire des préparations approfondies pour pouvoir donner des travaux hors classe qui suscitent la motivation des apprenants aux activités et aux interactions en classe.

A ce stade, nous entendons que les apprenants se familiarisent avec le contenu du cours avant la classe. Pour ces derniers, la classe devient le moment opportun de poser des questions, de partager en groupes et avec l'enseignant, d'échanger différentes facilités et difficultés en rapport avec le travail donné afin de pouvoir consolider leur apprentissage.

La pédagogie inversée met l'apprenant au centre de son processus d'apprentissage et cherche à le rendre plus actif et motivé lors de l'apprentissage et à créer une ambiance collaborative où les apprenants peuvent interagir entre eux et s'aider mutuellement. Lorsque les apprenants arrivent en classe, ils connaissent déjà le contenu de la leçon du jour et ils se sentent plus à l'aise pour participer aux activités proposées et pour aider leurs camarades qui ont des difficultés.

Lebrun et Lecoq (2015 : 9), vont plus loin lorsqu'ils disent que « *dans la version originelle des classes inversées les capsules vidéo occupent une place importante pour la transmission des savoirs. Or, ce serait une erreur de réduire la classe inversée à la simple utilisation de capsules vidéo»*. Ils affirment que d'un côté, ces capsules ne sont pas les seuls qui sont indispensables, on peut aussi donner aux apprenants des lectures, des activités de recherche, de créativité ou des activités à préparer chez eux avant la leçon. De l'autre côté, les activités revues en classes sont tout aussi importantes. Ces activités cherchent à impliquer l'apprenant activement dans son apprentissage, à mettre en place des conditions d'apprentissage stimulantes et des activités interactives d'accompagnement des enseignements-apprentissages.

I.3.4. Les TIC et la classe inversée

Nul n'ignore pas que les technologies de l'information et de la communication (TIC) est une expression, principalement utilisée pour désigner un domaine de la télématique. La télématique elle-même comprend les techniques de l'informatique, de l'audiovisuel, des multimédias, d'internet et des télécommunications. Par multimédia, le grand dictionnaire encyclopédique Larousse1984:6788) la définit comme « *tout procédé technique permettant la distribution, la diffusion ou la communication des œuvres de l'esprit écrites, sonores, visuelles(depuis la presse imprimé jusqu'à l'ordinateur en passant par la vidéogramme, le satellite de télécommunication, le câble de télédistribution, la radiodiffusion ou la télévision par ondes hertziennes et la vidéogramme, qu'elle soit diffusée ou interactive »* On sait également que les télécommunications permettent aux utilisateurs de communiquer, d'accéder aux sources d'information, de stocker, de manipuler, de produire et de transmettre l'information sous différentes formes telles que le texte, musique, le son, l'image, etc. Dans son introduction sur la nécessité d'intégrer les TIC dans le système éducatif burundais, Mperejimana Adelin (2020 :1) ajoute ceci:

Elles sont utilisées pour communiquer, collaborer, créer et publier des informations. Les TIC affectent, ainsi, de façon remarquable, l'économie, la politique, l'éducation. Dans le secteur éducatif, par exemple, leur utilité est indéniable. Au sein de l'institution scolaire leur usage est multiforme. Enseignants, élèves et personnels administratifs en tirent profit dans leurs différentes tâches. L'intégration des TIC dans l'enseignement des langues en général et du français en particulier produit des résultats satisfaisants. La flexibilité de l'apprentissage, l'accessibilité aux savoirs, l'accroissement des échanges sont autant d'avantages que l'on peut en tirer ».

Les TIC apportent nécessairement une grande motivation pour l'activité d'enseignement-apprentissage du français. En effet, Patrick Prignot (2019 : 46) qui a travaillé sur la classe inversé au secondaire observe que *«l'utilisation des Technologies d'Information et de Communication est censée favoriser la motivation* ». En outre, Massaouda Khereddine (2013 :45) souligne quant à lui que « *le multimédia peut être considérer comme outil potentiellement intéressant en autoformation. Par leur caractère attrayant, ils suscitent l'envie de la découverte et la continuité par l'impact de l'image et du son qui ont un pouvoir de fascination beaucoup plus grand que le support papier.* » Dans son rapport sur la pédagogie et le numérique, Thibert (2012 :8) affirme également que « *les élèves sont les premiers à dire qu'ils sont plus motivés lors des séances pédagogiques utilisant les T.I.C*. ». Cet auteur dit néanmoins que les TIC n'ont un fort pouvoir motivationnel que sous certaines conditions en particulier si elles prennent place dans une pratique pédagogique adaptée.

Dans la classe inversée, l'outil numérique fait partie intégrante des supports pédagogique. Par conséquent, le numérique à lui seul ne pourra justifier les éventuelles évolutions de motivation des apprenants. Abordant ce sujet, Amadieu et Tricot (2014, p.15) quant à eux précisent bien que « *La technologie n'est pas en soi suffisante pour impacter les motivations. Le type de tâche réalisée avec les technologies joue un rôle majeur dans la motivation des apprenants* ».

Quant à Paul Cyr (1998 :94), lui fait savoir que*: « la motivation n'est pas uniquement un phénomène interne ou personnel ni même statistique. La motivation de l'apprenant est affectée par toute une série de facteurs externes : les approches pédagogiques, les pratiques d'évaluation, l'interaction avec les pairs, les exigences de l'environnement ou de l'institution. »*

De ce qui précède, les auteurs montrent que la motivation est conditionnée par divers facteurs dont la technologie est un facteur incontournable. D'autres facteurs internes comme l'objectif visé par l'apprenant et son intérêt pour l'apprentissage sont pris en considération. Le choix de la méthode pédagogique mis en œuvre par l 'enseignant peut aussi impacter positivement ou négativement sur la motivation de l'apprenant. La classe inversée pourra par exemple motiver plus ou moins les apprenants une fois que l'enseignant l'aura optée comme méthode

I.3.5. Types de classes inversées

Il existe plusieurs types de classes inversées. En effet, Marcel Lebrun et Julie Lecoq, (2015 :3-4) en distinguent trois: Le premier, c'est le type le plus classique, consistant à faire la leçon à la maison et les devoirs en classe. Le savoir est externalisé à l'aide du numérique alors que des activités pour accompagner l'apprentissage sont prévues en classe. Dans le deuxième, l'apprenant et l'enseignant changent de rôle. Les apprenants cherchent eux-mêmes les savoirs et, de retour en classe, ils présentent les résultats de leur recherche ou préparent une activité avec leurs camarades. Le troisième combine les deux types précédents en alternant différents types d'activités.

Il faut choisir ainsi le modèle pédagogique que l'on souhaite mettre en place: la classe inversée ouvre de nombreuses possibilités quant à la pédagogie à instaurer auprès de ses apprenants. Selon les préférences de l'enseignant et la pratique de l'établissement, l'enseignant peut décider d'utiliser la version qui lui semble intéressant selon la matière qu'il veut enseigner. De même, l'enseignant peut choisir de faire progresser sa classe dans le programme par pédagogie de groupe ou bien permettre des progressions individuelles où chaque apprenant peut avancer à son rythme.

I.3.6. Les modèles et activités d'une classe inversée

Caroline Laurent (15 Septembre 2017) distingue plusieurs modèles et activités d'une classe inversée. De ces derniers, cet auteur présente 6 modèles et 9 activités.

1º La classe standard à l'envers

Dans cette méthode de classe inversée, les apprenants doivent généralement regarder des vidéos, écouter de l'audio ou lire des documents avant leur heure de cours, ce qui leur permet

d'emmagasiner des informations et d'aborder les concepts clés. Cette méthode augmente le temps de contact enseignant-étudiant et donne même plus de temps pour une conversation individuelle avec chaque élève pour répondre aux questions ou améliorer le processus d'apprentissage.

2º La fausse classe inversée

Cette méthode est efficace pour les étudiants qui n'ont pas le privilège d'avoir des ordinateurs ou un accès à l'internet à la maison, ainsi que pour les jeunes apprenants. Le modèle de fausse classe inversée permet aux élèves de lire des fichiers multimédia dans la salle de classe et de travailler par eux-mêmes à leur propre rythme. L'enseignant est là pour les guider et répondre à leurs questions. Une fois que tous les apprenants de la salle de classe ont fini de consulter le contenu assigné, l'enseignant passe à de nouvelles activités pour voir ce que chaque apprenant a appris du matériel donné. Cette méthode garantit également que tous les étudiants restent occupés et que chacun d'eux participe à la réalisation du travail en classe.

3º La classe inversée axée sur la démonstration

Certains sujets spécifiques tels que la chimie, la physique, etc. exigent une répétition du contenu afin de permettre aux apprenants d'absorber l'information qui est partagée en classe. Cette méthode garantit également que les apprenants aient le temps de traiter l'information à leur propre rythme car ces dernières sont répétitives. Les apprenants peuvent donc les saisir à chaque fois que les concepts sont évoqués et bien compris.

4º La classe inversée orientée vers la discussion

Ce type de méthode de classe inversée est particulièrement utile pour enseigner des sujets basés sur le contexte, par exemple la littérature, l'art, l'histoire, etc. Dans cette méthode, le professeur lit un contenu pertinent pouvant être un TED (Technology, Entertainment, Design) en français représente « idées qui valent la peine d'être diffusées : une vidéo YouTube, un documentaire ou tout autre cours en rapport avec le sujet, et un temps spécifique est ensuite assigné à la discussion. La discussion aide à partager les idées dérivées du contenu, au brainstorming, à soulever des questions pour une discussion plus approfondie et à dégager des concepts chez les apprenants. Les activités basées sur la classe au niveau individuel peuvent être divisées en deux catégories à savoir les activités individuelles et les activités de groupe.

Deux types d'activités individuelles sont ici présentés. Dans l'activité 1 appelée « Round Robin », la classe est divisée en petits groupes de 4 à 6 étudiants chacun et ils reçoivent 5 à 15 minutes au cours desquelles un membre dit un mot lié au contenu qu'ils ont montré. Après cela, un autre membre dit un mot déclenché par le premier et ainsi de suite. Cette activité est complétée lorsque chaque membre du groupe a donné cinq à six mots sur le sujet et l'activité est terminée.

Au cours de l'activité 2, communément appelée « Discussion Fishbowl », un groupe de 3-5 élèves reçoit 15 à 20 minutes pour discuter du sujet donné, tandis que le reste de la classe écoute attentivement. L'enseignant peut interrompre le groupe si nécessaire pour diriger leur conversation, tandis que le reste des étudiants peut prendre des notes et critiquer la discussion. Une fois l'activité terminée, les autres étudiants peuvent donner leur avis et discuter.

Par contre, on distingue six types d'activités de groupe**.** Pour l'Activité 1 (Think-Pair-Share) , les apprenants reçoivent un contenu critique ou une question interrogative auxquels ils doivent répondre dans les 5 à 15 minutes. Une fois qu'ils auront terminé, ils discuteront de leurs réponses ou de leurs pensées par paires de deux, puis ensuite, toute la classe sera impliquée dans la même discussion.

Pour l'activité 2 (Entretien en 3 étapes), les apprenants sont d'abord regroupés par deux. Un apprennent interroge l'autre sur le contenu qu'ils ont appris de la vidéo ou des cours précédents. L'étudiant devra se poser des questions par lui-même. Une fois cette partie de l'activité terminée, la paire communiquera les informations recueillies avec une autre paire.

Quant à l'activité 3 connue sous le nom de « Regroupement par affinités », les apprenants sont répartis en groupes de 3 à 5 et il leur est donné 30 à 45 minutes pour écrire leurs idées individuellement et ensuite les partager avec le reste du groupe. Cette activité permet à chaque élève d'apprendre les mêmes choses que l'autre.

Dans l'activité 4 (Essai dyadique), chaque apprenant prépare une question structurée sur la vidéo ou un sujet connexe et demande à un autre apprenant d'y répondre. Dans un délai de 30 à 45 minutes, les apprenants se répondront mutuellement aux questions, plus tard le partageront avec le reste de la classe pendant que l'enseignant ajoute, dirige et manipule la réponse pour un modèle idéal.

Pour l'activité 5 (Etude de cas), les apprenants ont un temps de 1 à 2 heures et sont divisés en groupes de 3 à 6 personnes qui utilisent des informations théoriques et les appliquent dans des situations réelles. Une fois qu'ils ont conçu une solution aux problèmes, ils peuvent le partager avec le reste de la classe.

5º Inversion du professeur

L'enseignant peut également utiliser le modèle de classe inversé déployé en assignant aux apprenants la création d'un contenu inversé de leur propre rôle. Les apprenants seront invités à jouer leurs vidéos dans la salle de classe. Il existe deux méthodes pour cela:

Pour l'activité 1 (Jeu de rôle), les apprenants prennent des rôles différents et les jouent pour la démonstration de ce qu'ils ont appris dans la classe. Cela aide également les autres apprenants à mieux comprendre le sujet.

Dans l'activité 2 appelée « Investigation de groupe », les apprenants sont divisés en groupes de 2 à 5 et il leur est donné 1-2 heures pour discuter d'un article assigné précédemment. Cela permet aux apprenants d'avoir une compréhension approfondie du sujet.

6º Salle de classe virtuellement inversée

Ce type de modèle de classe inversée est idéal pour les apprenants de niveau universitaire. Les professeurs allument ici une vidéo ou un documentaire pendant l'heure de cours, puis les apprenants discutent individuellement avec leurs professeurs pour apprendre davantage.

I.3.7. Taxonomie de Bloom et la classe inversée

La taxonomie de Bloom propose une classification par niveaux en pyramide de chaque objectif d'apprentissage, la classe inversée travaille les compétences les plus difficiles, celles à haut niveau cognitif, en classe, alors que les niveaux inférieurs, les compétences considérées plus faciles, sont réalisés à distance. Dans l'enseignement traditionnel, par contre, on fait les niveaux supérieurs à la maison et les niveaux inférieurs en classe.

NDUWINGOMA Pierre, dit ceci (2018 :61): «*l'évaluation en français pourrait se fonder sur des activités permettant à l'élève de s'exercer à des situations complexes. Ce qui suppose des tâches qui invitent l'élève à rassembler des éléments du savoir dans un tout cohérent* ». De ceci

nous retenons que chacun des niveaux (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation) a un rôle lors de construction de l'enseignement-apprentissage et peuvent aider les apprenants à s'exercer à tous les niveaux afin de bien développer toutes les compétences déclaratives et procédurales.

Etant donné que la pédagogie inversée favorise l'apprentissage des compétences des niveaux inférieurs à la maison pour développer ceux des niveaux supérieurs en classe, la mise en œuvre de la classe inversée pourrait donc être au service d'apprentissage des compétences de tous les niveaux.

La taxonomie de Bloom constitue une aide aux enseignants pour formuler des consignes permettant d'évaluer le niveau de compétence des apprenants et donc d'apporter une remédiation rapide puisque l'on sait définir ce que l'apprenant ne maîtrise pas. Avec la méthode de la classe inversée, la taxonomie de Bloom est renversée: l'enseignant propose une situation-problème complexe. L'apprenant va se poser des questions, émettre des hypothèses, des solutions possibles .Ensuite, il va faire appel aux savoirs et connaissances. Les savoirs apportent des réponses aux questions que les apprenants se sont posées alors que, traditionnellement, les savoirs servent à répondre à des questions que l'enseignant impose à l'apprenant. Les TIC permettent d'amener des situations-problèmes riches, authentiques, réelles, d'aujourd'hui sur des thèmes aussi variés que la vie quotidienne, la vie sociale, scientifique, économique.

L'enseignant amène la situation-problème avant la classe, sous forme de capsule ou d'autres stratégies souhaitées. Le temps en présentiel devient alors un temps de débats, d'échanges, d'interactions. Suite à ce temps actif en classe, l'apprenant poursuit la construction de son apprentissage asseyant l'acquisition des savoirs hors la classe, via les capsules. Enfin, de retour en classe, les apprenant mettent en commun ce qu'ils ont découvert, réalisent des exercices, des expériences et résolvent la situation-problème du départ.

Cette utilisation de la classe inversée est pédagogiquement la plus aboutie, la plus riche et la plus complexe. Bien évidemment, il appartient à chaque enseignant d'appliquer la méthode qui lui correspond, avec laquelle il se sent à l'aise. Vincent FAILLET (le16nov 2019) conclut ainsi, au-delà du bilan de son expérimentation : *« Il n'y a pas de méthode miracle … Il est possible de faire de la pédagogie active sans inverser le cours. L'utilité de la classe inversée dépend de la matière, de l'enseignant, de la classe, des élèves. »* De ces propos on comprend bien que la

pédagogie de la classe inversée est une méthode parmi les autres qui peut intervenir dans le processus d'enseignement-apprentissage selon le choix de l'enseignant au cours de ses enseignements.

Ces exemples de pédagogies possibles sont donnés pour montrer qu'il n'y a pas une seule méthode possible mais que l'enseignant peut multiplier ses pratiques afin de dynamiser ses cours, susciter l'intérêt et répondre aux besoins des apprenants. En effet, l'intérêt est que les besoins des apprenants sont aussi nombreux et multiples qu'il y a différents apprenants.

Les composantes de la classe inversée existent déjà dans la majorité des classes dites traditionnelles. Son caractère novateur réside alors dans sa combinaison rigoureuse avec d'autres méthodes et c'est dans cette dernière qu'il faut probablement voir un intérêt.

I.3.8. Place de l'enseignant et de l'apprenant dans la classe inversée

Dans les méthodologies traditionnelles, l'enseignant est compris comme l'autorité de la classe qui dirige toute étape d'apprentissage des apprenants. Mais dans la pédagogie inversée, l'enseignant permet que dans la plupart des cas, les apprenants soient eux même les dirigeants de leur apprentissage. C'est l'idée aussi de (Lebrun et Lecoq.2015 : 91) qu'ils présentent en ces termes « *Renoncer au statut de maître instruit pour se consacrer à l'apprentissage de l'apprenant est le premier stade du développement professionnel de l'enseignant*»

Avec l'essor de cette nouvelle méthodologie d'enseignement-apprentissage, les rôles des intervenants, aussi bien l'enseignant que l'apprenant, ont changé pour s'adapter au développement des activités d'enseignement-apprentissage. L'enseignant aide les enseignés à prendre en main leurs rôle dans l'apprentissage. Mais on ne peut oublier que l'apport des parents dans le processus d'apprentissage de leurs enfants en dehors de la classe est incontournable. Prignot Patrick (2019: 77) fait savoir que : « *Par la délocalisation d'une partie des activités notamment passives, on investit l'espace privé des élèves ; par là-même, on favorise un partenariat avec les familles et on dégage du temps pour d'autres activités dans la classe. »*

1º Le rôle de l'enseignant

La responsabilité et la conscience professionnelle de l'enseignant restent des éléments indispensables dans toutes les différentes activités de la classe. Philippe Meirrieu (2005 : 38) nous partage son opinion en ces propos « *plus je me sens responsable d'autrui et de son succès, plus je cherche et j'invente pour lui faire réussir sur ses projets propres, plus j'invente des moyens pour donner sens aux apprentissages et des dispositifs pour les faire réussir…* ». De ces propos nous retenons que l'enseignant doit penser à toutes les voies possibles qui peuvent aider ses apprenants à réussir en classe et dans la vie courante.

Patrick Prignot précise que (2019:77) « *L'enseignant passe d'un rôle de transmetteur du savoir à accompagnateur de l'élève, il se glisse dans le monde de l'élève pour favoriser sa motivation et son engagement par l'activité en classe, centrée sur lui.* »

On entend que l'enseignant est se met dans le monde des apprenants et pense à tout ce qui peut motiver ses apprenants à apprendre avec le courage. Pour le cas de la méthodologie de la classe inversée, l'enseignant travaille beaucoup, il prépare les activités, les interactions et les quiz pour que les apprenants fassent preuve de leurs connaissances apprises préalablement à la maison. Il est le responsable de contrôler le déroulement des activités prévues en classe et se montre toujours disponible pour donner la lumière sur les doutes des apprenants, clarifier les concepts et fournir les explications nécessaires. A ce propos, Catherine Becchetti-Bizot (2017 : 27) dit que : *« La classe inversée implique, par conséquent, de la part des enseignants, un travail de programmation, de scénarisation et d'explicitation assez précis ».*

Avec son rôle d'un guide pédagogique, l'enseignant doit donner les consignes nécessaires et doit apporter aussi les outils nécessaires pour la réalisation de ces activités et s'assurer que tous les points de la leçon ont été bien traités avant de continuer.

Lebrun et Lecoq (2015 : 74) disent que «*dans la classe inversée, l'enseignant n'est plus un expert sur son estrade, mais un coach, un facilitateur d'apprentissage. L'enseignant n'est pas l'unique responsable de transmettre le savoir, il doit fournir aux élèves les matériels nécessaires pour qu'ils développent leur propre savoir».*

Lebrun et Lecoq (2015:74) poursuivent: *« la possibilité pour l'enseignant d'amorcer l'apprentissage avant le cours lui offre du temps et, par conséquent, possibilité d'intervenir de*

manière directe et en temps réel dans le processus d'apprentissage […] donnant aux élèves un feedback plus rapide et complet et être plus attentif aux élèves qui ont des difficultés pour comprendre le contenu enseigné» .

2º Le rôle de l'apprenant

On dit parfois « je ne peux pas apprendre à ta place ». L'acte d'apprendre est l'affaire de celui qui apprend. L'acte d'enseigner viserait davantage à donner aux apprenants des occasions d'apprendre pour qu'ils puissent continuer à apprendre en autonomie durant toute leur vie.

L'apprenant est le responsable de son apprentissage et il doit préparer chez lui le matériel envoyé par l'enseignant ou les devoir donnés par l'enseignant concernant le contenu du cours du lendemain. Ensuite, s'il y a quelques concepts à propos de l'explication qu'il n'a pas compris, il peut poser ses doutes à l'enseignant dans la classe, et en plus, aider d'autres camarades. L'apprenant se montre plus motivé et disposé à apprendre puisqu'il fait le travail de haut niveau cognitif en classe en travaillant de façon collaborative avec ses camarades et à l'aide de l'enseignant, et pour le travail plus facile (regarder des vidéos, lecture des manuels, etc.), il le fait à la maison à son rythme.

Lebrun et Lecoq (2015 : 74) montrent que «*l'apprenant n'est plus désigné comme le réceptacle d'un savoir transmis, mais comme un partenaire actif dans la construction de ce savoir* ». Nous entendons que l'apprenant développe lui-même les compétences et qu'il devient le chercheur de l'information, le participant dans un débat et le gestionnaire de son propre apprentissage. Ces changements des rôles visent la création d'un espace d'apprentissage plus interactif.

L'enseignement basé sur l'apprenant à un but spécial de créer un climat favorable et durable pour l'apprentissage. Selon toujours Lebrun et Lecoq (2015 : 74) montrent que le but de la classe inversée: *«est de créer un climat où le besoin de savoir est continuellement stimulé et renforcé»* et encore Lebrun et Lecoq (2015 : 74) trouvent que *«la classe inversée vise à créer une communauté de pairs enseignant/apprenant dans un système où ils peuvent interagir les uns avec les autres, elle ouvre la relation pédagogique à bien d'autres acteurs, à l'intérieur de la classe, mais également à l'extérieur».* Le modèle des classes inversées permet une interaction plus grande entre l'enseignant-apprenant mais aussi entre les apprenants eux-mêmes

dans leurs activités en groupes et aussi dans leurs échanges des connaissances qu'ils peuvent mener auprès du monde scolaire et parascolaire lors de l'enseignement-apprentissage.

I.4. La classe inversée et les autres méthodes pédagogiques

Selon Hedwige D'Hoine (2017) écrivant sur les TICE au service de la classe inversée, il ne faut pas appliquer les méthodes classiques avec des TICE. Il faut repenser toute sa pédagogie. Il ne s'agit pas de faire de l'*ex cathedra* avec la vidéo. La classe inversée est une méthode qui se joint aux autres différentes pédagogies possibles. Ces pédagogies différentes permettent de dynamiser son enseignement, elles offrent aux apprenants différents moyens pour apprendre. Grâce à la diversification, l'enseignant pourra trouver la stratégie qui convient à chaque classe et à chacun de ses apprenants.

I.4.1. La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée est un outil pour gérer et réduire les écarts entre apprenants, gérer l'hétérogénéité des classes et diminuer le redoublement.

La méthode de la classe inversée est un avantage évident d'autant plus que l'apprenant à la possibilité de revoir la capsule autant de fois que nécessaire pour comprendre le concept ou la matière abordée. L'enseignant décèle rapidement les apprenants ayant des facilités et peut leur proposer des activités supplémentaires ou des exercices de renforcement voire d'avancer plus vite dans la matière. Quant aux plus faibles, ils bénéficient d'un soutien personnalisé. Chacun avançant à son rythme et selon ses capacités.

I.4.2.La pédagogie active

La pédagogie active a pour but de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages, afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherches. La pédagogie active fait partie des méthodes qui relèvent de ce qu'on nomme l'apprentissage expérientiel, c'est à dire "apprendre en faisant". Il s'agit d'impliquer l'apprenant dans des situations (fictives ou réelles) pour qu'il puisse utiliser ses compétences et les faire évoluer au cours de la formation. En effet, l'enseignant aide à faire émerger les conceptions spontanées en rapport avec les savoirs à apprendre en construisant des « situations-problèmes » susceptibles de confronter les apprenants à de nouveaux savoirs et de les amener à remettre en question leurs conceptions

préalables, fausses ou simplistes, en la matière. En outre l'enseignant organise et accompagne les activités des apprenants quand ils travaillent seuls, en sous-groupes de pairs ou en groupe-classe.

Ce qui différencie la pédagogie dite active des autres pédagogies, c'est l'implication de l'apprenant à tous les stades de son apprentissage. Il s'agit d'une pédagogie qui affirme l'activité et la capacité de recherche propre à chaque apprenant. Ce n'est pas l'enseignant qui enseigne mais l'enseigné qui cherche des réponses aux questions qu'il se pose, seul ou avec les autres.

On voit donc clairement que la méthode de la classe inversée va de pair avec l'utilisation des TICE dans cette pédagogie. En effet, les capsules sont un support pour assoir les savoirs. L'apprenant peut y avoir recours quand il en ressent le besoin. De plus, la méthode de la classe inversée libère du temps en présentiel pour faire encore plus d'activités avec la pédagogie active.

I.4.3. Pédagogie de projet

La pédagogie de projet a pour objectif de rendre l'apprenant acteur de son apprentissage. Cet apprentissage est basé autour des projets et d'activités menant à une finalité concrète. Par exemple : réaliser un film ou un dessin animé, monter une exposition, organiser un voyage, écrire un roman ou une bande dessinée, et la pédagogie de projet permet cependant une plus grande motivation car l'apprenant à un but concret à atteindre. Les recherches qu'il effectue, les savoirs et les savoir-faire qu'il mobilise ont une finalité visible .On sait pourquoi on apprend et pourquoi on fait les choses.

La pédagogie de projet permet également le développement des capacités de recherche, d'esprit critique puisqu'il faut vérifier la pertinence des informations découvertes. Elle permet aussi d'apprendre à s'organiser, organiser son temps, son travail, sa pensée. Elle augmente les interactions sociales et la collaboration entre les apprenants car tout le monde tend vers un objectif commun. Il faut organiser ce projet dans le temps et ne pas faire« le projet» tout le temps car la lassitude crée l'ennui et l'ennui empêche d'apprendre efficacement.

I.4.4. La pédagogie de groupe

La pédagogie de groupe est un moyen pour sortir du modèle transmissif classique, méthode où un maître déverse ses connaissances aux apprenants considérés comme objets qui ingurgitent (avalent en quantité) le savoir.

Pour sortir des cours magistraux et tenter toute autre approche, il faut maîtriser la technique du travail de groupe. Il ne suffit pas de mettre en groupes les apprenants pour faire du travail de groupe. L'enseignant s'engage aussi à mettre ses apprenants en situation d'agir et d'opérer eux-mêmes leurs propres découvertes. Le but de la pédagogie de groupe est de permettre aux apprenants de construire leur savoir à travers une activité réalisée en petits groupes.

La méthode de la classe inversée peut s'insérer dans le travail de groupe. Soit l'enseignant demande aux apprenants de prendre connaissance de la capsule hors classe, le travail de groupe démarrera alors après ce prérequis .Soit l'enseignant peut prévoir une capsule présentant une situation-problème différente à chaque groupe. Les groupes travaillent à partir de celle qui leur est attribuée. Soit on peut créer des groupes de forces différentes et donner des activités en rapport. L'enseignant pouvant aller d'un groupe à l'autre et apporter spécifiquement le soutien dont chaque groupe a besoin. Le travail de groupe peut s'inscrire dans un cadre de remédiation ou de dépassement.

I.4.5. La pédagogie de maîtrise

La pédagogie de maîtrise est une stratégie pédagogique développée par Benjamin Bloom qui repose sur le principe qu'il n'y a pas de bons ou de mauvais apprenants mais que certains ont juste besoin de plus de temps pour apprendre.

La procédure classique de la pédagogie de maîtrise est que l'enseignement est découpé en unités pour lesquelles les objectifs seront clairement définis. L'apprenant sait exactement ce que l'on attend de lui. Chaque unité d'apprentissage fera également l'objet d'un test suivi d'un feedback détaillé et de remédiations. Chaque unité doit être suffisamment maîtrisée avant de passer à l'unité suivante. On part du plus concret vers le plus abstrait, du plus simple au plus complexe. Ce découpage hiérarchisé est connu sous le nom de « Taxonomie de Bloom» présenté dans le point suivant.

I.5. La Classe inversée et les idées préconçues

Dans son article, Christian Puren (2016), révèle que le modèle de classe inversée ne se résume pas à mettre des cours en ligne. C'est toute une réorganisation de l'espace-temps de la salle de classe et de l'école (ou de l'école) en lien avec l'apport des technologies numériques qu'il faut repenser. Ce format pédagogique ne déprécie pas le temps de classe en présentiel. Pourtant dans ce format, le temps de classe en présentiel est utilisé pour renforcer les interactions entre l'enseignant et les apprenants. L'apprenant devient plus actif. Il est plus motivé et interagit avec le groupe. Il se sent moins seul dans son apprentissage et l'enseignant peut rapidement détecter les difficultés pour y remédier.

Sommes toutes, la classe inversée se perçoit d'abord comme un amplificateur d'interactions et de contacts personnalisés entre les apprenants et les enseignants. Ensuite, il s'agit d'une méthode où l'enseignant est un accompagnateur attentif qui peut pratiquer efficacement la différenciation. C'est aussi une méthode permettant une approche constructiviste ou socioconstructiviste du fait que c'est aux apprenants qu'il revient le devoir d'apprendre même si on n'apprend pas tout seul.

À ces propos Patrick Prignot (2019:52) donne la lumière aux concepts de constructiviste et de socio-constructiviste en ces termes: « d*ans le modèle constructiviste, on construit ses connaissances par l'adaptation à la réalité, et dans le modèle socio-constructiviste, on construit en plus ses connaissances en interaction avec les autres.* »

Selon l'approche constructiviste, l'enseignant aide les apprenants à faire émerger les conceptions spontanées en rapport avec les savoirs à apprendre en construisant des « situations-problèmes» susceptibles de confronter les apprenants à de nouveaux savoirs et de les amener à remettre en question leurs conceptions préalables, fausses ou simplistes en la matière. En outre, l'enseignant organise et accompagne les activités des apprenants quand ces derniers travaillent seuls, en sous-groupes de pairs ou en groupe-classe.

Bien plus, la classe inversée n'offre pas les possibilités de laisser des apprenants « en arrière» s'ils sont absents pour des raisons de maladie ou d'activités diverses (sportives, culturelles,…). De même, c'est une méthode où l'espace-temps n'existe plus car les contenus sont accessibles tout le temps, pour les révisions, les examens, la remédiation. De surcroit, la classe inversée se

présente comme une classe où l'apprenant est davantage engagé dans son apprentissage. L'apprenant n'est plus un objet mais le sujet de son apprentissage. Elle est finalement un lieu où l'apprenant peut recevoir un accompagnement personnalisé.

Nonobstant, la classe inversée n'est pas une méthode où l'enseignant est remplacé par des vidéos. Elle n'est ni une méthode où le savoir est transmis uniquement via des capsules en ligne ni un cours en ligne à distance. Cette méthode n'est même pas un cours ou une leçon où les activités ne sont pas structurées et où les apprenants font tout et n'importe quoi. Ce n'est nullement une méthode où les apprenants passent leur temps de classe devant un écran, où les apprenant travaillent seuls derrière leurs écrans. Il ne s'agit pas donc pas d'une méthode qui est une version numérisée de cours *ex cathedra* et ou même une méthode où l'enseignant est désinvestie de sa fonction. Il ne s'agit non plus d'une méthode où l'enseignant n'est pas dépouillé de son statut d'expert, il reste auprès de ses apprenants et intervient comme un guide et on se met devant les autres comme guide quand on connait le chemin. Elle n'est pas une méthode qui oblige à faire tous les cours, toute l'année, tout le temps avec cette méthode. Il faut varier les modes d'apprentissage car la répétition crée l'ennuie et la démotivation.

I.6. Difficultés dans la mise en œuvre de la classe inversée

La pédagogie de classe inversée présente pas mal de voies pour la remédiation dans le processus d'enseignement-apprentissage. Toutefois, les enseignants et les apprenants rencontrent certaines difficultés qui handicapent ce processus dans ses diverses formes. Les difficultés sont conçues comme des défis, barrières, problèmes, obstacles, handicaps, etc. qui influencent négativement le processus d'enseignement-apprentissage.

La première difficulté est liée au manque de savoir sur comment inverser une classe. La classe inversée est un modèle qui offre la structure de base d'un cours et ses devoirs à travers des vidéos. Habituellement, les apprenants reçoivent une petite vidéo qui présente les points clés d'un cours à venir afin de leur donner une idée de ce à quoi ils devraient être préparés mentalement.

Le deuxième problème est dû au manque d'organisation. Les apprenants devraient savoir la nécessité de suivre le contenu fourni par l'enseignant. Les enseignants aussi devraient chercher un contenu inspirant permettant aux apprenants d'élargir leur capacité de réflexion. Il faut

beaucoup d'organisation pour instaurer un système de classes inversées surtout la première fois. Les enseignants doivent expliquer un tout nouveau concept à leurs apprenants. Cela peut prendre un peu de temps à s'avérer efficace, car les apprenants passent d'un style d'apprentissage passif à un style d'apprentissage actif.

L'imprécision et inefficacité dans le choix des modèles impliqués constituent un autre défi pour les enseignants et les apprenants de français. En tant que l'enseignant, il faut toujours savoir comment intégrer différentes techniques ou des modèles attrayants tels que l'apprentissage par projet ou l'apprentissage par invention pour rendre cette méthode plus efficace.

Beaucoup de gens ne croient que le non planification des aspects technologiques de la classe inversée rendent inefficace les enseignements et les apprentissages. Le modèle de classe inversée nécessite une planification appropriée. Par exemple, l'enseignant doit télécharger la même vidéo pour tous les apprenants et donner une option entre deux ou plusieurs choix pour leur apprentissage.

Ne pas savoir comment évaluer le progrès d'une classe inversée est un autre obstacle qui pourrait impacter négativement le processus d'enseignement-apprentissage. Afin de tirer le meilleur parti d'un modèle de classe inversée, il est nécessaire de réfléchir et de calculer l'efficacité de la méthode et comment elle aide les élèves à apprendre.

Ensuite, le non accès aux TIC est un handicap majeur pour les enseignants et les apprenants.

S'il n'y a pas d'accès à internet cela signifie qu'il n'y a pas de devoirs. Lorsque les apprenants ne font pas leurs devoirs, cela devient difficile de garder leur attention. L'on peut considérer que le manque de motivation est un aspect négatif pour les enseignants et les apprenants de français. En effet, il faut que les apprenants soient motivés pour faire leurs devoirs et arriver préparés en classe .S'ils ne le font pas, ils seront beaucoup trop facilement distraits. Il est très difficile d'approfondir un sujet si les apprenants n'ont pas les connaissances de base. Ainsi, les enseignants doivent absolument motiver leurs apprenants à faire leurs devoirs, sinon tous les avantages de la pédagogie de la classe inversée tombent en annulation. Comme le souligne Patrick Prignot dans sa recherche (2019 :130) *« dans l'ensemble des répondants, ces élèves expriment un manque de motivation autodéterminée. ...et sont d'accord avec le fait qu'ils travaillent sans savoir pourquoi ils le font (amotivation) ».*

I.7. Les avantages de la classe inversée et conseils pour entrer dans cette nouvelle méthode

Les avantages sont des points forts c'est-à-dire des aspects positifs qui caractérisent un objet ou un sujet considéré dans divers cotés. Le principal point fort de la méthode de la classe inversée est qu'elle combine les caractéristiques des plusieurs approches pédagogiques parmi lesquelles on peut citer la pédagogie active, la différenciation pédagogique, l'auto-apprentissage, pédagogie de groupe, etc. Elle s'appuie sur une démarche socioconstructiviste et mobilise de façon intensive les technologies usuelles de l'information et de la communication. Le second point fort est l'intérêt accordé au travail personnel des apprenants. En ciblant des activités moins chronophages et plus ludiques, l'apprenant est censé gagner en motivation. Le dispositif donne de la souplesse dans l'organisation du temps et de l'espace d'apprentissage.

En consultant divers ouvrages et articles en ligne, on trouve que la classe inversée présente plusieurs avantages.

Le premier avantage concerne le meilleur approfondissement du sujet. En effet, lorsque les apprenants ont déjà des connaissances de base sur un sujet, il est possible d'approfondir le support pédagogique en classe. Ainsi, il est possible d'offrir des supports pédagogiques plus poussés aux apprenants ayant l'envie d'en savoir plus.

Le deuxième avantage est que la classe inversée offre un espace de meilleure préparation. Les apprenants suivent des formations dans lesquelles les enseignants leur donnent des devoirs à préparer. Les enseignants sont ainsi en mesure de suivre le progrès et les résultats de leurs apprenants: il est possible de savoir sur quelles parties les apprenants ont le plus de difficultés et quels sont les apprenants qui y font face. Cela permet de plus aux enseignants d'identifier les erreurs d'application.

Troisièmement, le recyclage des cours est un avantage qu'offre la classe inversée du fait que **c**oncevoir des cours et des devoirs est une tâche chronophage. Toutefois, une fois cela effectué, ils peuvent facilement être réutilisés l'année suivante.

La transparence pour les parents est perçue comme un autre avantage puisque les parents des apprenants ont la possibilité de jeter un œil aux cours vidéo de leurs enfants Ainsi, si les élèves ne comprennent pas un concept, leurs parents peuvent leur venir en aide.

La méthode de la classe inversée conduit à l'apprentissage autorégulé d'autant plus qu'au moment où les apprenants préparent leurs classes, ils peuvent le faire quand ils le veulent et prendre autant de temps que cela leur est nécessaire (tant qu'ils ne dépassent pas le temps prévu).

Enfin, la mise en œuvre de la classe inversée suscite une certaine motivation à différents niveaux. Au niveau psychologique, l'utilisation des TICE peut attiser la motivation des jeunes apprenants à la faveur d'un transfert d'intérêt de l'outil vers l'objet de l'apprentissage; elle donne aussi aux plus timides l'occasion de travailler en dehors des regards des autres et de la pression de la classe; par contre, certains apprenants peuvent manifester une attitude négative à l'égard de l'informatique avec laquelle ils sont moins familiarisés.

Au niveau social, l'internet permet la constitution de réseaux sociaux, de communautés cybernétiques qui élargissent les groupes de contact, multiplient les occasions d'échanges, diversifient les formes de collaborations.

Au niveau pédagogique, l'enseignement grâce aux TIC peut être davantage adapté et différencié dans une classe, car il laisse plus d'autonomie et partant plus de responsabilité aux apprenants, tout en leur ménageant plus d'interactivité avec l'enseignant et entre eux.

Au niveau documentaire, il est inutile d'insister sur la mine d'informations diverses auxquelles l'internet donne accès.

Au niveau pratique, l'ordinateur et l'internet sont en principe au service de l'utilisateur en tout lieu et à tout moment, alors que les cours donnés par un enseignant sont assujettis à un horaire, à une institution, et que l'accessibilité et les ressources de la bibliothèque sont limitées.

Pour commencer la mise en œuvre de la classe inversée, il est conseillé de procéder par étape. Puisque le travail en classe est différent, il est judicieux de repenser et réorganiser l'espace-classe afin de pouvoir gérer de manière spatiale les travaux de groupe, de familiariser les élèves et de laisser à chacun le temps de prendre les marques. L'enseignant peut par exemple commencer par regarder avec ses enseignés une capsule en classe et réaliser ensemble les tâches attendues. Puis, peu à peu, leur donner plus d'autonomie.

Comme pour toute leçon, il faut bien évidemment définir les activités que l'on va faire en présentiel avec les apprenants, spécifier l'utilisation du temps en classe et choisir le contenu que l'on va inverser. Il faut que ce contenu soit adapté à l'âge des apprenants, à ce qu'ils savent faire. La capsule (qu'elle soit celle d'un collègue ou personnelle) sera courte et dans un vocabulaire adapté aux apprenants. Il est contre-productif de faire visionner une capsule de 50 minutes à des élèves.

Sur le site www.inversonslaclasse, on trouve des conseils pour les enseignants qui pourraient être utiles à l'heure de mettre en pratique la classe inversée dans leurs cours. Au début de l'année scolaire, il est mieux de présenter la classe inversée en leur montrant les avantages de cette méthode pour leur apprentissage et on peut faire cela en utilisant une capsule vidéo pour les mettre en situation .On doit aussi amener les élèves à regarder des vidéos en s'assurant que tous auront accès aux vidéos, bien sur Internet ou bien en offrant d'autres possibilités à ceux qui n'ont pas d'Internet (USB, DVDs, ordinateurs de l'école, fichiers imprimer…). Il faut leur expliquer le but de regarder ces vidéos et les tâches proposées par l'enseignant; et les guider pour le faire correctement .En plus, comme on expliquera plus tard, les vidéos doivent être courtes et disposer d'un questionnaire d'évaluation à remplir pour que les élèves soient attentifs en les regardant. Aux enseignants qui veulent se lancer dans la classe inversée, on conseille qu'ils commencent petit à petit et inversent premièrement une leçon ou un seul chapitre au lieu d'inverser toute la programmation du cours d'un seul coup. Le travail en collaboration avec d'autres enseignants qui pratiquent cette méthode est utile pour échanger des idées et partager les vidéos qui prennent plus de temps.

L'évaluation toujours présentée à l'aide des questionnaires permet de connaître mieux les apprenant à tout moment et, de cette façon, améliorer l'apprentissage et motiver les apprenants à faire le travail préalable.

Bien connaître les limites est une façon de construire une démarche efficace .A minima, cette dernière suppose de :

Premièrement, repenser/organiser de façon rigoureuse le rôle de l'enseignant et de l'apprenant (autonomie, travail collaboratif, restitution,…).

Deuxièmement, accepter de mobiliser plus de temps de préparation (en particulier pour la conception de capsules vidéo). Leur mutualisation entre les enseignants est une façon de réduire cette contrainte.

Troisièmement, maîtriser la pédagogie active en classe, l'organisation du travail en ilot, le pilotage du travail collaboratif (ce qui suppose de bien connaître ses apprenants).

Quatrièmement, disposer d'un environnement techno-pédagogique efficace et cohérent. (En particulier, on veillera dans une communauté éducative à ne pas multiplier les outils.)

Au cours de ce premier chapitre, le concept- clé de l'enseignement-apprentissage et la didactique du français ont été passés en revue et nous avons exploré différentes théories de la méthode de la classe inversée. Il est évident que l'enseignement-apprentissage et la didactique sont des termes inséparables. Les aspects de la pédagogie, les différentes méthodes pédagogiques et les approches pédagogiques en rapport avec la classe inversée ont été visitées. Les TIC sont au service de la classe inversée et il va sans dire que cette dernière trouve sons sens dans une classe où les enseignants et les apprenants ont des prérequis dans l'informatique. Certains auteurs montrent les difficultés liées à la mise en œuvre de la classe inversée. La classe inversée présente cependant un intérêt novateur dans l'enseignement-apprentissage du français et c'est le point commun des auteurs et publications collectés au cours de la revue de la littérature sur la méthode de la classe inversée. Certains théoriciens montrent la voie pour bien démarrer une classe inversée. L'application de cette méthode dans le système éducatif Burundais au niveau secondaire et supérieur s'avère nécessaire dans la mesure où cette pédagogie aide l'apprenant à pouvoir se familiariser avec les enseignements hors de la classe afin de pouvoir participer activement en classe au moment des différentes activités d'interactions. C'est ce que Xavier Roegiers (2004 :140) exprime en ces termes : « *c'est à tout moment et en tout lieu que l'élève doit être compétent, s'il dispose des supports adéquats : à l'école comme à la maison, le lundi et le samedi*». A la lumière de ces propos, les apprenants peuvent continuer à participer à leur apprentissage et développer davantage leurs compétences en tout moment et partout. Cela est possible s'ils trouvent des opportunités d'être en contact avec les apprentissages à travers les différentes activités réalisées en classe et en dehors de la classe.

Ainsi, le présent travail cherche à dégager des réponses aux questions d'enquête pour vérifier si les hypothèses de la recherche sont fondées et que les méthodes pour y arriver sont bien mises en œuvre.

CHAPITRE II : CADRE METHODOLOGIQUE

Tout travail de recherche scientifique doit se conduire selon une méthodologie appropriée pour arriver aux objectifs fixés et apporter des réponses efficaces à la problématique du sujet. Dans le présent chapitre, la région d'étude, la population d'enquête et les instruments de recherche sont présentés entre autre les écoles, procédures de collecte des données, la méthode d'échantillonnage. De même, les techniques de consultation des documents et les procédures d'analyse des données sont présentées.

II.1. Choix de la population

Cette section décrit les écoles et la population concernées par la présente étude. Pour pouvoir détecter les difficultés de la mise en œuvre de la classe inversée dans l'enseignement apprentissage du français pour le cas de deuxième langue au post fondamental, nous avons dû effectuer une enquête sur terrain auprès des enseignants et apprenants de la direction communale de l'enseignement de NTAHANGWA. Cette enquête nous a permis d'avoir quelques éléments pouvant nous donner la lumière. L'enquête menée ici ne se ressemble pas à l'enquête policière ou judiciaire comme le précise Roger Mucchielli (1975 :5) *«le terme d'enquête n'a évidemment rien de commun avec l'enquête policière ou judiciaire […] et doit être ici au sens de la recherche d'informations ou de quête d'informations. »*

Dans le même ordre d'idées, Rongere R (1971 :56) explique en ces termes : « *la population d'enquête est l'ensemble du groupe humain concerné par des objectifs de l'enquête. C'est dans l'univers que sera découpé l'échantillon* »

Les écoles de la DCEN Ntahangwa à section langue sont reprises dans le tableau ci-après :

Ecoles à section langue	**enseignants**
1. Lycée du st Esprit	1
2. Lycée municipal Buterere	1
3. Lycée municipal Cibitoke	1
4. Lycée municipal Nyabagere	1
5. Lycée municipal Gikungu	1
6. Lycée municipal Gihosha	1

7. Lycée municipal Gasenyi	1
8. Lycée municipal Kamenge	1
9. Lycée municipal Kinama	1
10. Lycée municipal de Ngagara	1
11. Lycée Reine de la paix	1
12. Lycée dignité de Ngagara	1
13. Lycée Gisenyi	1
14. Lycée St Marc	1
15. Lycée SOS	1
16. Lycée Ste Famille de Kinama	1
17. Lycée st André	1
Total	**17**

II.2. Méthode d'échantillonnage

La présente étude s'est adressée aux enseignants et apprenants de français en deuxième langue choisis dans la DCEN Ntahangwa au cours de l'année scolaire 2019-2020. C'est une classe dont les apprenants sont censés avoir un grand bagage en français du fait qu'ils ont traversé la première année et se préparent à terminer leur cycle en troisième année du post fondamental.

Selon Landsheere Gilbert (1982 :358), échantillonner « *c'est choisir un nombre limité d' individus , d'objets, ou d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions (inférences)applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait »*. Claude Javeau (1990: 49) « lui aussi dit que « *pratiquer un sondage, c'est d'abord rechercher au sein de la population, un nombre d'individu qui ensemble constitue un nombre d'un échantillon dont on désire qu'il soit représentatif de cette population*. »

Le choix de l'échantillon n'est autre chose que réduire la population à étudier sur un effectif très abordable spatialement, temporellement et/ou financièrement et suffisamment représentatif de la population d'origine. En d'autre terme, c'est rendre l'étude plus faisable.

Comme il n'est pas facile de mener pareille enquête sur toute l'étendue du territoire national afin de recueillir toutes les données des DPEN, nous avons opté de réaliser l'enquête sur un échantillon de la population que nous avons bien décrit.

Le choix de notre échantillon de population a ainsi porté sur les enseignants et les apprenants de français comme suit :

i) les apprenants de la 2ème langue des 4 écoles choisis au hasard parmi les écoles de la DCEN NTAHANGWA. A ce niveau de formation , le français a une grande pondération sur le volume horaire , ce qui est intéressant pour notre étude sur les difficultés de la mise en œuvre de méthode de la classe inversée .

ii) les enseignants de français et particulièrement ceux qui enseignent cette discipline en 2ème année langue des 4 écoles visitées. La raison est que ces enseignants sont impliqués dans l'enseignement et l'évaluation des performances et compétences des apprenants en français en particulier. Ils sont censés de connaitre mieux que les autres les difficultés des enseignés et expérimentent les difficultés dans la mise en œuvre de la classe inversée dans ce domaine d'enseignement-apprentissage.

Selon Rongere Pierrette (1979 : 36) l'univers d'enquête est « *le nombre total des unités d'individus qui peuvent entrer dans le champ d'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon »*

Mucchielli Roger (1975 :5) dit à ce propos que « *toute enquête est conditionnée, donc limitée par plusieurs facteurs, ainsi c'est en fonction des besoins d'enquête et de ses contraintes : le temps, le budget, nombre d'enquête… que le promoteur d'un sondage choisira sa méthode d'échantillonnage*».

Selon le Grand Dictionnaire encyclopédique Larousse (1983 :3509) « *l'échantillon est dit représentatif de l'ensemble parent dont il est tiré si le résultat obtenu au cours de son étude ne diffère pas significativement des résultats que l'on aurait obtenu en étudiant tous les éléments de l'ensemble parent ».*

Selon Javeau Claude (1972 :32), « *un échantillon d'1/10 de ou d' 1/20 de la population parente, quand il est tiré au hasard est suffisamment représentatif de celui-ci »*

Dans le cas présent, nous avons utilisé le tirage aléatoire que Javeau Claude (1972 :30) décrit comme suit: « *tous les individus de la population sont numérotés et l'on en tire le nombre approprié, soit en les représentant chacun un morceau de papier déposé dans une urne, soit, ce qui est plus courant, en utilisant une table de nombres aléatoires (de nombres pris au hasard).* »

Cet auteur présente également le tirage systématique en ces termes : « *si les individus sont classés dans un ordre indifférent quant au caractéristiques de la population retenue pour enquête, on pourra procéder de la manière plus simple en se donnant une raison de sondage, et en appliquant cette raison jusqu'à la constitution complète de l'échantillon.* »

Ainsi, il a été choisi au hasard 4 sur 17 écoles de la DCEN Ntahangwa qui ont les domaines de langue où le français est enseigné comme discipline principale. Ces quatre écoles représentent 23,5% de toutes les écoles de la DCEN Ntahangwa. Ce pourcentage est représentatif car il n'est pas inférieur à 1/10 ou à 1/20 des écoles de la DCEN. Il pourrait servir d'un échantillon représentatif.

De même, les apprenants enquêtés étaient choisis. Le questionnaire a été distribué à tous les apprenants de chaque classe de la deuxième langue. Ensuite, il a été sélectionné selon l'ordre de ramassage 1/10 des copies à analyser par classe. Cela a été fait systématiquement, ce qui est connu sous le terme de *l'échantillonnage systématique*.

Ces derniers ont été choisis par hasard pour l'analyse des résultats comme présenté dans le tableau ci-après :

Écoles	**Effectif total**	**Effectif analysé**
1. Lycée Municipal Kamenge	76	7
2. Lycée Municipal Ngagara	200	20
3. Lycée du Saint Esprit	8	1
4. Lycée Sainte Famille de Kinama	25	3
Total	**309**	**31**

II.3. Instruments de la recherche

Selon le Grand Dictionnaire Larousse (1985 : 6884), « *la méthode est un chemin, marche rationnelle de l'esprit, raisonnement tenu pour arriver à la connaissance ou à la démonstration d'une vérité. [….]C'est aussi la manière de mener, selon une démarche raisonnée, une action, un travail, une activité de façon à parvenir à un résultat.* »

Pour analyser nos données, nous avons utilisé la méthode descriptive et la méthode documentaire ainsi que la méthode par questionnaire. La raison est que nous cherchions à collecter les opinions et les points de vue des différentes personnes enquêtées sur les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la classe inversée en classe de français dans le DCEN NTAHANGWA.

Pour y parvenir, nous avons distribué un questionnaire ouvert et fermé aux apprenants et aux enseignants de français dans les écoles visitées. Les questions ouvertes ont été élaborées pour réunir des informations spécifiques tandis que les questions fermées offrent, un nombre limité de réponses en choisissant une réponse parmi un panel de propositions données ou encore un simple « oui » ou « non ». Elles ont pour but de dégager une réponse précise, clairement identifiable et aisée à classer.

A ce propos, Mucchielli Roger (1975 :65) distingue trois sortes de méthodes d'enquête en trois catégories à savoir les méthodes d'observation, les méthodes d'interview et les méthodes par questionnaires.

Nous avons choisi la méthode par questionnaire que Daval Roger. (1967 :152) décrit son importance comme suit : *« la méthode par questionnaire minimise le risque d'erreur d'interprétations par rapport à l'interview car le questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis aux mêmes conditions*».

Parmi les méthodes probabilistes les plus utilisées, on peut citer l'échantillonnage aléatoire simple, l'échantillonnage systématique, échantillonnage avec probabilité à la taille, l'échantillonnage stratifié, l'échantillonnage en grappes' échantillonnage à plusieurs degrés, et l'échantillonnage à plusieurs phases.

Nous avons préféré l'échantillonnage aléatoire simple pour son avantage de tirage au sort et le choix au hasard. Dans un échantillonnage aléatoire simple chaque membre d'une population a une chance d'être inclus à l'intérieur de l'échantillon.

II.4. Procédures de collecte des données

Cette section montre comment nous avons accédé à l'information en quête. Pour les écoles où nous avons trouvé l'accès, le questionnaire a d'abord été distribué aux enseignants de français, puis le questionnaire a été confié aux apprenants. Du fait de l'éloignement des écoles et des horaires différents pour les écoles et la disponibilité des uns et des autres, la distribution a pris 3 semaines.

Dans la présente étude, des instruments de recherche ont été utilisés pour la collecte de données.

Un questionnaire pour les apprenants, élaboré avec des questions pertinentes a été d'abord conçu pour obtenir l'information directe des enseignés sur les difficultés que peuvent rencontrer dans la mise en œuvre de la classe inversée dans l'apprentissage du français et leur suggestion sur les voies et moyens d'y remédier.

Ensuite, un questionnaire pour les enseignants, est un instrument qui a été élaboré comme un moyen de recueillir les opinions et les points de vue sur les origines des difficultés que ces derniers peuvent rencontrer dans l'enseignement du français lors de la mise en œuvre de la pédagogie inversée.

Des documents et manuels scolaires ont été consultés pour forger une opinion d'ensemble sur a situation de l'enseignement-apprentissage du français en général et la situation du français au Burundi. Une documentation plus poussée sur la pédagogie inversée a été effectuée dans la bibliothèque disponible physiquement et en ligne.

Les résultats de l'un ou l'autre questionnaire ont été analysés et comparés entre eux et une mise en commun avec les recherches documentaires a été effectuée pour voir les points de concordance ou discordance. Enfin, il a été formulé une synthèse des difficultés et des suggestions pour la mise en œuvre de la classe inversée.

Toute analyse scientifique utilise des méthodes scientifiques. Une synthèse des données recueillies aux près de nos enquêtés a été effectuée et ces informations ont été analysé en utilisant les techniques suivantes: Fréquences et pourcentages.

i). Les fréquences ont été utilisées pour voir à quelle fréquence nos répondants donnaient des réponses proches ou régulières à notre questionnaire.
Selon Robert Galisson et Daniel Coste (1976 :242), « *la fréquence est un effectif correspondant à une valeur de la variable rapporté à l'effectif total. Ex. Si 10 élèves obtiennent la note 15 dans une classe de 30 élèves, la fréquence pour cette note est 10/30 =1 /3* »

ii) Les pourcentages ont été employés pour résumer l'information tirée des personnes enquêtées et qui possédaient différentes opinions ou points de vue.

Au terme de ce chapitre sur la méthodologie, nous avons présenté les techniques de recherche qui nous ont permis de recueillir les données auprès de la population d'enquête. Il a été exposé le les méthodes d'échantillonnage pour le choix de la population, la description des instruments de recherche et les procédures de traitement des données.

CHAPITRE III : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Dans le présent chapitre, nous allons présenter le dépouillement ,l'analyse et l'interprétation des données d'enquête menée auprès des apprenants et des enseignants de français des classes de deuxième année post-fondamentale dans le domaine des langues. A ce propos, Javeau Claude (1978 : 139) explique que « *dépouiller un questionnaire (…) c'est dégager des résultats intéressants s'inscrivant dans le cadre défini par les hypothèses de travail.* »

En élaborant ce questionnaire d'enquête pour les enseignants, l'objectif poursuivi était de connaitre leurs opinions et leurs attitudes sur les difficultés de la mise en œuvre de la classe inversée dans l'enseignement-apprentissage du français dans le post-fondamental au Burundi. Les réponses données sont présentées dans les thèmes et les tableaux ci-après :

III.1. Présentation et analyse des données

Dans cette section, nous allons présenter et analyser les réponses données par les apprenants et les enseignants à notre questionnaire d'enquête.

III .1. 1. Données collectées auprès des apprenants

Le présent questionnaire d'enquête adressé aux apprenants a recueilli leurs avis pour ce qui concernent les difficultés pendant l'apprentissage où la méthode de la classe inversée est appliquée.

Les avis des apprenants des apprenants sont très considérables. Les bons apprenants savent eux aussi ce qu'ils recherchent à l'école pour bien arriver à leurs objectifs. Le recours à la connaissance de leurs avis sur une activité d'enseignement-apprentissage est donc incontournable. Pour faciliter la tâche de la lecture, les réponses données aux questions conçues pour recueillir les opinions des apprenants sont présentées dans les thèmes et les tableaux ci-après :

III.1.1.1. Accès à certains éléments pouvant faciliter la méthode de la classe inversée

Les questions posées ici constituent un sondage sur les difficultés liées à l'accès aux manuels scolaires, à la bibliothèque ordinaire et à l'internet qui peuvent faciliter la mise en œuvre de la classe inversée en classe de français en faveur des apprenants.

Q1. Avez-vous accès aux

1. manuels scolaires ? Oui □ Non □
2. bibliothèque ordinaire? Oui Non □
3. internet? Oui □ Non □

Les réponses aux questions sont ci-après synthétisées :

réponses	**Oui ou non**	**fréquences**	**pourcentage**
1. accès aux manuels scolaires	Oui	28/31	90,3%
	non	3/31	9,6%
2. accès à la bibliothèque ordinaire	Oui	22/31	71%
	non	9/31	29 %
3. accès à l'internet	Oui	3/31	9,6%
	non	28/31	90,3%

III.1.1.1.1. Accès manuels de l'école

En ce qui concerne l'accès manuels de l'école, les réponses relatives à l'accès aux manuels de l'école montrent que **v**ingt-huit (28) sur trente-un (31) apprenants, soient 90,3% des répondants, accèdent aux manuels des élèves alors que seul trois (3) apprenants soient 9, 6% des apprenants enquêtés n'y accèdent pas du tout.

III.1.1.1. 2. La bibliothèque ordinaire

Concernant l'accès à la bibliothèque ordinaire, vingt-deux (22) sur trente-un (31) apprenants soient 70,96%des répondants acceptent qu'ils accèdent à la bibliothèque ordinaire alors que seul dix (9) apprenants soit 29,03% disent qu'ils n'ont pas d'accès à cet édifice.

III.1.1.1. 3. L'accès à l'internet

Les données en rapport avec l'accès à l'internet renseignent que vingt-huit (28) sur trente-un (31) apprenants soient 90,3% des répondants témoignent que leurs écoles ne disposent pas de la connexion internet alors que seuls trois 3 apprenants soit 9,6% disent que leurs écoles en disposent.

III.1.1.2. Travaux à la bibliothèque ordinaire

Q2. Faites-vous l'étude à la bibliothèque ordinaire? Oui □ Non □

Si oui, combien de fois d'habitude par semaine? Souvent, Parfois, Jamais, Toujours

Réponses	**variables**	**fréquence**	**pourcentage**
l'étude à la bibliothèque ordinaire	Oui	7/31	22,6%
	non	24/31	77,4%
Jamais	oui	0/31	0%
Parfois	oui	6/31	19,3 %
Souvent	oui	1/31	3,2%
Toujours	oui	0/31	0%

Vingt-quatre (24) sur trente-un (31) apprenants soient 77,4% des répondants ne font pas l'étude à la bibliothèque ordinaire alors que sept (7) autres soit 22,6% font leur étude à cette bibliothèque. Six (6) sur trente-un (31)apprenants qui font étude à la bibliothèque soient 19,3 % de ces derniers, affirment qu'ils font parfois l'étude à la bibliothèque alors que seul un (1) apprenant soit 3,2 % fait souvent l'étude à cette bibliothèque.

III.1.1.3.Connaissance et utilisation des TIC

Q4. Avez-vous étudié le cours d'informatique? Oui Non □

Réponses	**Oui ou non**	**Fréquences**	**Pourcentage**
Initiation à l'informatique	Oui	22/31	71%
	non	9/31	29%

III.1.1.3.1. Initiation à l'informatique des apprenants

1.Vingt-deux (22) sur trente-un (31) apprenants soient 71 % des répondants ont des notions d'informatique alors que neuf (9) autres soit 29 % sont moins initiés à cette discipline .

Q5.Avez-vous des cassettes, supports USB, CD, DVD, en classe de Français?

Oui □ Non □

Réponses	Oui ou non	Fréquences	Pourcentage
2. possession des Matériel en TIC	Oui	3/31	9,6%
	non	28/31	90,3%

III.1.1.3.2. Possession des Matériel en TIC en classe de français

Vingt-huit (28) sur trente-un (31) apprenants soient 90,7 % des répondants n'ont pas des supports en TIC (USB, CD, DVD …), en classe de Français pendant que seul trois (3) autres soit 9,6 % s'en servent en clase.

Q6. Vous en servez-vous pour apprendre le cours de français? Oui □ Non □

Réponses	Oui ou non	Fréquences	Pourcentage
Utilisation de ces supports	Oui	3/31	9,6%
	non	28/31	90,7%

III.1.1.3.3.Apprentissages français à l'aide des TIC

Tous les trois (3) apprenants qui ont des cassettes, supports USB, CD, DVD, en classe de français, soient 9,6% des répondants, affirment qu'ils s'en servent en classe. Cependant, ils sont moins nombreux à disposer de ce matériel combien nécessaire en classes inversées. Mais les apprenants nient 90,7 % qu'ils ne font pas des apprentissages à l'aide des TIC.

III.1.1.4. Travaux de recherche d'un sujet en français sur internet et son importance

Q7. Faites-vous de travaux de recherche en français sur internet? Oui □ Non □

Réponses	Oui ou non	Fréquences	Pourcentage
1. recherche sur internet	oui	7/31	22,6%
	non	24/31	77,4%

III.1.1.4.1. Recherche d'un sujet en français sur internet

Vingt-quatre (24) sur trente-deux (31) apprenants soient 77,4% des répondants ne font pas des travaux de recherche en français sur internet mais seul sept (7) autres apprenants soit 22,6%% des répondants effectuent de travaux de ce genre .

Q8. Le travail de recherche fait sur internet vous est-il important dans votre apprentissage du français?

III.1.1.4.2. Importance de l'internet dans l'apprentissage

Réponses	modalité	Fréquences	Pourcentage
Son importance	oui	28/31	90,3%
	non	3/31	9,6%

Vingt-huit (28) sur trente-un (31) apprenants soient 90,3 % des répondants disent que les travaux de recherche sur internet sont très importants dans l'apprentissage du français. Mais seul trois (3) autres soit 9,6 % ne voient pas l'intérêt de ces travaux.

Q9. Tirez-vous l'avantage de l'usage de l'internet dans votre apprentissage?

a. facilité d'apprentissage Oui □ Non □ b. Facilité de recherche Oui □ Non □

c. pas de prise de notes oui □ou non□ d. autres :

Réponses	Oui ou non	fréquence	pourcentage
Avantage de l'internet dans l'apprentissage	oui	28/31	90,3%
	non	3/31	9,6%
a)facilité d'apprentissage	oui	25/31	80,6%
	non	6/31	19,4%
b) Facilité de recherche	oui	30/31	96,8%

	non	1/31	3,2%
Autres précisées par les apprenants			
Lecture des livres	oui	1/31	3,2%
Conquête nouveau vocabulaire	oui	2/31	6,4%
Abstention	oui	28/31	90,3%

Réponses	**Oui ou non**	**fréquence**	**pourcentage**

III.1.1.4.3.Avantage de l'internet dans l'apprentissage

Vingt-cinq (25) sur trente-un (31) apprenants soient 80,6% des répondants trouvent que l'usage de l'internet dans l'apprentissage offre la facilité d'apprentissage du français. Mais six (6) autres soit 19,4% des répondants ne sont pas du même avis.

III.1.1.5. Travail à réaliser à l'aide des TIC

Q10. Les enseignants de Français vous donnent-ils des travaux à domicile à réaliser à l'aide de cassette vidéo, CD ou internet ?

Réponse	Oui ou non	fréquence	pourcentage
Travail à réaliser à l'aide des TIC	oui	5	16,1%
	non	26	83, 9%

Vingt-sept (26) sur trente-un (31) apprenants soient 83, 9% des répondants disent que les enseignants ne leur donnent pas des travaux à domicile à réaliser avec les TIC pendant que cinq (5) autres apprenants, soit 16,1% répondent qu'ils reçoivent de tels travaux.

III.1.1.6. Les difficultés dans l'apprentissage du français

Q10 A. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'apprentissage du Français

1. Manque de temps pour étude	oui	7/31	23%
	non	24/31	77 %
2. Manque de manuel	oui	20/31	65%
	non	11/31	35%
3. Manque de bibliothèque ordinaire	oui	14/31	45, %
	non	17/31	55%
4. Manque de bibliothèque virtuelle	oui	25/31	81%
	non	6/31	19%

III.1.1.6.1.Manque de temps pour étude

Vingt-quatre (24) sur trente-un (31) apprenants soient 77 % des répondants disent qu'ils ne manquent pas de temps pour l'étude alors que sept (7) autres apprenants soit 23% répondent que le manque temps pour l'étude constitue une des difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français.

III.1.1.6.2. Manque des manuels scolaires

Vingt (20) sur trente-un (31) apprenants soient 65% des répondants insistent que le manque de manuels est l'une des difficultés rencontrées par les apprenants alors que onze (11) autres apprenants soient 35 % ripostent que le manque des manuels n'est pas une difficulté pour eux.

III.1.1.6.3.Manque de bibliothèque ordinaire

Dix-huit (17) apprenants soient 55% des répondants font savoir que le manque de bibliothèque ordinaire constitue une barrière pour l'apprentissage du français tandis que quatorze (14) apprenants soient 45 % des répondants rétorquent que ce n'est pas le manque de bibliothèque ordinaire qui est un problème pour l'apprentissage du français.

III.1.1.6.4.Manque de bibliothèque virtuelle

vingt-cinq (25) apprenants soient 81% des répondants font savoir que le manque de bibliothèque virtuelle freine l'apprentissage du français tandis que sept (6) apprenants soient

19 % des répondants rétorquent que ce n'est pas le manque de bibliothèque virtuelle qui est un défi pour l'apprentissage du français.

III.1.1.6.5. Autres difficultés

Cinq (5) sur trente-un (31) apprenants soient 16 % des répondants évoquent le manque de dictionnaires comme un défi pour l'apprentissage du français au moment où vingt-deux (22) apprenants sur trente-un (31) soient 71 % des répondants n'ont rien suggéré comme difficultés à l'apprentissage du français.

Cependant, quatre (4) sur trente-un (31) apprenants , soit 12,9 % des répondants d'un côté pointent du doigt le manque de concentration dans l'apprentissage et d'un autre côté, le manque de temps de révision de la matière vue en classe étant une des difficultés à l'apprentissage du français.

III.1.1.7. Suggestions des apprenants pour améliorer leurs compétences en Français

Q11.Que demandez-vous pour améliorer les compétences en Français ?

Propositions	**fréquence**	**pourcentage**
Augmentation des dictionnaires	14/31	45,1 %
Accroître les séances des exposés	14/31	45,1 %
Améliorer la bibliothèque	13/31	41,9%
Accès à la bibliothèque	13/31	41,9%
Lecture des livres	10/31	32,2%
Ordinateurs et l'accès à l'internet	6/31	19,3 %
Multiplier les clubs de français	5/31	16,1%
Abstention	3/31	9, 6 %

III.1.1.7. 1. Augmentation des dictionnaires

Quatorze (14) sur trente-un (31) apprenants répondants, soient 45,1 % répondants prônent l'augmentation des dictionnaires en milieu scolaire.

III.1.1.7. 2. Accroître les séances des exposés

Quatorze (14) sur trente-un (31) apprenants soit 45,1 % déplorent la nécessite de la croissance des séances d'exposés.

III.1.1.7.3. Améliorer les équipements en informatique et l'accès à l'internet

Treize(13) apprenants soit 41,9% sur trente-un (31) répondants insistent sur l'amélioration des équipements en informatique et le pleine accès à l'internet et le plein accès à celle-ci et, faciliter l'accès à l'internet, six(6) autres, soient 19,3 % d'un côté suggèrent l'équipement des écoles en ordinateurs et accès à l'internet.

III.1.1.7. 4. Accès à la bibliothèque

Dix (10) apprenants soit 32,2% des répondants proposent d'avoir l'accès aux livres de la bibliothèque comme moyen de développer les compétences en enseignement-apprentissage du français.

III.1.1.7.5. Redynamiser les clubs de français

Pour multiplier les occasions des interactions en français afin de développer l'expression orale, cinq (4) apprenants, soient 12,9 % des répondants demandent la création des clubs de français là où ils n'existent tandis que 3 autres apprenants, soient 9,6 % des répondants, n'ont rien proposé.

III.1.2. Donnés collectées auprès des enseignants

Ce questionnaire d'enquête pour les enseignants a été conçu pour recueillir leurs opinions sur les difficultés de la mise en œuvre de la classe inversée au cours des leçons de français. Les propositions des enseignants de français ont été analysées et ont éclairé la formulation de suggestions pour faire face aux défis liés à l'enseignement-apprentissage inversé. L'analyse faite montre que les hypothèses de la recherche ont été vérifiées à travers les données collectées auprès des enseignants.

III.1.2.1. Les méthodes utilisées et les difficultés rencontrées par les enseignants

La méthode de la classe inversée étant l'une des méthodes actives, la question suivante a été élaborée pour savoir si la méthode de la classe inversée leur est connue.

Q1 .Quelles sont les méthodes les plus utilisées lors de la mise en œuvre de la pédagogie active dans vos leçons de français?

Méthodes	**Fréquence**	**Pourcentage**
Méthode participative	2/4	50
Méthodes de grands groupes et Approche actionnelle	1/4	25
Approche par compétence et Approche par objectif	1/4	25

Deux (2) sur quatre (4) enseignants , soient 50% des répondants ont dit qu'ils utilisent la méthode participative pendant qu'un seul enseignant ,soit 25% des enseignants enquêtés, affirme qu' il utilise la méthode de grands groupes .Cependant, un autre enseignant , soit 25% des répondants, utilise l'approche par compétence et l'approche par objectif. Il y a lieu d'observer qu'aucun enseignant n'utilise la méthode de la classe inversée, ce qui constitue l'objet de notre travail.

III.1.2.2. Les difficultés dans l'accomplissement des enseignements du français

Q2. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'accomplissement de vos enseignements du français en classe de seconde en domaine des langues?

Difficultés	**modalité**	**fréquence**	**pourcentage**
Manque de temps suffisant	oui	0/4	0%
	non	4/4	100%
Manque de supports pédagogiques en TIC	oui	2/4	50%
	non	2/4	50%
Manque de bibliothèque ordinaire	oui	1/4	25%
	non	3/4	75%
Manque de bibliothèque virtuelle	oui	4/4	100%
	non	0/4	0%
Effectif élevé des apprenants	oui	2/4	50%
	non	2/4	50%

III.1.2.2.1. Contrainte temporelle

a) Tous les quatre (4) enseignants consultés, soient 100% des répondants, ont affirmé qu'ils n'ont pas des contraintes liées au temps. Il y a donc lieu de se demander sur l'origine de certains cas de critiques sur le niveau des apprenants qui n'est pas satisfaisant.

III.1.2.2.2. Manque de matériel didactique en TIC

Deux (2) sur quatre enseignants, soit 50% des répondants, disent qu'ils n'ont pas des difficultés liées au manque de matériels didactiques suffisants alors que deux (2) autres sur quatre (4) enseignants, soient 50% des répondants, affirment en avoir. Cet effectif de ceux qui manque les matériels n'est pas à négligé.

III.1.2.2.3. Manque de bibliothèque ordinaire

Un (1) sur quatre (4) enseignants soit 25% des répondants a des difficultés liées au manque d'une bibliothèque ordinaire tandis que trois (3) autres soient 75% n'éprouvent aucune difficulté de ce genre.

III.1.2.2.4. Manque de Bibliothèque en ligne

La présente enquête montre que quatre (4) sur quatre (4) enseignants, soient 100 % des répondants, ne disposent pas de la bibliothèque en ligne.

III.1.2.2.5. L'effectif élevé

Concernant la taille de la classe, la moitié d'enseignants enquêtés, soient 50% des répondants, ne considèrent pas l'effectif élevé comme une barrière dans leur préoccupation comme enseignants. Cependant, une autre partie aussi égale des enseignants, soient 50% des répondants, admettent qu'un effectif élevé des apprenants fait partie des difficultés dans la réalisation des enseignements du français en classe de seconde en domaine des langues.

III.1.2.3. Les formes des travaux à domicile

Q3. Organisez-vous les travaux à domicile de vos apprenants ?

réponse	fréquences	Pourcentage
Oui	4/4	100
Non	0/4	0

Tous les quatre (4) enseignants soient 100 % des répondants affirment qu'ils organisent des travaux à domicile.

Q4. Le travail à domicile que vous donnez est-il un exercice d'application de la leçon du même jour ?

Modalités	fréquences	Pourcentage
Oui	4/4	100
Non	0/4	0

Tous les quatre (4) enseignants, soient 100 % des répondants donnent des travaux à domicile qui font partie d'application et de consolidation de la leçon du même jour.

Q5. Le travail à domicile que vous donnez fait-il partie de préparation de la leçon du jour suivant ?

modalité	**fréquence**	**pourcentage**
oui	3/4	75
non	1/4	25

Trois (3) sur les quatre (4) enseignants, soient 75 % des répondants donnent des travaux à domicile qui ne font pas partie de préparation de la leçon du jour suivant alors que seul un (1) sur quatre (4) enseignants , soit 25 % des répondants donne les travaux de ce genre.

III.1.2.4. Travaux à bibliothèque ordinaire

Réponse	Fréquences	Pourcentage
Oui	¾	75
Non	¼	25

Trois (3) sur les quatre (4) enseignants, soient 75 % des répondants donnent des travaux à réaliser à l'aide de la bibliothèque ordinaire pendant que seul un (1) sur quatre (4) enseignants, soit 25 % des répondants ne donnent pas les travaux de ce genre.

Q7. A quel degré êtes-vous satisfaits des résultats des travaux à la bibliothèque ordinaire ?

Degré de satisfaction	fréquence	pourcentage
Très satisfait	1/4	25%
Peu satisfait	1/4	50%
insatisfait	1/4	25%

En lisant ces données, nous voyons que deux sur quatre, soit 50% des enseignants sont peu satisfaits, que 1 sur 4, soit 25% est très satisfait et que 1 sur 4, soit 25% est insatisfait des travaux donnés aux apprenants à l'aide de la bibliothèque ordinaire.

III.1.2.5. Accès à certains éléments facilitant la mise en œuvre la classe inversée

Les questions posées ici vont permettre de déduire les difficultés liées à l'application de la pédagogie inversée.

Q8. Les apprenants, ont-ils accès aux manuels de l'élève ?

réponse	fréquence	pourcentage
Oui	3/4	75%
Non	1/4	25%

Trois (3) sur quatre (4) enseignants, soient 75% des répondants acceptent que les apprenants ont généralement accès aux manuels de l'élève tandis qu'un (1) autre enseignant, soit 25% des répondants nient que les enseignés accèdent aux manuels.

Q9. Votre école, possède-t-elle l'internet?

Modalités	Fréquences	pourcentage
Oui	1/4	25%
Non	3/4	75 %

Un seul (1) sur (4) enseignants, soit 25% des répondants renseigne que les écoles visitées dispose de la connexion internet dans le cas où trois (3) enseignants, soient 75 % des répondants déplorent le manque de l'internet pour la plupart des écoles.

III.1.2.6. Connaissance et utilisation des TIC

Q10. Disposez-vous des connaissances en TIC ?

Modalités	Fréquence	pourcentage
Oui	1/4	25%
Non	3/4	75 %

Trois (3) sur quatre (4) enseignants soient 75 % des enseignants consultés n'ont pas connaissance en TIC qu'un (1) seul, soit 25 % des enseignants est initié à la technologie de l'information est de la communication. De ces données, on déduit que la majorité des enseignants ne sont pas initiés aux TIC.

Q11. Vous servez-vous des supports en TIC (cassettes, supports USB, cd, dvd, etc.?) pour enseigner le français ? Oui □ Non □

Modalités	Fréquence	pourcentage
Oui	1/4	25%
Non	3/4	75 %

Trois (3) sur quatre (4) enseignants soient 75 % des enseignants consultés n'ont pas des supports en TIC (cassettes, supports USB, cd, dvd) à leur disposition comme supports didactiques pendant qu'un (1) seul, soit 25 % des enseignants s'en approprie lors de ses leçons. Cela montre que même les connaissances en TIC de certains enseignants sont théoriques du fait qu'elles manquent un cadre pratique au sein des écoles d'affectation.

III.1.2. 7. La méthodologie de la classe inversée

Les questions ci-après ont permis de déceler certaines lacunes sur les pratiques de la classe inversée dans les écoles visitées.

III.1.2.7.1. Manque de connaissances sur la pédagogie de la classe inversée

Q12. Avez-vous entendu parler de la classe inversée dans l'enseignement-apprentissage?

Modalités	Fréquence	pourcentage
Oui	0/4	0%
Non	4/4	100 %

Tous les quatre (4) enseignants soient 100 % des répondants affirment qu'ils ne sont pas informés sur la méthode de la classe inversée.

Q13. Employez-vous les pratiques de la méthode de la classe inversée dans vos leçons de français ?

Modalités	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	1/4	250%
Non	3/4	75 %

Dans ce tableau, trois (3) sur quatre (4) enseignants soient 75 % des enseignants consultés disent qu'ils n'emploient pas les pratiques de la classe inversée dans leurs leçons.

Q14. Quelles sont les difficultés qui handicapent l'application de la classe inversée ?

Les réponses à cette question, nous permet de les classer selon les matrices suivantes :

III.1.2.7.2. Manque de supports pédagogiques en TIC

Les données présentent que 75 % des enseignants consultés pointent qu'ils manquent les TICE pour bien exploiter la méthode de la classe inversée dans leurs leçons. Les enseignants consultés affirment à 75 % qu'ils n'ont pas des cassettes, supports USB, cd, dvd à leurs écoles comme matériels didactiques pendant qu'un 25 % des enseignants s'en approprie lors de ses leçons.

III.1.2.7.3. Manque de bibliothèque virtuelle

La majorité des enseignants enquêtés des répondants confirment à 100 % que le manque de bibliothèque virtuelle est l'une des difficultés qu'ils voient.

III.1.2.8. Propositions des enseignants sur la classe inversée

Q14. Quelle est votre proposition pour la mise en œuvre de la classe inversée en classe de Français?

Propositions	Fréquence	pourcentage
1. Classe inversée mérite une place importante	1/4	25%
2 Sensibiliser aux autorités et parents sur l'équipement en TIC	1/4	25%
3 Guide des travaux aux apprenants	1/4	25%
4. Abstention	1/4	25%

Un (1) sur quatre (4) enseignants, soit 25% des enseignants enquêtés dit que la classe inversée mérite une place importante dans les pratiques enseignantes. Alors qu'un autre (1) sur quatre (4) enseignants, soit 25% des enseignants enquêtés propose qu'il faille mieux sensibiliser les parents et les autorités sur l'équipement en TIC.

III.2. Interprétation des données

Dans la présente section, nous allons interpréter les réponses données au questionnaire d'enquête menée auprès des apprenants et des enseignants des classes de deuxième année post-fondamentale dans le domaine des langues. Leurs opinions et leurs attitudes sur les difficultés de la mise en œuvre de la classe inversée dans l'enseignement-apprentissage du français dans le post-fondamental au Burundi sont interprétées dans les thèmes et les sous-thèmes ci-après :

III.2.1. Données collectées auprès des apprenants

Le présent questionnaire d'enquête adressé aux apprenants a recueilli leurs avis au regard des difficultés pendant l'apprentissage où la méthode de la classe inversée est appliquée. Leur interprétation montre que certaines difficultés sont liées à l'absence d'un système informatique appliqué à l'enseignement en faveur des apprenants dans la mesure où ces derniers occupent un rôle important dans le processus d'enseignement-apprentissage.

En effet, Paul Cyr (1998 :16) propose la manière d'apprentissage d'un apprenant dans ces termes :

> Un bon apprenant doit être caractérisé par un style d'apprentissage personnel et des Stratégies positives. Le bon apprenant entreprend l'apprentissage d'une langue de façon consciente et délibérée. Il essaie de découvrir par lui-même ses techniques ou ses stratégies préférées afin de rendre son apprentissage plus rentable et plus agréable.

De ce qui précède, nous retenons que la vision de bons apprenants est très considérable. Les apprenants eux aussi savent ce qu'ils recherchent à l'école, sinon ils n'arriveront pas à la réussite. Le recours à la connaissance de leurs avis sur une activité d'enseignement-apprentissage est donc incontournable. Pour faciliter la tâche de la lecture, les questions conçues pour recueillir les opinions des apprenants sont organisées en thèmes et sous-thèmes ci-après :

III.2.1.1. Accès à certains éléments pouvant faciliter la méthode de la classe inversée

La première question posée ici constitue un sondage sur les difficultés liées à l'accès aux manuels scolaires, à la bibliothèque ordinaire, et l'internet pouvant faciliter la mise en œuvre de la classe inversée en classe de français en faveur des apprenants.

III.2.1.1.1. L'accès aux manuels de l'école

Les données relatives à l'accès aux manuels de l'école montrent que 90,3% des répondants, accèdent aux manuels des élèves alors que seul 9,7% des apprenants enquêtés n'y accèdent pas du tout. Cette situation semble être normale. Par contre, cela ne suffit pas du fait qu'il existe une partie d'apprenants qui n'accèdent pas aux manuels et cela influence négativement l'apprentissage du français.

Birger Fredriksen et al (2015: iv) disent que ces manuels scolaires sont très indispensables dans l'enseignement-apprentissage :

Bien que les manuels ne soient pas le seul facteur influençant les acquis scolaires, leur indisponibilité prive les élèves d'une source supplémentaire d'apprentissage et de la possibilité de cultiver de bonnes habitudes de lecture. L'absence de manuels prive également les enseignants d'indispensables supports pédagogiques.

Les manuels scolaires peuvent également être efficaces là où les supports techniques favorables à la mise en application de la classe inversée ne sont pas disponibles. Atfa Memaï et Abla Rouag (2017) le soulignent comme suit: « *le manuel scolaire est un élément central dans la pratique pédagogique, il est reconnu comme l'un des facteurs les plus efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement, particulièrement dans les états où le système éducatif manque de moyens*. » Reconnaissant le rôle des manuels scolaires pour la classe inversée, Jean-Marie Le

Jeune (2016 :162), quant à lui, fait savoir que le numérique a donné un autre essor à cette pratique :

« *Le principe de départ de la classe inversée est de demander aux élèves de prendre connaissance du cours à la maison afin de libérer le temps de la classe pour davantage de pratique et d'activité. Si l'on peut inverser la classe avec un manuel scolaire, en demandant de lire la leçon seul en dehors de la classe et en faisant les exercices ensemble en classe, il faut reconnaître que le numérique a donné un nouvel essor à cette pratique en permettant d'extérioriser le cours magistral sur une plateforme d'échange, le plus souvent sous la forme d'un diaporama vidéo commenté… »*

Les manuels doivent ainsi être bien exploités par les apprenants en français pour produire ses effets sur les apprentissages en français.

III.2.1.1.2. La bibliothèque ordinaire

Concernant l'accès à la bibliothèque ordinaire, 70,96% des répondants acceptent qu'ils accèdent à la bibliothèque ordinaire alors que 29,03% disent qu'ils n'ont pas d'accès à cet édifice. Pourtant, les ouvrages ne sont peut-être pas bien exploités par les apprenants en français. De plus cette situation semble non satisfaisante car le pourcentage des apprenants qui n'accèdent pas à la bibliothèque n'est pas négligeable. Ce qui peut entraver le bon apprentissage de ces derniers. Certaines gens pensent que la classe inversée n'a pas besoin de la bibliothèque ordinaire et qu'elle semble accorder plus la place à la bibliothèque numérique pour la mise en œuvre de l'enseignement inversée. Michel Leroy (2012 :10) le voit autrement quand il dit : « l*e support papier garde bien des avantages, en termes de maniabilité, de solidité, de coût, de sécurité, de facilité d'utilisation, comparés à la situation actuelle des livres numériques.* Selon le même auteur à la même page, l'observation des évolutions à l'étranger, l'analyse des expérimentations en cours sur le manuel numérique et l'écoute des différents acteurs concernés en France, éditeurs, pédagogues, parents, élèves…, peuvent laisser penser que la page du manuel imprimé n'est pas encore tournée, pas plus que celle du livre, et qu'il faut raisonner en termes de complémentarité plus que de concurrence et de substitution.

III.2.1.1.3. L'accès à l'internet

Les données en rapport avec l'accès à l'internet renseignent que 90,3% des répondants témoignent que leurs écoles ne disposent pas de la connexion internet alors que seuls trois 3 apprenants soit 0, 9% disent que leurs écoles en disposent. Les établissements scolaires où les nouvelles technologies de l'information sont utilisées régulièrement pour transmettre des connaissances et faire acquérir des compétences par les apprenants restent très peu nombreux. Cette situation est inquiétante si la plupart des écoles ne sont pas dotées d'internet. La conséquence est que cela handicape l'usage de certains modèles de la méthode de la classe inversée d'un côté et freine l'enseignement-apprentissage du français d'un autre étant donné que le monde évolue et la technologie de l'information aussi. Pourtant, comme le soulignent Franck Amadieu et André Tricot (2014 :5) « *La question de l'apport du numérique aux apprentissages est d'autant plus importante aujourd'hui que les usages des technologies se sont grandement développés .... »* Les usages des technologies se trouvent dans les différentes fonctions de la vie publique et privée. En effet, les apprenants ont besoin de s'initier à ces outils et de développer les compétences en ce qui concerne leur utilisation.

Frédéric Souchon (2014 :22) aborde le recours aux TIC ainsi :

> A cet égard, il convient de ne pas perdre de vue le fait que le recours à la documentation numérique n'implique pas forcément une lecture sur un support numérique. Les étudiants, tout comme les enseignants chercheurs, ont tendance à imprimer les ressources qu'ils consultent dès lors que celles-ci exigent une lecture attentive. Mais cet attachement à l'imprimé ne doit pas seulement être perçu comme une réaction de défiance vis -à-vis du numérique. Les étudiants sont également sensibles, à l'instar de nombreux autres lecteurs, au temps suspendu qu'offre la lecture sur papier, à cette possibilité de se soustraire à l'attraction de l'hypertextualité.

Le travail à la bibliothèque physique ou ordinaire n'est donc pas exclu en faveur du numérique et c'est ce que la question suivante va nous présenter.

III.2.1.2. Travaux à la bibliothèque ordinaire

A partir de la deuxième question posée qui fait un sondage sur les travaux faits à la bibliothèque ordinaire, les données montrent que 77,4% des répondants ne font pas l'étude à la bibliothèque ordinaire alors que 22,6% font leur étude à cette bibliothèque. Mais certains apprenants ne partagent pas la même conviction avec les enseignants enquêtés qui nous ont affirmé à

l'unanimité qu'ils donnent les travaux à réaliser à l'aide de la bibliothèque. Cela résulte d'une mauvaise habitude pour certains apprenants qui n'ont pas le goût de l'étude et la lecture à la bibliothèque. Ils se contentent probablement des notes prises en classe qui peuvent, pour certains enseignants, présenter des lacunes. Les apprenants ont besoin de les compléter à la bibliothèque. Pour la question posée pour l'appréciation de fréquence de ces travaux à la bibliothèque, 19,3 % des apprenants affirment qu'ils font parfois l'étude à la bibliothèque alors que 3,2 % fait souvent l'étude à cette bibliothèque. Cela signifie que peu d'apprenants font l'étude à la bibliothèque après les leçons en classe ou en cours de la leçon. Or, les notes prises en classe sont complétées par la lecture à la bibliothèque. L'analyse faite est que ces apprenants ne s'habituent à l'apprentissage autonome ; ils deviennent esclaves des notes prises en classes qui ne sont que des résumés.

III.2.1.3. Connaissance et utilisation des TIC

Les TIC sont au service de l'enseignement-apprentissage et favorisent la mise en œuvre de la classe inversée.

III.2.1.3.1. Connaissance et utilisation des TIC

La lecture des données de la quatrième question montre que 71 % des répondants ont des notions d'informatique alors que 29 % sont moins initiés à cette discipline. Cette situation montre que la majorité des apprenants sont initiés à l'informatique. Il serait bon d'initier les pratiques de TIC qui vont ensemble avec la mise en œuvre de la classe inversée. Cette initiation aux TIC a des exigences comme le souligne Mperejimana Adelin (2020) :

> Pour que ces outils soient intégrés à l'enseignement, il faut d'abord que les établissements scolaires en disposent, ce qui n'est pas toujours le cas. Par ailleurs, les utilisateurs (enseignants et élèves) de ces outils devraient pouvoir bénéficier d'une formation portant sur l'usage de ceux-ci pour optimiser l'enseignement et l'apprentissage. L'usage des TIC à des fins d'enseignement et d'apprentissage est censé prendre en compte les méthodes et approches pédagogiques en cours dans les systèmes éducatifs pour renforcer l'appropriation des savoirs et le développement des compétences des acteurs de la classe.

Pour la cinquième question qui cherche à savoir si les étudiants ont des matériels en TIC, 90,7 % des répondants n'ont pas des matériels en TIC (USB, CD, DVD …), en classe de Français

mais que seul 9,7 % s'en servent en classe. Cela montre que la majorité des apprenants et leurs enseignants n'ont pas à leur disposition ces matériels en informatique pour l'apprentissage en français.

Dans son enquête sur les défis et les réponses possibles à l'enseignement-apprentissage du/en français au Burundi, Mperejimana Adelin (2019 : 9) dit ceci :

> *Ces difficultés requièrent une intervention urgente pour permettre à ces établissements de pouvoir bénéficier d'un raccordement au réseau électrique. Par ailleurs, les enseignants devraient être formés à l'usage et à l'enseignement des TIC. Cette formation pourrait consister en une offre de soutien en audio-apprentissage, à l'utilisation de la vidéo pour l'enseignement et au téléchargement et au partage de documents pédagogiques.*

III.2.1.3.2. Apprentissages à l'aide des TIC

Pour les données des réponses à la sixième question qui Cherche à savoir si les apprenants se servent des TIC, nous avons trouvé que 90,7 % des répondants n'ont pas des supports en TIC (USB, CD, DVD …), en classe de Français et que seul 9,7 % s'en servent en classe. Cela montre que ces apprenants enquêtés n'ont pas à leur disposition ces matériels informatiques pour l'apprentissage en français.

Dans son enquête sur les défis et les réponses possibles à l'enseignement-apprentissage du/en français au Burundi, Mperejimana Adelin (2019 : 9) dit ceci :

> Ces difficultés requièrent une intervention urgente pour permettre à ces établissements de pouvoir bénéficier d'un raccordement au réseau électrique. Par ailleurs, les enseignants devraient être formés à l'usage et à l'enseignement des TIC. Cette formation pourrait consister en une offre de soutien en audio-apprentissage, à l'utilisation de la vidéo pour l'enseignement et au téléchargement et au partage de documents pédagogiques.

III.2.1.3.3. Utilisation des TIC

Pour les apprenants qui ont des cassettes, supports USB, CD, DVD, en classe de français, 9,7 % des répondants, affirment qu'ils s'en servent en classe. Cependant, ils sont moins nombreux à disposer de ce matériel combien nécessaire en classes inversées. Mais les apprenants nient 90,7 % qu'ils ne font pas des apprentissages à l'aide des TIC. Pour Benaicha Abdelaziz (2013 :18) :

> Des problèmes financiers ou techniques peuvent être avancés : insuffisance des matériels en quantité et en qualité, défaut de maintenance, manque de compétences techniques dans l'établissement, etc... Il faut des classes câblées, des machines disponibles dans chaque classe, des salles multimédias … Du poste unique avec accès internet à l'établissement complètement câblé, une très large variété de situations existe aujourd'hui. Ce sont toutefois des situations évolutives et, dans le temps, ces problèmes peuvent avoir des solutions. »

Or, Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2003 : 422) soutiennent que les TIC constituent des supports technologiques très usités a cote des livres et des méthodes sur papiers : *contrairement à l'appropriation par acquisition hors d'un système guidé, l'appropriation d'une langue par enseignement ne se conçoit guère sans l'utilisation des supports technologiques*. On en déduit qu'il est difficile d'appliquer la méthode de la classe inversée dans ces conditions d'enseignement-apprentissage. Considérant la réalité que beaucoup d'écoles ne possèdent probablement pas les moyens technologiques pour planifier des enseignements autour du numérique. Il y a des écoles où faute de moyens budgétaires, il n'y a même pas de rétroprojecteurs en classe, sans parler d'ordinateurs portables ou de tablettes à utiliser en cours. Pourtant l'apport des TIC n'est pas négligeable dans le monde actuel et ne manque d'impact positif pour l'enseignement apprentissage. De ce sujet, Philippe Liria et Lucile Lacan (2003 :115) nous font savoir que :

> Les technologies de l'information et de la communication ont favorisé l'apparition d'une très large de cours en ligne, aussi bien de la langue que d'autres matières qui s'accommodent particulièrement bien à la mise en place d'une pédagogie basée sur l'autonomie de l'apprenant et sur l'autorégulation de l'apprentissage.

Même là où ces dispositifs en TIC existent, il faudrait être prudent en planifiant des apprentissages autour du numérique et il s'avérerait utile de prévoir des exercices alternatifs au cas où il y aurait des problèmes avec la technologie et aussi d'organiser des travaux à réaliser grâce aux manuels de l'école et d'autres ouvrages existant dans les bibliothèques. Philippe Liria et Lucile Lacan (2003 :114), en ce qui concerne le matériel didactique, font savoir que :

Ce matériel peut prendre plusieurs formes, la plus conventionnelle est celle du livre de textes, mais il y a de nombreuse classe ou l'on travaille avec d'autres types de matériel. Même si on travaille avec des documents authentiques, c'est-à-dire des textes et autres types de sources documentaires n'ayant pas été

conçu pour être utilisé en classe, une fois qu'ils font leur entrée, ces document deviennent automatiquement du matériel didactique….Ils acquièrent une autre fonction, qui n'est pas en contradiction avec celle qu'ils avaient à l'origine.

III.2.1.4.Travaux de recherche en français sur internet et son importance

Pour la question n° 7 , 77,4% des répondants ne font pas des travaux de recherche en français sur internet et 22,6% des répondants effectuent de travaux de ce genre . Cela est normal du fait que peu d'apprenants sont habitués à l'internet et surtout que maintes écoles ne disposent pas de la connexion internet réservé aux apprenants. Cependant l'internet présente un apport important à l'apprentissage. D'après Franck Amadieu et André Tricot (2014 :5), « *la question de l'apport du numérique aux apprentissages est d'autant plus importante aujourd'hui que les usages des technologies se sont grandement développés* …. » On voit que les usages des technologies sont actuellement au centre de la recherche et de la communication dans différents secteurs de la vie quotidienne. L'internet se voit comme médiateur de différentes personnes à titre d'exemple la connexion internet facilite la communication et la diffusion.de messages et de nouvelles. Par exemple, on peut suivre une émission à la radio ou à la télévision qui s'émet dans l'autre côté du monde. .

III.2.1.4.1. Importance de l'internet dans l'apprentissage

En ce qui concerne l'importance de l'internet dans l'apprentissage**,** 90,3 % des répondants disent que les travaux de recherche sur internet sont très importants dans l'apprentissage du français. Ces données montrent que les jeunent burundais sont eux aussi intéresses par l'évolution technologiques et pourtant ils manquent des pratiques dans le monde scolaire pour s'initier au TIC et pouvoir se les approprier de bonne façon. D'après Hanna Leena Merikoski (2006 :2), *« l'internet offre de nombreux documents authentiques qui sont actuels et qui touches la vie actuelle des jeunes. Le monde des jeunes d'aujourd'hui est très différent qu'il y a vingt ans. La révolution technologique et l'informatique changent leurs manières traditionnelles de communication et d'agir. »*

III.2.1.5. Travail à réaliser à l'aide des TIC

Pour la dixième question, les données montrent que 83, 9% des répondants disent que les enseignants ne leur donnent pas des travaux à domicile à réaliser avec les TIC pendant que

16,1% répondent qu'ils reçoivent de tels travaux. Cependant, les apprenants ont besoin de se familiariser avec les TIC étant sur le banc de l'école car le monde actuel est informatisé. De plus, les TIC ont gagné le monde professionnel. A ce sujet, Franck Amadieu et André Tricot (2014 :12) trouvent que *« les technologies de l'information et de la communication sont perçues comme plus utiles et faciles à utiliser dans un contexte de travail que dans des contextes de cours/étude ou de loisirs. »*

Pourtant les TIC sont au service de la classe inversée, elles favorisent l'enseignement-apprentissage et donnent la motivation aux apprenants. D'après toujours Franck Amadieu et André Tricot (2014 :8) :

> Il serait plus engageant de consulter une vidéo sur sa tablette, de chercher une information dans Wikipédia ou encore de lire un manuel interactif que de lire un texte, même illustré. Les formats d'informations seraient attractifs parce que dynamiques, multimédias (ex. : documents visuels et sonores) et interactifs, tout comme les activités d'apprentissage avec ces outils car plus innovantes, interactives, voire ludiques.

III.2.1.6. Les difficultés dans l'apprentissage du français

Au cours de leur apprentissage, les apprenants rencontrent plusieurs difficultés. Certains sont entre autres données par nos répondants à la dixième question:

III.2.1.6.1. Manque des manuels scolaires

Manque des manuels scolaires est parmi les difficultés que rencontre les apprenants. 65% des répondants insistent que le manque de manuels est l'une des difficultés rencontrées par les apprenants alors que 35 % ripostent que le manque des manuels n'est pas une difficulté pour eux. Si cette situation se présente comme telle, c'est que les manuels scolaires jouent le rôle prépondérant dans le développement de l'enseignement-apprentissage en français.

III.2.1.6.2. Manque de bibliothèque ordinaire

Manque de bibliothèque ordinaire pointé à 55% par les apprenants enquêtés qui font savoir que le manque de bibliothèque ordinaire constitue une barrière pour l'apprentissage du français tandis 45 % des répondants rétorquent que ce n'est pas le manque de bibliothèque ordinaire qui est un problème pour l'apprentissage du français. Pourtant la bibliothèque a sa place incontournable dans la vie d'une langue comme le français et offre différentes

activités lors de l'enseignement. La lecture effectuée à la bibliothèque a une place considérable dans l'enseignement-apprentissage d'une langue. Abordant ce sujet, Mperejimana Adelin (2015 :1) souligne que « *si l'on considère l'enseignement-apprentissage de la langue française, on peut se rendre compte que les sous disciplines de la lecture et la littérature y tiennent une place de choix.* » Dans son travail de recherche, Frédéric Souchon (2014 : 30) révèle que :

> Faire vivre les ressources numériques depuis les espaces physiques, ce n'est pas seulement les rendre visibles mais également faciliter leur utilisation. On en conviendra aisément néanmoins, travailler à partir d'ouvrages papier n'est pas la même chose que travailler à partir de ressources numériques. D'où la nécessité de faire évoluer le cadre d'étude proposé en bibliothèque.

De ces propos on comprend que pour les apprenants, les ouvrages physiques sont faciles à utiliser et à manipuler.

III.2.1.6.3. Manque de bibliothèque virtuelle

Manque de bibliothèque virtuelle est parmi les difficultés précisées par 81% des répondants qui font savoir que le manque de bibliothèque virtuelle freine l'apprentissage du français tandis que 9 % des répondants rétorquent que ce n'est pas le manque de bibliothèque virtuelle qui est un défi pour l'apprentissage du français. Cependant, la bibliothèque numérique a sa place dans la mise en œuvre de la classe inversée. Frédéric Souchon (2014 :17) présente l'importance des ressources numériques en ces termes : « *depuis leur apparition en bibliothèque, les ressources électroniques ont fait l'objet d'un mode de gestion spécifique, distinct du circuit existant pour les ouvrages imprimés, qui a abouti à un fort cloisonnement des pratiques.* »

III.2.1.7. Suggestions des apprenants pour améliorer leurs compétences en Français

Dans l'amélioration des apprentissages, les apprenants sont aussi des auteurs actifs de leur apprentissage et participent dans l'orientation de leurs activités.

III.2.1.7.1. Augmentation des dictionnaires

Pour la onzième question qui demande aux apprenants ce qu'ils suggèrent pour améliorer leurs compétences en français, les données montrent que 45,1 % des répondants prônent

l'augmentation des dictionnaires en milieu scolaire. Cela montre que les apprenants ont la soif de faire la conquête de nouveau vocabulaire au cours de leur apprentissage. En effet, avec un dictionnaire, l'enfant se concentre et mobilise toute son énergie pour chercher un mot précis ou une information précise.

Selon le site w.w.w.usthb/fsb/snv/l1td 3 matière –techniques-de-communication-et-d'expression-1t d 03- utilisation –du- dictionnaire.-définition- du- dictionnaire, le dictionnaire se définit comme un recueil fait en manière de catalogue de tous les mots d'une langue, ou d'une ou plusieurs sciences. Le dictionnaire est un objet culturel qui présente le lexique d'une (ou plusieurs) langue sous forme alphabétique, en fournissant sur chaque terme un certain nombre d'informations (prononciation, étymologie, catégorie grammaticale, définition, construction, exemples d'emploi, synonymes, paronymes, antonyme, ...); ces informations visent à permettre au lecteur de traduire d'une langue dans une autre ou de combler les lacunes qui ne lui permettaient pas de comprendre un texte dans sa propre langue.

III.2.1.7.2. Accroître les séances des exposés

Les données collectées auprès des apprenants montrent que 45,1 % des enquêtés déplorent la nécessite de la croissance des séances d'exposés. Cela montre qu'ils désirent promouvoir l'expression orale. Comme le souligne Paul Cyr (1998 :21) « L*e bon apprenant désire ardemment communiquer et communique pour apprendre. L'important pour lui est de s'exprimer et de transmettre un message »* le même auteur Paul Cyr (1998 :22), continue en disant que « *En salle de classe, même si on ne s'adresse pas à lui, son écoute est active ; il analyse et emmagasine des information*s. » A la lumière de ces propos, on comprend que le moment des exposés joue un rôle important dans une classe de langue, les apprenants emmagasinent les compétences liées à la compréhensions et expression orale qui sont à la base de développement des autres compétences liées à la compréhension et l'expression écrite.

III.2.1.7.3. Améliorer les équipements en informatique et l'accès à l'internet

En outre à travers les données, 41,9% des répondants insistent sur l'amélioration des équipements en informatique et le pleine accès à l'internet et le plein accès à celle-ci et, faciliter l'accès à l'internet et 19,3 % d'un côté suggèrent l'équipement des écoles en ordinateurs et accès à l'internet. Cela montre qu'ils veulent faire un pas pour le développement

des compétences en TIC. On analyse que les apprenants comprennent le rôle de la variété de ressources authentiques accessibles sur l'internet dans leur apprentissage. Abordant ce sujet, Kjerstin Aukrust et Geir Uvsløkk (2013:147) soulignent que *« Ces ressources sont considérées comme étant plus authentiques que les textes présentés dans les manuels traditionnels, et comme une porte d'entrée importante à la culture française. »*

Ces auteurs reconnaissent l'authenticité de la grande variété de ressources authentiques accessibles sur Internet (la météo, les informations, des films, de la musique, des cartes, des sites touristiques, etc.).

En plus, la classe inversée apporte ses fruits aux activités des apprenants motivés ; c'est ce que Patrick Prignot (2019 :140) a observé *: « concernant les groupes d'élèves paraissant en difficulté en langue vivante, ceux qui annoncent être motivés déclarent une progression grâce à la classe inversée, tandis que ceux qui se sentaient peu motivés expriment une amélioration attribuée à l'utilisation de l'outil numérique »*

Marcel Lebrun & Julie Lecoq (2015 :1) quant à eux, considèrent la classe inversée comme une stratégie pédagogique bâtie sur trois ingrédients qui la rendent très intéressante en enseignement :

> La stratégie pédagogique des classes inversée est construite sur la base de 3 ingrédients : (1) les approches par compétences, (2) les méthodes actives et (3) un usage à valeur ajoutée des TIC considérées à la fois comme outils et comme ressources. Il s'agit d'un des éléments qui justifient l'attrait des classes inversés : un concept intégratif qui permet de rallier ces 3 nécessités

III.2.1.7.4. Accès à la bibliothèque

Les apprenants comprennent le rôle de la bibliothèque. Les données montrent que 32,2% des répondants proposent d'avoir l'accès aux livres de la bibliothèque comme moyen de développer les compétences en enseignement-apprentissage du français. L'analyse qu'on en fait est que les apprenants désirent fréquenter la bibliothèque, acquérir et constituer un répertoire de vocabulaire riche à travers la lecture. A ce propos, Nduwingoma Pierre (2010 :79) affirme que « *la fréquentation régulière d'une bibliothèque à plus d'un avantage : il naît une certaine motivation pour les élèves de lire, les enfants ont accès à de très nombreux livres, sur des sujets variés présentés de mille façons différentes*. ». En outre, dans le même ordre d'idée, le meme

auteur ajoute que « *toute lecture volontaire ou non de l'apprenant est un apport précieux au développement de son expression orale* »Selon Macaire Frère et Raymond de la Moureyre (1964 :172), « *le livre habitue au travail personnel. Il est important qu'il (apprend) habitue à travailler seul, à chercher et ce travail apporte à la formation de la volonté une contribution importante. »* Le travail effectué à travers la lecture enrichit l'apprenant qui finit par développer les compétences langagières. En faisant la lecture, l'apprenant développe la compréhension orale et écrite, et façonne son expression écrite et orale. Cela est dû au fait que l'oral et l'écrit vont de pair. Le développement de l'oral doit nécessairement avoir des retombés sur l'écrit et vice-versa. Donc, L'apprenant qui s'habitue à faire la lecture contribue à la construction de son apprentissage.

III.2.1.7.5. Redynamiser les clubs de français

Pour multiplier les occasions des interactions en français afin de développer l'expression orale, 12,9 % des répondants demandent la création des clubs de français là où ils n'existent tandis que 9,6 % des répondants, n'ont rien proposé.

Compte tenu des suggestions des apprenants (augmentation des dictionnaires, améliorer la bibliothèque, accès à la bibliothèque, lectures des livres, etc), on constate que les apprenants ont besoin d'un environnement d'enseignement-apprentissage propices au développement de leur compétences langagières. Ces suggestions des apprenants semblent être soutenues par Paul Cyr (1998 :22) en affirmant que *« le bon apprenant profite de toutes les occasions qui s'offrent à lui pour pratiquer la langue (….) Il travaille par lui-même. Il regarde la télévision, écoute la radio, et est continuellement à la recherche d'occasion pour pratiquer la langue qu'il apprend. »*

Vue les propositions que les apprenants ont formulées pour favoriser le développement de leurs compétences en français, la mise en œuvre de la classe inversée apportera des remèdes en multipliant les occasions pour les pratiques des apprentissages en classe et en dehors de la classe de français.

Pour réussir une réelle intégration des TIC dans le milieu de l'enseignement, Alain Desparrois & Charles Lambert (2014 :68) détectent les difficultés techniques:

> Parmi celles-ci, rappelons les problèmes de bande passante de notre réseau qui rendaient impossible le visionnement des vidéos sur les ordinateurs du Collège à

> partir du site web que nous avions conçu. Mentionnons également les trop courts délais dont disposaient les étudiants pour visionner les vidéos avant de se présenter en classe. La conception d'activités pédagogiques spécialement adaptées au contenu de nos vidéos et à la pédagogie inversée s'est avérée être un défi de taille. Pour les premiers cours, il fut ardu de prévoir adéquatement le nombre ainsi que le niveau de difficulté des questions conceptuelles.

Les mêmes auteurs continuent de déceler certaines autres difficultés du côté des apprenants en disant que :

> Contrairement à un cours magistral où l'enseignant peut contrôler aisément le rythme du cours, il en va autrement en pédagogie inversée en raison des nombreuses interactions avec les étudiants. Étant donné que, lors du processus de planification, on ne peut qu'estimer grossièrement le temps à allouer aux échanges, l'enseignant doit demeurer flexible lorsqu'il est en classe. Il doit s'assurer de répondre aux interrogations des étudiants et de prendre le temps de régler adéquatement les conflits cognitifs qu'il a volontairement fait naître chez ceux-ci.

Les apprenants font donc face aux défis liés au temps insuffisant alloué aux interactions en classe tandis que les enseignants se retrouvent plus ou moins incapables de bien gérer le temps des apprentissages des apprenants.

III.2.2. Analyse et l'interprétation des données collectées auprès des enseignants

Ce questionnaire d'enquête pour les enseignants a été conçu pour recueillir leurs opinions sur les difficultés dans la mise en œuvre de la classe inversée au cours des leçons de français. Les propositions des enseignants de français ont été analysées et ont éclairé la formulation de suggestions pour faire face aux défis liés à l'enseignement-apprentissage inversé. L'analyse faite montre que les hypothèses de la recherche ont été vérifiées à travers les données collectées auprès des enseignants.

III.2.2.1. Les méthodes utilisées et les difficultés rencontrées par les enseignants

La méthode de la classe inversée étant l'une des méthodes actives, la question suivante a été élaborée pour savoir si la méthode de la classe inversée leur est connue.

Pour la première question posée aux enseignants, l'analyse montre que 50% des répondants ont dit qu'ils utilisent la méthode participative pendant qu'un seul enseignant, soit 25% des enseignants enquêtés, affirme qu' il utilise la méthode de grands groupes .Cependant, 25% des répondants, utilise l'approche par compétence et l'approche par objectif. Il y a lieu d'observer qu'aucun enseignant n'utilise la méthode de la classe inversée, ce qui constitue l'objet de notre travail. Les raisons sont multiples et seront plus détaillées dans les thèmes qui suivent.

III.2.2.2. Les difficultés dans l'accomplissement des enseignements du français.

Plusieurs difficultés existent dans le processus d'enseignement apprentissage en général et surtout lorsque la méthode de la classe inversée est prise en jeux.

III.2.2.2.1. Contrainte temporelle

Pour la 3ème question qui fait un sondage sur les difficultés des enseignants dans les pratiques enseignantes, la majorité des enseignants consultés soient 100% des répondants, ont affirmé qu'ils n'ont pas des contraintes liées au temps. Il y a donc lieu de se demander sur l'origine de certains cas de critiques sur le niveau des apprenants qui n'est pas satisfaisant ,la gestion et l'organisation du temps feraient partie des contraintes qui handicapent l'apprentissage. De plus, dans leurs suggestions, les apprenants proposent d'accroitre le temps des séances des exposés. Cela fait sous-entendre que ces derniers ne sont pas satisfaits du temps accordé aux travaux oraux. À travers ces propos, on analyse que les apprenants quant à eux constatent que l'insuffisance du temps est parmi les défis de leurs apprentissage. Ici, ils manifestent le goût d'améliorer leur expression orale qui est une compétence prometteuse des autres compétences langagières. A ce point, nul n'ignore que c'est l'oral qui précède l'écrit. Les apprenants, eux aussi, comprennent le rôle de l'oral et veulent le développer. Ces apprenants partagent le même avis avec Steffy Juliette Mejía Martínez et Omairys Torres Moya (2015 :17) qui soulignent que « *un aspect négatif chez l'enseignant est le temps insuffisant dont il dispose pour faire attention à chaque étudiant au moment de répondre à ses besoins linguistiques* ». D'où les enseignants devraient songer encore une fois à l'organisation spatio-temporelle des enseignements pour gagner le temps à consacrer à la promotion du français oral et écrit. Les pratiques de la classe

inversée sont au service de l'organisation des enseignements et des apprentissages à l'école et en dehors de la classe.

Abordant ce sujet, Marcel Lebrun & Julie Lecoq (2015) s'expriment en ces termes :

> La classe inversée est plus qu'un avant le cours/pendant le cours. C'est un véritable dispositif pédagogique offrant des espaces pour apprendre, des espaces balisés par des objectifs et des critères d'atteinte précis, par des consignes précises et articulées, un espace -temps aussi articulé sur un scénario temporel dont les différentes séquences sont construites de manière à agir du dehors sur l'apprentissage de l'apprenant.

III.2.2.2.2. Manque de matériel didactique en TIC

Pour la même question des difficultés des enseignants, 50% des répondants, disent qu'ils n'ont pas des difficultés liées au manque de matériels didactiques suffisants alors qu'une autre moitié, soient 50% des répondants, affirment en avoir. Cet effectif de ceux qui manque les matériels n'est pas à négligé. Considérant l'utilité du matériel didactique de réunir les moyens et les ressources qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage on constate que le matériel didactique joue un rôle incontournable dans le cadre éducatif. En plus, Massaouda Khereddine (2012 :43-44) confirme le rôle indispensable des TICE dans le processus d'enseignement-apprentissage en ces termes :

> L'enseignant a une lourde tache d'appliquer régulièrement les programme officiels et de répondre aux gouts, aux intérêts et aux attentes de ses apprenants. Dans cette perspective, les TICE pourraient intervenir pour aider l'enseignant et l'apprenant dans leur mission commune à savoir la construction cognitive du savoir et le savoir-faire(…) Elles permettent de structurer les contenus, respecter la planification des contenu qui allègerait les charges des enseignants, de leur côté les apprenants participent à leur formation de moment(…).

Le même auteur continue:

> De plus ces instruments suscitent la motivation chez les apprenants qui vont assurer leur progression, en d'autres termes, ils deviennent des membres actifs dans leur apprentissage et en particulier dans l'apprentissage des langues étrangères. Par ailleurs, ils favorisent la participation et le travail coopératif par l'implication individuelle ou dans un groupe d'apprenant, les TICE jouent un rôle fondamental

> d'acquisition linguistique et communicationnelle en demandant aux apprenants de s'impliquer dans des situations simples ou complexes afin de résoudre un problème réel ou virtuel. Ceci va les pousser à avoir des interactions et des échanges en classe entre eux et ou avec leur enseignant-formateur.

Dans son article sur l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français au cycle 4 fondamental et au post fondamental au Burundi, Mperejimana Adelin (2020 :13), observe ce qui suit : l*es TIC font de plus en plus leur entrée dans les systèmes scolaires à travers le monde. En Afrique, les réflexions menées sur le sujet arrivent à la conclusion qu'il faut tirer profit du potentiel des TIC dans l'enseignement pour favoriser l'émergence d'une éducation de qualité et pour promouvoir un apprentissage pour tous tout au long de la vie. »* En outre, 84,3 % des apprenants enquêtés disent que les enseignants ne leur donnent pas des travaux à réaliser avec les TIC. Le manque de ces instruments informatiques conduit à la transmission des connaissances avec des lacunes. L'analyse générale de ces résultats montre que l'insuffisance ou l'absence des matériels didactiques tels que les TIC constitue l'un des facteurs limitant dans la bonne conduite d'une leçon de français. Mperejimana Adelin (2020 :11) va plus loin en précisant qu'il n'est pas facile de mettre en œuvre la méthode de la classe inversé -enseigner autrement - au Burundi ; *« par ailleurs, l'équipement technologique qui devrait servir au déroulement de la classe n'est pas d'accès facile. Dès lors, la mise en œuvre de ce qu'il est convenu d'appeler enseigner autrement peine à être une réalité dans les classes burundaises. »*

III.2.2.2.3. Manque et /ou non équipement de bibliothèque ordinaire

Le manque de bibliothèque ordinaire est une autre difficulté éprouvée par 25% des répondants qui affirme avoir des difficultés liées au manque d'une bibliothèque ordinaire tandis que 75% n'éprouvent aucune difficulté de ce genre. Pourtant, la bibliothèque de l'école joue un rôle important dans la vie d'enseignement-apprentissage. Afi Mondher *(août, 2018) le souligne comme suit : « en plus de fournir des services de lecture et de recherche, la bibliothèque de l'école est un moyen hautement éducatif d'autoformation et contribue à la formation continue et à l'éducation. »* Cependant, l'analyse qu'on en fait est que les bibliothèques scolaires au Burundi paraissent être équipées mais cela n'est pas suffisant. Même les bibliothèques équipées ne sont pas très fréquentées par tous les apprenants. Cela est remarquable dans les

suggestions des apprenants; pas mal de ces derniers réclament l'accès aux ouvrages de la bibliothèque. Les seuls manuels des apprenants ne suffisent pas pour développer toutes les compétences nécessaires chez tous les apprenants du post fondamental. Les pratiques de certains modèles de la pédagogie inversée pourraient participer à l'utilisation des bibliothèques ordinaires par les apprenants. Les enseignants et les apprenants pourraient les utiliser pour préparer les pratiques de la classe et pour raviver les interactions.

D'après les difficultés éprouvées par les apprenants, le manque de dictionnaires et d'autres ouvrages, le non d'accès à la bibliothèque à chaque fois qu'ils le désirent, avant et après midi, constituent une des difficultés qui handicapent le développement de leurs compétences en français.

En plus pour ce qui concerne les travaux à la bibliothèque, 78,1 % des apprenants enquetés ne font pas l'étude à la bibliothèque ordinaire au moment où seuls 21,9 % font leur étude à cette bibliothèque. On a 78 % des répondants qui n'ont pas l'habitude de consulter les ouvrages de la bibliothèque. Ils se contentent de leurs simples manuels de classes alors que les seuls manuels ne suffisent pas ; il faudrait aussi les compléter avec d'autres ressources.

Il s'agit d'un problème qui se justifie par le fait que la classe inversée met l'accent sur le travail en autonomie. Cependant, les apprenants qui ne possèdent donc pas de bonnes conditions de travail et qui voudraient développer leur apprentissage en autonomie sont bloqués d'une façon ou d'une autre. L'équipement des bibliothèques ordinaires pourrait participer à l'enrichissement des enseignements et des apprentissages.

III.2.2.2. 4. Manque de Bibliothèque en ligne

Une bibliothèque numérique est une bibliothèque électronique appelée aussi bibliothèque virtuelle ou en ligne. Elle consiste en une collection de documents tels que les textes, les images et les sons numériques. Il s'agit des documents accessibles à distance principalement via Internet. Nous avons voulu découvrir les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants à ce niveau de pouvoir visiter la collection des supports numériques. Les réponses données sont ci-après présentées et analysées :

La présente enquête montre que 100 % des répondants, ne disposent pas de la bibliothèque en ligne. Les apprenants aussi partagent cette difficulté avec les enseignants. Cela se traduit par le

fait que certains établissements scolaires visités n'ont pas d'ordinateurs, par conséquent, ils n'ont pas de connexion internet ainsi que les autres outils riches en TICE. Cette absence des documents numérisés ou nés numériques freine la recherche et inhibe la mise en œuvre de la classe inversée dans les établissements scolaires. Nina Berbian (2019 :20) le confirme en ces propos:

> La richesse des sites d'aujourd'hui permet d'avoir accès à des documents authentiques, des documents didactisés (prêts à être exploités en cours pour un public et des besoins spécifiques) et à tout type d'information, l'important est de pouvoir trouver rapidement ce que l'on cherche. Mais cela reste compliqué, une telle diversité signifie que l'on est vite perdu et qu'on ne sait plus où chercher.

La disposition de la bibliothèque en ligne est un atout pour tous les participants à l'enseignement-apprentissage en général et les enseignants ainsi que les apprenants en particulier. En effet, l'enseignant qui dispose l'opportunité peut fréquenter les ouvrages à chaque moment et endroit souhaité. Comme nous l'avons déjà dit dans l'introduction générale, le monde évolue sans oublier la technologie de l'information. On éduque des apprenants qui appartiennent à une génération vouée à l'ouverture au monde extérieur .Ces apprenants ont besoin d'être initiés à évoluer dans ce monde numérisé. Comme le guide de l'enseignant (2017: iii), 2ème langues au Burundi le précise :

> *Le souci de contextualiser les apprentissages ainsi que les évaluations laisse une place de choix à un environnement familier à l'élève burundais sans pour autant exclure les références au monde extérieur. Cette ouverture est légitimée par ce besoin de préparer l'apprenant à un monde de plus en plus globalisé dans lequel les technologies de l'information et de la communication, les sciences, la culture à la paix, le respect des droits de l'homme doivent être maitrisés par l'homme du XXIème siècle*.»

De ce qui précède, nous entendons que la mise en œuvre des TIC est parmi les préoccupations des autorités pédagogiques. Pourtant, il ne faudrait pas oublier le fait que la mise en œuvre de la pédagogie inversée crée l'environnement pratique de ces TIC.

III.2.2.2.5. L'effectif élevé

Concernant la taille de la classe, la moitié d'enseignants enquêtés, soient 50% des répondants, ne considèrent pas l'effectif élevé comme une barrière dans leur préoccupation comme

enseignants. Cependant, une autre partie aussi égale des enseignants, soient 50% des répondants, admettent qu'un effectif élevé des apprenants fait partie des difficultés dans la réalisation des enseignements du français en classe de seconde en domaine des langues. Cette situation de parité des positions n'épargnent pas qu'il y ait l'une ou l'autre difficulté qui défavorise l'apprentissage des apprenants. La mise en œuvre de la classe inversée dans une classe nombreuse pourrait rencontrer des défis liés au suivi et à l'évaluation de chaque apprenant.

Les enseignants qui ont révélé les difficultés partagent cet avis avec Steffy Juliette Mejía Martínez et Omairys Torres Moya (2015 :18). Selon ces auteurs « *les principaux défis pédagogiques et socioaffectifs dans une classe à fort effectif touchent plutôt la gestion de la discipline et de l'autorité, la planification et le développement de la classe, le temps dont le professeur dispose pour faire attention aux besoins de chaque apprenant, et le maintien d'une bonne relation à l'intérieur du cours.»*

Les mêmes auteurs, à la page 14 s'aperçoivent ce qui suit :

> « Finalement, le temps constitue un autre défi pédagogique dans une classe nombreuse. Premièrement, en raison du nombre d'étudiants, l'attention que le professeur donne à chaque apprenant est limitée dû au temps dont il dispose pour répondre à ses questions et résoudre ses doutes, ce qui affecte l'interaction dans la salle de classe : cela l'empêche de s'approcher de chaque étudiant et de rendre l'apprentissage de la langue plus individualisé (….)

Nous savons que l'effectif élevé est un facteur qui handicape l'organisation et le déroulement de l'enseignement-apprentissage. Pourtant, le fait de donner aux apprenants les activités à réaliser à domiciles ou hors classes où ils peuvent exercer individuellement ou en petits groupes selon les ordres de l'enseignant peut donner un atout aux participants de l'éducation. Lors de ces travaux hors classe, les apprenants utilisent le temps qu'ils ont et à leurs rythmes sans complexes pour les plus lents. Le moment de la classe devient le moment soudain des interactions, d'entraide mutuelle et de demande des éclaircissements pour les doutes et les incompréhensions. Si le moment de la classe n'est pas bien préparé, l'enseignant peut rencontrer de contraintes liées aux temps ou la gestion de classe. A ce sujet, Steffy Juliette Mejía Martínez et Omairys Torres Moya (2015 :12) ajoutent ceci:

> « Les activités suivent un ordre et elles sont enchaînées, ce qui donne à l'enseignant la possibilité d'engager les apprenants dans les activités ayant lieu dans la classe et d'éviter la présence de comportements perturbateurs chez eux. Par ailleurs, lors des observations on soutient que les intervalles de temps entre une activité et une autre influencent le comportement des étudiants (…) Ainsi, quand l'intervalle de temps est court (trente secondes environ), les apprenants suivent le professeur avec le regard et ils attendent le début de la prochaine activité, cela veut dire que l'enseignant doit faire en sorte que tous les événements de sa classe se succèdent, qu'ils s'organisent de façon continue. »

Nos enquêtés ont évoqué d'autres difficultés notamment celles liées au bas niveau des apprenants ; à la nouveauté des programmes et au manque d'espace pour la pédagogie des grands groupes.

S'agissant du bas niveau des apprenants, il semble qu'il manque certaines stratégies d'enseignement-apprentissage pouvant aider les apprenants à travailler beaucoup aussi bien en classe qu'en dehors de la classe afin d'élever leurs niveaux.

En ce qui concerne la nouveauté des programmes et manque d'espace pour la gestion des grands groupes, Selon les résultats sur les difficultés deux (2) sur quatre (4) enseignants consultés soient 50% des répondants ont suggéré qu'ils manquent d'espace pour la gestion des groupes suite aux effectifs des apprenants. Egalement, pas mal des apprenants, (43,75% ont demandés d'accroitre le temps des activités oraux. De ce qui précède, nous entendons que la gestion de l'espace-temps est incontournable pour chercher les remèdes à ces situations de temps et d'espace. La pratique de la classe inversée une fois appliquée peut générer de temps pour favoriser ces activités orales et aussi pour gagner du temps pour donner des feed-back aux apprenants. Feed-back, selon Galisson Robert et Coste Daniel (1976 :218) est le terme anglais dont l'équivalent français le plus usité est «*rétroaction*». On désigne par feed-back, l'effet en retour d'une action ou d'un message sur la source de cette action ou de ce message, étant entendu que cet effet est de nature à favoriser un ajustement, une adaptation, une régulation de l'action ou du message ultérieur, en fonction des objectifs visés.

L'application des modèles de la classe inversée représente un travail supplémentaire et les enseignants doivent prendre en considération qu'ils doivent y investir un peu plus de temps que

d'habitude. En outre, il y a des apprenants qui ont besoin d'un peu plus de temps pour comprendre. L'enseignant devrait penser à ces apprenants.

D'un autre côté, il y a des apprenants qui comprennent vite et qui ont besoin d'un peu plus de stimulation en cours. Ces problèmes se manifestent surtout si les classes sont grandes et la majorité du temps de l'enseignant est utilisée pour préparer et animer les leçons. En revanche, dans un cours inversé les apprenants peuvent choisir le temps et l'endroit pour se familiariser avec le matériel à leur propre rythme .Ce modèle bénéficie donc aux apprenants les plus doués en même temps que ceux qui ont besoin d'un peu plus de temps. Quant à l'enseignant, il a le temps de suivre la progression des compétences des apprenants, répondre aux questions et assister les apprenants dans les tâches qui demandent l'application de la théorie. En effet, pour des apprenants qui choisissent de ne pas accomplir leurs devoirs en dehors de la classe, dans un enseignement inversé, ce problème devient encore plus pertinent. Les apprenants qui ne travaillent pas au préalable sont incapables de faire des exercices d'application en classe. Ici, l'enseignant doit trouver une solution : il ne sert à rien de renseigner le contenu théorique, mais il peut s'avérer utile de fournir aux apprenants la possibilité de visionner les vidéos, de faire des activités d'apprentissages à l'aide des manuels déjà existant à l'école et dans la bibliothèque ou ailleurs.

Certains enseignants semblent consacrer moins de temps à la préparation de la matière à enseigner et ne réorganisent pas les stratégies et les matériels didactiques qui sont à leur disposition. Ils ne font pas recours à l'utilisation du temps pour les activités hors classe en vue de multiplier les occasions d'apprendre afin de gagner du temps suffisant lors de la gestion des grands groupes.

III.2.2.3. Les formes des travaux à domicile

Le travail à domicile est une forme d'application de l'apprentissage inversé. Les questions posées et les réponses données vont en dire plus.

Pour la 3ème question, 100 % des répondants affirment qu'ils organisent des travaux à domicile. Les activités à domiciles favorisent l'apprentissage en dehors de la classe afin de consolider les activités en classe. Par ces données, on voie clairement que tous les enseignants comprennent le rôle des devoirs à domicile qui servent un bon exercice favorisant l'intégration

des apprentissages. Une autonomie grandissante des apprenants permet de s'engager peu à peu dans le travail hors de la présence de l'enseignant.

Les travaux à domicile ont pour principaux objectifs d'apprendre à l'apprenant à suivre des directives, à accroitre son autonomie, à développer son sens de responsabilité, à gérer son temps et donner sa propre production. Le fait de donner les travaux à domicile est une pratique importante parmi les pratiques de la pédagogie inversée qui se joint à l'approche actionnelle qui met au centre d'enseignement les activités de l'apprenant. Il reste à savoir le type de travail à domicile donné aux apprenants et son apport à l'apprentissage. Les réponses aux questions suivantes apporteront plus de clarté à ce sujet.

III.2.2.3.1. Travaux à domicile d'application et de consolidation

Pour la 4ème question adressée aux enseignants, Tous les enseignants consultés, soient 100 % des répondants donnent des travaux à domicile qui font partie d'application et de consolidation de la leçon du même jour. Ces formes d'exercices en classe ont un rôle fondamental dans la consolidation des apprentissages. Ils sont parmi les pratiques d'enseignement-apprentissage et participent à la consolidation des compétences langagières au niveau de l'oral et au niveau de l'écrit. À l'aide de ces pratiques en classe les apprenants s'habituent à réagir par écrit ou par oral de façon spontanée après l'enseignement. Mperejimana Adelin (2019 :10) écrit : « *les situations de communication traitées en classe devraient permettre aux apprenants de s'entrainer à la prise de parole effective en public et à la rédaction d'écrits qu'il pourra retrouver au sein de la société.*»

Mais ces formes d'exercices ne sont pas à monopoliser ; il est bon de varier les pratiques. Cela signifie que les enseignants ne se réfèrent jamais au modèle de la méthode de la classe inversée qui prévoie les activités qui aident les apprenants à se familiariser avec la matière et qui donnent la motivation lors des interactions dans les leçons du jour suivant.

III.2.2.3.2. Travaux à domicile de préparation de la leçon

Pour la question n° 5, 75 % des répondants donnent des travaux à domicile qui ne font pas partie de préparation de la leçon du jour suivant alors que 25 % des répondants donne les travaux de ce genre. On observe que les pratiques de la pédagogie inversée sont moins

favorisées alors que les apprenants en ont raisonnablement besoin pour pouvoir se familiariser avec la matière à apprendre afin de participer massivement dans les interactions en classe. Le fait de donner des travaux pouvant familiariser les apprenants avec les connaissances est une obligation comme l'indique Mperejimana Adelin (2019 :9) quand il dit : « *Hormis le renforcement des capacités des enseignants en français, il faudrait les aider à faire face aux nombreuses difficultés liées à l'organisation et à l'animation à savoir, la prise en compte des répertoires verbaux des apprenants, la participation effective des élèves aux apprentissages, la mise en œuvre des méthodes actives, la gestion du temps ».*

III.2.2.4. Travaux à la bibliothèque ordinaire

En lisant les réponses de la 6ème question**,** nous avons trouvé que 75 % des répondants donnent des travaux à réaliser à l'aide de la bibliothèque ordinaire pendant que 25 % des répondants ne donnent pas les travaux de ce genre. Cela montre qu'il est plus aisé pour les enseignants de se contenter d'organiser des travaux à l'aide des manuels des enseignants et ceux des élèves ainsi qu'à l'aide des autres ouvrages disponibles à la bibliothèque physique. Mais certains apprenants ne partagent pas la même conviction avec les enseignants enquêtés qui nous ont affirmé à 75% qu'ils donnent les travaux à réaliser à l'aide de la bibliothèque. Les apprenants quant à 78,1 des répondants ont affirmé qu'ils ne font pas l'étude à la bibliothèque ordinaire. Seul 21,9 % font leur étude à cette bibliothèque. Cela résulte d'une mauvaise habitude pour certains apprenants qui n'ont pas le goût de l'étude et de la lecture à la bibliothèque. Et pourtant, la lecture a une importance capitale dans la vie de l'apprentissage. A ce sujet, Macaire Frère et Raymond de la Moureyre (1964 :172) rappellent le rôle autonomisant du livre consulté par l'apprenant : *« Le livre habitue au travail personnel. Il est important qu'il (apprend) habitue à travailler seul, à chercher et ce travail apporte à la formation de la volonté une contribution importante.* » Cependant certains apprenants enquêtés réclament l'accès à la bibliothèque équipée. Cela signifie qu'ils ne sont pas satisfaits lorsqu'ils fréquentent la bibliothèque du fait qu'ils n'y trouvent pas tous les ouvrages qu'ils souhaitent y rencontrer.

Pour ce qui concerne le degré de satisfaction des activités réalisées à la bibliothèque, En lisant les données, nous voyons que 50% des enseignants enquêtés sont peu satisfaits, que 25% est très satisfait et que 25% est insatisfait des travaux donnés aux apprenants à réalisés à l'aide de la bibliothèque ordinaire. L'analyse générale de ces données montre que l'utilisation de la

bibliothèque ordinaire contribue dans l'enseignement mais seule ne suffit pas. Il faudrait la combiner avec d'autres sources de documentation telle que l'internet et l'environnement social. Marcel Lebrun et Julie Lecoq(2015) le stipulent comme suit *« l'apprentissage est favorisé par un environnement qui permet l'action, l'interaction, la résolution de problème »* L'action d'apprendre nécessite tout un ensemble de facteurs qui joue à leurs tours de rôle pour créer la motivation, les activités, les interactions et facilite la résolution de situation-problème. L'habitude d'exploiter la bibliothèque ordinaire favorisera l'initiation de la mise en œuvre de la pédagogie inversée.

III.2.2.5. Accès à certains éléments facilitant la mise en œuvre de la classe inversée

La disponibilité de certains éléments dans le milieu scolaire facilite la mise en œuvre de la classe inversée lors des apprentissages. Ce thème nous ramène à les explorer tel que présenté par les apprenants enquêtés.

III.2.2.5.1. Accès aux manuels de l'élève

Pour la huitième question, les données montrent que 75% des enseignants enquêtés acceptent que les apprenants ont généralement accès aux manuels de l'élève tandis 25% nient que les enseignés accèdent aux manuels. Cela est généralement vrai et pas mal d'apprenants exploitent les manuels scolaires à leur disposition. Cependant, la pédagogie inversée met plusieurs modèles destinés à la disposition de l'enseignant qui souhaite l'appliquer. Avec la disponibilité des manuels à tout apprenant, il serait possible d'organiser des travaux en dehors de la classe où chaque apprenant peut organiser ses travaux selon son temps et à son rythme. Le fait qu'il y a des apprenants qui ne peuvent pas accéder aux manuels de l'école est une difficulté majeure qui freine leur apprentissage en générale sans oublier les avantages de la mise en œuvre de la classe inversée en particulier. Mperejimana Adelin (2019) observe que « *les enseignants enquêtés font également état de ce que leurs élèves ne disposent pas de manuels scolaires, ce qui rend davantage pénible leur pratique enseignante. (…) Même quand certains de leurs élèves disposent des manuels, certains enseignants affirment que le temps dont ils disposent n'est pas suffisant pour les exploiter* ».

Retenons que l'organisation des enseignements et des apprentissages à l'aide des ouvrages de la bibliothèque renforcent les activités prévues dans les manuels scolaires.

III.2.2.5. 2. Accès à l'internet

Pour la neuvième question, 25% des répondants renseignent que les écoles visitées disposent de la connexion internet dans le cas où 75 % des répondants déplorent le manque de l'internet pour la plupart des écoles.

En analysant les réponses données pour cette question, on observe que très peu d'enseignants n'ont pas l'internet. Par conséquent, ils ne peuvent pas utiliser l'internet lors de la préparation de ses leçons et cela handicape sensiblement l'accès aux savoirs. Abordant ce sujet, Kjerstin Aukrust et Geir Uvsløkk (2013: 148) révèle ce qui suit :

> Le manque d'infrastructure numérique rend difficile l'utilisation des TIC dans l'enseignement des langues étrangères. Malgré la présence de ressources et l'enthousiasme des enseignants et des élèves, la vie quotidienne dans les écoles (…), en particulier dans les collèges, ne permet pas aux élèves de remplacer leur livre de français par des ressources numériques à l'heure actuelle. Les enseignants qui souhaitent utiliser davantage les TIC en classe dans le but de rendre l'enseignement du français plus pratique, doivent donc attendre une volonté plus forte de la part des autorités politiques.

Cependant l'internet a un rôle non négligeable dans la vie éducative si bien que Nguyen Huong Lien (2008 : 38) le considère comme une porte d'ouverture au monde extérieur : « *L'internet permet une ouverture sur l'extérieur: le réseau ouvre les murs de la classe à tout un monde qui informe parfois, qui inonde aussi bien souvent le surfeur en quête de savoirs* » comprend bien que la connexion internet facilite la recherche. On peut faire une recherche d'un un sujet sur internet et arriver à ce qu'on désire trouver sans faire des longs voyages pour savoir ce qui se fait ailleurs.

III.2.2.6. Connaissance et utilisation des TIC par les enseignants

Les TIC au service de la classe inversée et facilitent les enseignements et les apprentissages.
Leur non utilisation pourrait avoir un impact sur l'activité des enseignants et des apprenants.

III.2.2.6.1. Initiation des enseignants à l'informatique

En analysant les données de la dixième question, nous avons trouvé que 75 % des enseignants consultés n'ont pas connaissance en TIC et seul 25 % des enseignants sont initiés à la technologie de l'information est de la communication. De ces données, on déduit que la

majorité des enseignants ne sont pas initiés aux TIC. Par conséquent, l'intégration des TIC comme matériel didactique en enseignement-apprentissage du français est difficile sans connaissance avérée des enseignants en TIC. On analyse que le manque des compétences des enseignants en TIC est l'un des défis de l'enseignement-apprentissage à l'aide des TIC. Mastafi Mohamed (2013) soutient que *« le manque de compétences en TIC constitue un obstacle majeur à l'intégration de ces technologies en éducation. »*. Cependant, à ce sujet, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 :460) ajoutent ceci : « *si pendant des siècles, l'évolution technologique a été relativement lente et n'a pas nécessité de compétences techniques très élaborées, l'accélération de ces dernières décennies obligent l'enseignant à acquérir de savoir-faire nouveaux,… »* On comprend que l'évolution technologique du moment exige l'enseignant à développer les compétences pour la connaissance et l'utilisation des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage.

III.2.2.6.2. Utilisation des TIC par les enseignants

Pour la onzième question qui cherche à savoir si les enseignants sont au service de l'enseignement du français, nous avons trouvé que les 75 % des enseignants consultés n'ont pas des supports en TIC (cassettes, supports USB, cd, dvd *etc.*) à leur disposition comme matériels didactiques pendant seul 25 % des enseignants s'en approprie lors de ses leçons. Cela montre que même les connaissances en TIC de certains enseignants sont théoriques du fait qu'elles manquent un cadre pratique au sein des écoles d'affectation. Pourtant, les TIC jouent un rôle important dans l'enseignement-apprentissage du français. Nicole Perreault (2005 :7) l'exprime comme suit : « *l'élève qui assiste à des présentations multimédia dans ses cours a donc l'opportunité de participer à des exposés plus vivants où l'on peut retrouver des images, de la musique, des graphiques, des animations, des simulations*. » Les multimédia jouent sans aucun doute un rôle important en éducation notamment celui de susciter chez les apprenants la motivation à participer dans l'apprentissage.

III.2.2.7. La méthodologie de la classe inversée

Les méthodologies varient en fonction de la leçon et l'enseignant qui la dispense, le temps qu'on y sacrifie et l'objectif qu'on veut atteindre. Il se peut que la pratique de la classe inversée soit chronophage et qu'elle exige certains prérequis aux enseignants. Les questions ci-après ont

permis de déceler certaines lacunes sur les pratiques de la classe inversée dans les écoles visitées.

III. 2.2.7.1. Manque de connaissances sur la pédagogie de la classe inversée

Tous les enseignants enquêtés affirment qu'ils ne sont pas informés sur la méthode de la classe inversée. On en déduit qu'il est impossible d'appliquer la méthode de la classe dont on ignore la théorie ou les procédures d'application.

En analysant les réponses données au questionnaire d'enquête et le paysage pédagogique du Burundi, nous voyons que cette méthode n'est donc pas connue de beaucoup d'enseignants de français, ce qui constitue une entrave majeure pour sa mise en œuvre dans une classe de français. Il est clair que certains enseignants Burundais peuvent avoir manqué de formation nécessaire pour utiliser le numérique en cours de français. Marilyne Facq (2016-2017) fait noter:

> Il ne s'agit pas de suivre une méthode à la mode. L'innovation pour l'innovation n'apporte rien. L'enseignant doit réfléchir au moyen de transmettre son savoir. À l'heure de Google et des nouvelles technologies, il doit s'interroger sur sa valeur ajoutée pour accompagner les élèves différemment. Rappelons que dans les pays où le système éducatif fonctionne bien, les enseignants sont formés à la recherche de solutions aux problèmes. » Amadieu Franck et Tricot André (2014 :7) ajoutent qu'« Il est beaucoup plus raisonnable de considérer le numérique comme une immense famille d'outils, dont nous devons apprendre à quoi ils servent avant de nous en servir.

La classe inversée, dans sa relation avec le numérique, peut donc s'avérer une bonne pédagogie dès lors qu'elle amène les enseignants à se remettre en question et à réfléchir à leur méthodologie C'est ce que Mperejimana Adélin (2020:11) constate lorsqu'il trouve que la formation en informatique est limitée : « *dans la classe de français au Burundi, rares sont les occasions où l'ordinateur fait son entrée. Les enseignants, du fait de leur formation limitée en informatique, ne savent pas toujours comment employer les outils numériques dans leur pratique enseignante ou dans leurs interactions avec leurs élèves. »*

Nonobstant, certains enseignants peuvent être tentés d'inverser leur cours et leurs leçons juste pour être considérés comme innovants ou dans le but d'inclure du numérique dans leurs

enseignements : cette pratique ne donne pas des résultats escomptés du seul fait qu'ils n'ont pas de connaissances théoriques avérées sur l'application de cet approche pédagogique en français. Cela montre que les enseignants et les partenaires de l'éducation ne connaissent pas cette méthodologie et ont besoin de l'initier dans le système éducatif burundais afin d'évoluer avec la nouvelle technologie de l'information et de la communication en général et afin de pouvoir bénéficier les avantages de cette méthodologie.

III.2.2. 7.2. Emploi de la méthode de la classe inversée en classe de français

Les des enseignants consultés disent à 75 % qu'ils n'emploient pas les pratiques de la classe inversée dans leurs leçons. Cependant, les activités d'application de cette méthode en français déterminent l'efficacité de l'apprentissage. Par conséquent, il ne sert à rien de remplacer un cours magistral de salle de cours par un cours magistral à visionner à la maison sans connaissances pratiques avérées. Cette situation montre que les enseignants n'ont jamais entendu ou étudié la pédagogie inversée et les apprenants ne bénéficient jamais les bienfaits de la méthode de la classe inversée alors que cette dernière présente plusieurs avantages en faveur des apprenants. Ce modèle d'apprentissage présente plusieurs avantages en faveur des apprenants. Prignot Patrick nous partage ce qu'il a retenu par cette méthodologie de la classe inversée (2019 :24) en en le résumant ses termes :

> « L'apprentissage inversé est une approche pédagogique dans laquelle l'enseignement direct se déplace de l'espace d'apprentissage d'un groupe pour occuper celui d'un individu. La résultante de cette mutation est la conversion de l'espace de groupe en une zone pédagogique dynamique et interactive où l'enseignant guide ses élèves dans l'intégration de concepts et dans l'engagement de leur créativité au service de leur apprentissage ».

Par ces propos, on comprend bien que l'enseignement inversée donne une grande importance à l'apprentissage individuel. On apprend avec les autres en groupe de classe tout en gardant dans l'esprit que l'acte d'apprendre appartient à chacun des apprenants tant à l'école qu'en dehors de celle-ci. Le travail individuel bien fait en dehors de la classe génère les interactions dynamiques en présentiel. L'enseignant reste un guide et un animateur des apprentissages. Même si les enseignants ne connaissent pas cette méthodologie et ne sont pas sensibilisés sur cette méthode, il y a ceux qui utilisent les pratiques de la classe inversée et d'ailleurs ces

pratiques ne sont pas tout à fait nouvelles, elles s'inscrivent tout simplement dans la réorganisation des pratiques habituelles à l'aide de TIC et autour du numérique en cas de possibilité ou en utilisant les autres moyens disponibles ou autres stratégies pouvant aider les apprenants à se familiariser avec la matière afin de trouver le sens aux activités de la classe. Marcel Lebrun et Julie Lecoq(2005) précisent que « *les flipped classrooms ne sont pas présentées comme un mode unique de formation : tout au plus comme une alternative à d'autres méthodes, une reconfiguration particulière. »*

III.2.2.8. Les difficultés de l'application de la classe inversée selon les enseignants

Les réponses à cette question sont classées et interprétées de la manière suivante :

III.2.2.8.1. Manque de supports pédagogiques en TIC

Pour la question n^{o} 14, les données montrent que 75 % des enseignants consultés pointent qu'ils manquent les TICE pour bien exploiter la méthode de la classe inversée dans leurs leçons. Cela résulte du fait que certains enseignants ignorent l'importance des TIC dans l'enseignement-apprentissage du français. Les enseignants consultés affirment à 75 % qu'ils n'ont pas des cassettes, supports USB, cd, dvd etc à leurs écoles comme matériels didactiques pendant qu'un 25 % des enseignants s'en approprie lors de l'enseignement. On en déduit qu'il est difficile d'appliquer tous les modèles de la classe inversée dans tels conditions d'enseignement-apprentissage. La réalité est que beaucoup d'écoles ne possèdent probablement pas les moyens technologiques pour planifier des cours autour du numérique. Il y a des écoles où faute de moyens budgétaires, il n'y a même pas de rétroprojecteurs en classe, sans parler d'ordinateurs portables ou de tablettes à utiliser en cours. D'après Mperejimana Adelin (2019:9), qui a voulu savoir comment les TIC sont enseignés :

> Les enseignants ont fait remarquer qu'ils n'ont pas de matériel didactique pour l'enseigner comme nous avons pu nous en rendre compte au Lycée Sainte Thérèse et au Petit Séminaire Mugera. Ils disent être incompétents et gênés d'enseigner un thème qu'ils ne maitrisent pas. Une autre difficulté dont font état certains enquêtés en rapport avec l'enseignement des TIC est le manque d'électricité dans certains établissements »

Même là où ces dispositifs existent, il faudrait être prudent en planifiant un cours autour du numérique et il s'avérerait utile de prévoir des exercices alternatifs au cas où il y aurait des problèmes avec la technologie et aussi d'organiser des travaux à réaliser grâce aux manuels de

l'école et d'autres ouvrages existant dans les bibliothèques ordinaires. Pour ces cas de difficultés liés aux problèmes technologiques, Marcel Lebrun suggère qu'il ne faut pas réduire la classe inversée autour du numérique seulement au cas de l'impossibilité il faut organiser prévoir d'autre alternatifs comme l'impression des copie, prévoir des exercices etc.

III.2.2.8.2. Manque de bibliothèque virtuelle

La majorité des répondants confirment à l'unanimité que le manque de bibliothèque virtuelle est l'une des difficultés. Cela résulte du fait que les établissements scolaires n'ont pas à leur disposition cet outil numérique. Pourtant la bibliothèque virtuelle a une importance considérable pour faciliter la recherche à l'internet. D'après Nina Berbian (2017 :20) :

> La richesse des sites d'aujourd'hui permet d'avoir accès à des documents authentiques, des documents didactisés (prêts à être exploités en cours pour un public et des besoins spécifiques) et à tout type d'information, l'important est de pouvoir trouver rapidement ce que l'on cherche. Mais cela reste compliqué, une telle diversité signifie que l'on est vite perdu et qu'on se sait plus où chercher…

De ce qui précède, on constate l'importance de faire la recherche à l'internet. Cependant, arriver à trouver ce qu'on cherche reste compliqué. La mise en place d'une bibliothèque virtuelle serait alors un atout pour faciliter la recherche. L'enseignant peut résoudre ce problème en donnant aux apprenants une clé USB contenant les matériaux du cours ou bien les imprimer pour les donner aux apprenants qui n'ont pas d'accès à Internet. C'est à l'enseignant de penser aux supports didactiques qui ne peuvent pas discriminer les uns et favoriser les autres. A l'école, il y a plusieurs moyens d'orienter les activités suivants les ressources disponibles à la bibliothèque et en milieu extrascolaire. Mais la bibliothèque virtuelle garde une place significative dans le monde actuelle dans la mesure où elle procure beaucoup de facilités de documentation pour l'enrichissement de la préparation des enseignements et aussi au cours des apprentissages.

En résumé, nous avons recueilli les difficultés communes aux enseignants et aux apprenants dans la mise en œuvre de la classe inversée. Selon la statistique canada (1999:238), l'IEA relevé quelques obstacles tenaces et récurrents: le nombre insuffisant d'ordinateurs, nombre insuffisants des types de logiciels, le manque de temps pour préparer les leçons, les difficultés à intégrer les ordinateurs en classes, les difficultés de prévoir l' horaire d'utilisation des

ordinateurs, l'absence de temps à l'horaire des enseignants pour explorer le web, le manque des connaissance et de compétences des enseignants en TIC et l'insuffisance des possibilités de formation .

III.2.2.9. Avis des enseignants sur la mise en œuvre de la classe inversée

Pour la quatorzième question qui fait un sondage sur la proposition des en enseignants pour la mise en œuvre de la classe inversée en classe de français, les données montrent que 25% des enseignants enquêtés proposent qu'il faille mieux sensibiliser les parents et les autorités sur l'équipement en TIC. Il en est de même pour les autres propositions. Les enseignants n'ont pas de connaissances avérées sur la classe inversée mais ils ont suggéré que la classe inversée mérite une place importante, la sensibilisation des autorités et des parents

Il s'observe que la conception des curricula qui intègrent les TICE n'est pas encore très avancée. Raphaël BITARIHO, président de l'équipe en charge de l'adoption et recherche des TIC ainsi que l'accélération de leur utilisation dans le système éducatif Burundais (journal en langue française du 20 juin 2020 à la Radio scolaire Nderagakura) signale que plusieurs écoles burundaises ne sont pas électrifiées, elles n'ont pas de machines ordinateurs et les enseignants ne sont pas qualifiés dans l' enseignement des TICS malgré que sans les TICE, on ne peut pas aller plus loin du fait que l'éducation reste la porte d'entrée de tous les autres secteurs . De ces propos nous voyons que les autorités pédagogiques sont sur le chemin de l'intégration des TIC en éducation. Pour cette suggestion; les enseignants réclament la détermination des décideurs en ce qui concerne la mise en pratique des TICE.

Les guides des travaux aux enseignants et apprenants sont recommandés à 25% des enseignants enquêtés. Cette suggestion est pertinente du fait qu'on devrait prévoir l'ordre des travaux et des tâches à réaliser en dehors de la classe et en classe. Mais dans cette pédagogie inversée, c'est l'enseignant qui joue un rôle important dans l'organisation de la matière à donner aux apprenants comme devoir à réaliser à domicile dans l'objectif de préparer les activités d'apprentissage en classe. Jean-Marie Le Jeune (2016:*169)* rappelle que *« Le plan de travail est le programme détaillé des activités à faire et des notions à maîtriser. Il est ici constitué des documents, exercices et bien sûr de la nouvelle à étudier.»* L'utilisation du modèle de la classe inversée exige une planification réfléchie et organisée. Pour que la mise en œuvre de la classe inversée

soit efficace, il est nécessaire de bien la planifier et le choix des moyens et des tâches doit être pensé et justifié. C'est-à-dire analyser si le contenu du cours est bien planifié et si les matériaux correspondent aux besoins des apprenants.

III.3. Contribution de la classe inversée en classe de deuxième langue

Il faut tenir compte de l'existence des méthodes miracles et que les modèles de classe inversée ne se résument pas à mettre des apprentissages en ligne seulement. Pourtant elle peut inspirer les uns et les autres pour les pratiques en classe et en dehors de la classe. Nina berberian (2017*: 29)* souligne que *« la classe inversée permet aussi de développer de nouvelles idées pour aider au mieux les apprenants, et d'intégrer le numérique de façon pertinente et ludique, pour les apprenants, dans les salles de cours. »*

Le même auteur (2017:28) ajoute que « *la classe inversée étant une piste de réflexion et non pas une nouvelle doctrine à suivre, elle permet aux enseignants d'adopter une nouvelle vision du numérique et de l'intégrer à la classe. »*

Nul n'ignore qu'on peut faire la pédagogie active sans inverser le cours et les leçons. De ce qui précède, on entend que l'utilité de la classe inversée dépend généralement de la matière dont on veut enseigner, du choix de l'enseignant, de la classe et des apprenants.

Jean-Marie Le Jeune (2016:167) rappelle aux enseignants qu' « *il faut être conscient qu'on entre dans une école, et qu'on n'y trouvera aucun dogme. La classe inversée n'est pas un modèle unique, mais une technique possible qui permet aux enseignants d'expérimenter, d'échanger et d'élaborer des pédagogies actives et variées. »* De plus, on comprend bien que les pratiques de la pédagogie de la classe inversée ne sont pas tous nouvelles, Christian Puren (2016 : 6) révèle ceci :

> Cette pédagogie, à laquelle on a sûrement raison de s'intéresser, n'est pas vraiment nouvelle. Mais ce qui serait nouveau, c'est sa mise en œuvre systématique et exclusive dans le secondaire …"il faut donc faire 'mieux' avec les mêmes moyens et éviter tout caractère systématique de l'approche.

De ces propos on trouve que la pédagogie inversée est une méthode parmi les autres qui peut intervenir dans le processus d'enseignement-apprentissage avec les moyens habituels.

La classe inversée est au service de l'approche par compétence de l'apprentissage du français en classe de 2ème langue au Burundi. Selon Xavier Roegiers (2001 :76), « *les apports de l'approche par compétences dans les apprentissages sont de donner du sens aux apprentissages, rendre les apprentissages plus efficaces et fonder les apprentissages ultérieurs.* »

Nous déduisons ainsi donc que ces apports sont aussi des préoccupations de la pédagogie inversée dont la mission principale est particulièrement de donner le sens aux activités en présentiel, rendre les apprentissages plus efficaces et familiariser les apprenants à apprendre de façon autonome. Au regard des compétences visées en classe de deuxième du domaine des langues et compte tenu des différentes difficultés identifiées au cours du présent travail, il y aurait moyen d'initier la pratique de la pédagogie inversée à l'aide des manuels, autres ouvrages de la bibliothèque ordinaire ou /et d'autres sources de documentation (internet, etc.). Comme le précise Héloïse Dufour, (2014 : 3), *« la mise en œuvre d'une classe inversée ne nécessite en soi aucune technologie particulière. Le travail de préparation de la séance en classe peut naturellement être effectué sur la base de manuels ou de photocopies.»*

A la lumière de ces auteurs, méthode de la classe inverse trouverait son sens d'application dans les compétences du palier 1 du guide de l'enseignant du deuxième du domaine des langues.

La *compétence intermédiaire 1* concerne la compétence de lecture compréhension, la compétence de production écrite et la compétence de production orale.

Dans une situation de communication et à partir d'un support oral et écrit, l'apprenant doit pouvoir produire des textes variés à dominante explicative pour réagir à une problématique identifiée ou produire des textes variés à dominante explicative de 20 à 25 ligne en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées. L'apprenant doit également pouvoir produire à l'oral en trois minutes au moins des énoncés variés à dominante explicative en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.

On sait que les enseignements et les apprentissages selon l'approche par compétence se réalisent en deux étapes. Il s'agit de l'étape de l'installation des ressources et celle de l'intégration des ressources. La mise en œuvre de la méthode de la classe inversée servirait plus pendant l'installation des ressources du fait que cette pédagogie donne un peu plus de temps

aux apprenants pour pouvoir se familiariser avec la matière afin de pouvoir s'approprier les connaissances. Plus particulièrement, elle faciliterait dans les expressions libres prévues en classe de 2e langue, dans l'exploitation textuelle. Les pratiques de la classe inversée pourraient donc participer à l'installation des compétences visées à savoir celle de la compréhension orale et écrite ainsi que expression orale et écrite.

III.4. Suggestions pour la mise œuvre de la classe inversée

Pour faire face aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la classe inversée en français dans les écoles de langues, on peut citer d'une façon non exhaustive les observations suivantes :

- La numérisation de la société en général et le domaine de l'éducation en particulier s'impose. En effet, le numérique a bouleversé de nombreux secteurs de la société à tel point que l'on est obligé à repenser leurs structures et leurs modèles qu'on observe à travers l'émergence des réseaux sociaux et les multimédias . Le numérique oblige sans cesse à repenser les besoins de l'éducation.

- Le gouvernement burundais devrait procéder à l'électrification des écoles burundaises, leur doter des équipements et infrastructures scolaires adaptés au travail numérique des écoles. Il devrait aussi mettre en place la bibliothèque virtuelle car elle peut faciliter la recherche pour les participants à l'enseignement-apprentissage car le fait de naviguer à l'internet pourrait causer la perte du temps à l'une et à l'autre.

- Les autorités pédagogiques burundaises devraient concevoir des curricula qui intègrent les TICE, organiser de plus en plus des formations, des séminaires et de colloques pour former les enseignants à utiliser le numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues en général et du français en particulier.

- Les écoles Burundaises devraient ainsi équiper les écoles en TICE et les bibliothèques pour créer un environnement numérique de travail (ENT) efficace pour les enseignants et les apprenants Burundais.

- Les enseignants burundais de français devraient penser à la modernisation de l'enseignement-apprentissage du français en veillant à la planification réfléchie des enseignements inversés. Les enseignants devraient également avoir en esprit qu'il n'est pas nécessaire d'inverser tous les cours de français en même temps : on peut commencer par inverser un ou deux cours ou leçons pour déterminer la faisabilité de la méthode de l'enseignement inversé avec leurs apprenants.

- Les apprenants devraient penser à leur avenir et fournir les efforts possibles en s'attelant sur champ de travail de leurs apprentissages en profitant des opportunités qui s'offrent devant eux toujours et partout en cas de besoin.

- Les parents devraient prendre le devant pour favoriser la promotion de l'application de la méthode de la classe inversée au profit de leurs enfants en mettant à leur disposition les outils numériques qu'ils peuvent acheter pour leurs apprenants.

- Les autres chercheurs burundais devraient mener des études approfondies sur la classe inversée au Burundi, son application et sa faisabilité et son intégration parmi les autres méthodes déjà existant au Burundi car l'union fait la force.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au cours de notre travail de recherche intitulé *Difficultés de la mise en œuvre de la classe inversée dans l'enseignement-apprentissage du français au Burundi dans le post-fondamental: cas de DCEN Ntahangwa,* nous avons voulu atteindre deux objectifs principaux à savoir passer en revue la méthode de la classe inversé dans l'enseignement -apprentissage du français pour ensuite inventorier et analyser les difficultés liés à la mise en œuvre de la méthode de la classe inversée dans le système éducatif Burundais en général et au post fondamental en particulier afin de formuler des suggestions face aux défis liés à la mise en œuvre de la méthode de la classe inversée en vue de l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage du français à ce niveau .

Pour atteindre ces objectifs, nous avons formulé et vérifié les hypothèses suivantes :

La classe inversée présente plusieurs avantages favorables à l'enseignement-apprentissage du français d'une part mais les enseignants et les apprenants Burundais éprouvent diverses difficultés pour la mise en œuvre de la méthode de la classe inversée lors du processus d'enseignement-apprentissage du français d'autre part.

Les enseignants et les apprenants burundais ont sensiblement besoin des technologies de l'information et de la communication dans leur processus d'apprentissage français.

Nous avons vu que l'utilisation des TIC dans l'enseignement-apprentissage du français au Burundi est une voie didactique digne d'être développée.

La problématique retenue pour aborder le sujet sur la mise en œuvre de la classe inversée dans le domaine de l'enseignement apprentissage du français est la suivante :

En premier lieu, le français est la langue d'enseignement et langue officielle au Burundi mais il se remarque un faible niveau des apprenants en français malgré les divers efforts entrepris par les autorités pédagogiques et le personnel enseignant.

En deuxième lieu, les défis liés au retard dans l'usage convenable des TIC affecteraient négativement la mise en œuvre de la classe inversée.

Afin de pouvoir vérifier les hypothèses ci haut formulées, une méthodologie de recherche basée sur la préparation d'un questionnaire d'enquête pour les enseignants et celui destiné à la

collecte des données auprès des apprenants ; nous avons effectué une recherche documentaire pour consulter divers ouvrages théoriques disponibles dans les bibliothèques et les sites web en rapport avec l'enseignement-apprentissage et la méthode de la classe inversée.

Nous avons adressé notre questionnaire d'enquête aux enseignants et apprenants de quatre écoles de la DCEN Ntahangwa au cours du deuxième trimestre de l'année scolaire 2019 -2020.

Pour bien aborder le sujet, le présent travail se subdivise en trois chapitres. Au premier chapitre, nous avons exploré les théories sur les pratiques de la méthode de la classe inversée dans l'enseignement-apprentissage du français. Au cours de cette revue de la littérature , nous avons visité l'origine de la classe inversée, les caractéristiques de la classe inversée, les avantages et les limites de la classe inversée , l'apport des TIC dans l'enseigne dans la mise en œuvre de la classe inversé en particulier et l'enseignement apprentissage en général, des conseils pour commencer l'application d'une méthode inversée ont été donnés par les théoriciens .

A deuxième chapitre en rapport avec la méthodologie de recherche, nous avons identifié nos répondants au questionnaire d'enquête et avons décidé les différentes techniques de recherche et présentation ainsi que d'analyse des données. Les enseignants et les apprenants des Lycée Municipal Kamenge, Lycée Municipal Ngagara, Lycée du Saint Esprit et le Lycée Sainte Famille de Kinama ont répondu à notre questionnaire d'enquête.

Nous avons mené cette enquête par questionnaire pour savoir ce que les enseignants et les apprenants des classes sous enquête pensent sur les difficultés liés à l'enseignement-apprentissage du français en générale et en particuliers sur les difficultés de la mise en œuvre de cette méthode dans leurs leçons de français.

Au cours du troisième chapitre, nous avons procédé à la présentation et l'analyse des résultats dans les thèmes et les tableaux synthétiques. A Chaque thème et questions y relatives, des analyse et commentaires ont été effectués sur la nature des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la classe inversée lors de l'enseignement-apprentissage et par les enseignants enquêtés. L'hypothèse générale est confirmée par les théoriciens de la pédagogie inversée. L'hypothèse spécifique est aussi confirmée par les enquêtés. En peu de mots il s'agit du manque de connaissances sur la pédagogie de la classe inversée puisque selon les réponses données au questionnaire d'enquête et le paysage pédagogique du Burundi, il est clair que certains

enseignants Burundais peuvent avoir manqué de formation nécessaire pour utiliser le numérique en cours de français. La majorité les répondants (100 %) sont sous-informés sur l'application de la méthode de la classe inversée. Cette méthode n'est donc pas connue de beaucoup d'enseignants de français au Burundi, ce qui constitue un défi majeur dans sa mise en œuvre dans une classe de français

Quant au manque de supports pédagogiques en TIC, 75 % des enseignants consultés n'ont pas des cassettes, supports USB, cd, dvd, etc à leur écoles comme supports didactiques pendant que 25 % des enseignants s'en approprient lors de leurs leçons. Il est donc difficile d'appliquer la méthode de la classe inversée dans ces conditions d'enseignement-apprentissage. Beaucoup d'écoles ne possèdent probablement pas les moyens technologiques pour planifier des cours autour du numérique. Il y a des écoles où - faute de moyens budgétaires, il n'y a même pas de projecteurs en classe, sans parler d'ordinateurs portables ou de tablettes à utiliser en cours et en dehors du cours.

Le non accès à l'internet et le manque de bibliothèque virtuelle comme confirmé à la majorité les enseignants et les apprenants, constitue un autre handicap du moment que certains apprenants peuvent être privés de l'accès à internet. L'enseignant peut résoudre ce problème en leur donnant une clé USB contenant les matériaux du cours ou bien les imprimer pour les donner aux élèves qui n'ont pas d'accès à Internet.

Il est évident que le non équipement des bibliothèques ordinaires apparait comme une menace vu que les apprenants souligne le manque de dictionnaires, le manque d'accès à la bibliothèque à chaque fois qu'ils le désirent, avant et après midi. Nous avons trouvé que Vingt-cinq (24) sur trente-deux (31) apprenants soient 77,4% des répondants ne font pas l'étude à la bibliothèque ordinaire alors que seuls sept (7) autres soit 22,6 font leur étude à cette bibliothèque . A partir de cela, nous voyons que 77,4% n'ont pas l'habitude d'employer les ouvrages de la bibliothèque.

La conception des curricula qui intègrent les TICE n'est pas encore très avancée. On sait que plusieurs écoles burundaises ne sont pas électrifiées, elles n'ont pas de machines ordinateurs et les enseignants ne sont pas qualifiés dans l' enseignement des TICS malgré que sans les TICS, on ne peut pas aller très loin dans le monde actuel.

Concernant le manque de planification de la classe inversée on sait que le non utilisation du modèle de la classe inversée conduit à la non- planification réfléchie.

Face aux différentes difficultés inventoriées des suggestions pour améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage ont été formulées à l'endroit du gouvernement, des autorités pédagogiques et scolaires ainsi qu'à l'attention des enseignants, apprenants et parents qui sont tous des acteurs incontournables de l'enseignement-apprentissage.

La classe inversée présente donc plusieurs avantages et inconvénients dans l'enseignement-apprentissage du français dans le post fondamental au Burundi ; mais force est de constater que cette méthode n'est pas mise en application faute des connaissances théorique et les TIC exigées.

Les répondants à notre questionnaire et les théoriciens s'accordent à dire que la numérisation de la société en général et le domaine de l'éducation en particulier s'impose. Aujourd'hui, le numérique a bouleversé de nombreux secteurs de la société à tel point que l'on est obligé à repenser leurs structures et leurs modèles qu'on observe à travers l'émergence des réseaux sociaux et les multimédias .

Le gouvernement burundais devrait procéder à l'électrification des écoles burundaises, leur doter des équipements et infrastructures scolaires adaptés au travail numérique des écoles. Il devrait aussi mettre en place la bibliothèque virtuelle car elle peut faciliter la recherche pour les participants à l'enseignement-apprentissage car le fait de naviguer à l'internet pourrait causer la perte du temps à l'une et à l'autre.

Par ailleurs, les autorités pédagogiques burundaises devraient concevoir des curricula qui intègrent les TICE, organiser de plus en plus des formations, des séminaires et de colloques pour former les enseignants à utiliser le numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues en général et du français en particulier.

Les enseignants burundais de français devraient penser à la modernisation de l'enseignement-apprentissage du français en veillant à la planification réfléchie des leçons inversés ;

Les enseignants devraient également avoir en esprit qu'il n'est pas nécessaire d'inverser tous les cours de français en même temps ; les enseignants peuvent commencer par inverser un ou deux

cours ou leçons pour déterminer la faisabilité de la méthode de l'enseignement inversé avec leurs élèves.

Les autres chercheurs burundais devraient mener des études approfondies sur la classe inversée au Burundi, son application et sa faisabilité et son intégration parmi les autres méthodes déjà existant au Burundi car l'union fait la force.

Les parents devraient prendre le devant pour favoriser la promotion de l'application de la méthode de la classe inversée au profit de leurs enfants en mettant à leur disposition les outils numériques qu'ils peuvent acheter pour leurs apprenants.

Les apprenants devraient penser à leur avenir et fournir les efforts possibles en s'attelant sur champ de travail de leurs apprentissages en profitant des opportunités qui s'offrent devant eux toujours et partout en cas de possibilité.

Au cas où les conseils des théories en pédagogie de la classe inversée et nos suggestions sont observés, nous ne doutons pas que la méthode de la classe inversée pourra produire ses effets positifs dans l'enseignement-apprentissage du français au post fondamental avec moins de difficultés au niveau des enseignants et apprenants.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

1. OUVRAGES ET ARTICLES SPÉCIFIQUES

Caroline Laurent. (15 Septembre 2017) *Comment inverser une classe: 6 modèles et 9 activités* captées sur https://filmora.wondershare.com/fr/screen-recorder/how-to-flip-the-classroom.html, consulté le 20 juillet 2020

Catherine De Poortere (19 Janvier 2018) *Marcel Lebrun : apprendre autrement, la classe inversée,* sur https://www.pointculture.be/magazine/articles/focus/apprendre-autrement-la-classe-inversee/ consulté le 20/07/2020

Hedwige d'Hoine (2017), *les TICE au service de la classe inversée* sur http://www.enseignement.be/index.php?page=27818&navi=4337, consulté le 20/07/2020

Héloïse Dufour (2014), *La classe inversée,* sur https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf, consulté le 17 aout 2020 à 14h24

Lahaye Laudine (2014*), Flipped classroom ou classe inversée…, une autre manière d'enseigner avec le numérique*, UFAPEC, Bruxelles sur www ufapec. be, consulté le 7 /1/2020

Lebrun Marcel & Lecoq Julie (2015), *Classes inversées: enseigner et apprendre à l' endroit* **!** » Réseau Canopé, glossaire, sur https://www.researchgate.net/profile/Marcel_Lebrun, consulté 5/9/2020

Lebrun Marcel &Lecoq Julie (2017), *La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit: guide pratique pour débuter en classe inversée*, Éd. Benoît Raucent - Louvain Lear Grand Rue 54 - Louvain-la-Neuve sur https://cpu.umontreal.ca/fileadmin/cpu/documents/classe_inverse/lecoq-lebrun-kerpelt-classe-envers-pour-apprendre-endroit-louvain-learning-lab-2017.pdf

Lecoq Julie. (2014). *Classe inversée : Les défis pédagogiques posés par l'ère numérique* .Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM) Université catholique de Louvain. Belgique consulté le 30 mars 2019 au https://www.educavox.fr/accueil/debats/mooc-et-classe-inversee-les-defis-pedagogiques-poses-par-l-ere-numerique

Marilyne Facq (2016-2017) Renversante, la Classe Inversée ? Les effets sur les enseignants, travail de recherche réalisé dans le cadre des TraAM en Guadeloupe.

Perreault Nicole, (novembre 2005).*Rôle et impact des TIC sur l'enseignement et l'apprentissage au collégial* – I, Collège Édouard-Montpetit, sur http://repere3.sdm.qc.ca/cgi-bin/reptexte.cgi?A367731+logo, consulté le 10/05/2019

2. Ouvrages généraux et articles

Afi Mondher (Août 2018). *L'importance de la Bibliothèque scolaire dans l'acte éducatif.* Vu le 14 septembre, 2020 au http://www.letemps.com.tn/article/109691/l%E2%80%99importance-de-la-biblioth%C3%A8que-scolaire-dans-l%E2%80%99acte-%C3%A9ducatif

Amadieu Franck, & Tricot André. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Paris, Retz.

Assie Guy Roger M et Kouassi Roland Raoul DR, C*ours d'Initiation à la recherche*, consulté le 20 avril 2019 au https://www.etudier.com/dissertations/Cours-De-Methodologie-Et-De-Recherche/73301323.html

Atfa Memaï et Abla Rouag, (2017). « *Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social* », Éducation et socialisation [En ligne], consulté le 11septembre 2020 au https://journals.openedition.org/edso/2014

Becchettit-Bizot Catherine. (2017). *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique : vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*. Paris, PUF, http://www.education.gouv.fr/cid122842/repenser-la-forme-scolaire-a-l-heure-du-numerique-vers-de-nouvelles-manieres-d-apprendre-et-d-enseigner.html [Consulté le 22/03/2018].

Cyr Paul. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Québec, CLE International

Daval Roger. (1967). *Traité de psychologie sociale*, 2è édition, Paris, PUF.

Defays Jean-Marie & Mattioli-Thonard Audrey, (2012) .*Le Langage et l'Homme, vol. XXXXVII*, n°1 (juin 2012), Université de Liège, Belgique consulté le 22 janvier 2020 au https://www.decitre.fr/revues/le-langage-et-l-homme-volume-47-n-1-2012-quelle-place-pour-les-tice-en-classe-de-fle-l-heure-des-bilans-9782806601230.html consulté le 20janvier 2020

Desparrois Alain & Charles Lambert (2014). *La vidéo au service des apprentissages : impact sur la motivation et la réussite des étudiants.* Collège André Grasset .Québec

De Landsheere Girbert (1982). *Introduction à la recherche en éducation*, 5è édition, paris, Armand-Colin –Bourrelier .

Frère Macaire. & De la Moureyre Raymond. (1964 :172), *Notre beau métier, manuel de pédagogie appliquée*, Paris, éd. Saint Paul.

Galisson Robert & Daniel Coste (1976), *Dictionnaire de Didactique des Langues. Paris, Hachettes,*

Grand dictionnaire encyclopédique Larousse GDEL .Tome1, Paris, 1982

Houssaye Jean (1985). *Ecole et vie active: résister ou s'adapter ?* Paris, Delachoux &S.A. Neuchâtel.

Houssaye Jean (1985). *Ecole et vie active: résister ou s'adapter ?* Paris, Delachoux &S.A. Neuchâtel. IEA. (1999). *Seconde étude sur la technologie de l'information en éducation*, Statistique Canada. Ottawa

Javeau Claude (1978), *Enquête par questionnaire*, Bruxelles : université Libre de Bruxelles

Kjerstin Aukrust et Geir Uvsløkk (2013: 148), *Les TIC et l'approche pratique dans l'enseignement du FLE en Norvège, in* Synergies Pays Scandinaves n°8 (p. 141-150) Université d'Oslo, Norvège.

Leena Merikoski Hanna. (2006) : *Une étude sur l'usage de l'internet dans l'enseignement du FLE* consulté le 5juillet 2020 au https://pdfs.semanticscholar.org/6fbb/3a2a163ebb383c7b6ed74b99687efcc85941.pdf

Liria Philippe & Lacan Lucile. (2003), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, centre de recherche et de publication des langues (maison des langues).

Mastafi Mohamed (2013). *Intégration et usages des TIC dans le système éducatif marocain : Attitudes des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire*, consulté le 30 /08/2020 à 11h au http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article228

Meirieu Philippe. (1984).*Apprendre en groupe*, tome I, Chronique sociale. Lyon

Mperejimana Adelin. (2019). *L'enseignement-apprentissage du/en français au Burundi : Défis et réponses possibles* dans *Cahier ivoirien de recherche linguistique (pp 91-101)*, Cirl, Abijan

Mperejimana Adelin. (2020), *L'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques du français au cycle 4 fondamental et au post fondamental au Burundi, dans Revue Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique n°47 p (05-14),* Cirl, Abidjan

Nduwingoma Pierre, (2018). *Analyse de sujets d'évaluation en français dans des écoles fondamentales au Burundi*, dans Revue Universitaire des Sciences de l'Éducation (pp 43-63), N°10, 2018, educi, Université Félix-Houphouët-Boigny.

Ngendakuriyo Richard (2020) .*Les élèves de la section langue ont échoué lamentablement*, sur https://www.voixdelenseignantconapes.org/burundi-education-examen-d-etat-2019 consulté le 10/mars/ 2020

Leroy Michel (2012), *Les manuels scolaires: situation et perspectives* au http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/07/3/Rapport-IGEN-2012-036 consulté le 20 aout 2020

Mucchielli Roger. (1975*), Les questionnaires dans l'enquête psycho-sociale*, Paris ,10 édition, Esp.

Puren Christian, (Janvier 2016) *À propos de la "classe inversée" dans l'enseignement secondaire des langues* sur https://www.christianpuren.com/2019/08/21 consulté le 20/04/2020

Rongere Pierrette. (1971). *Méthode des sciences sociales* ,3è édition, Paris Dalloz.

Sansberro Mariela Verónica (2017), *l'utilisation des TICE dans la classe de FLE pour communiquer avec des interlocuteurs francophones*, Alliance Française de Bahía sur https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9390/17-sansberro-cnpf.pdf consulté le 20/09/2020

Sansberro Mariela Verónica (2017), *l'utilisation des TICE dans la classe de FLE pour communiquer avec des interlocuteurs francophones*, Alliance Française de Bahía sur https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9390/17-sansberro-cnpf.pdf consulté le 20/09/2020

Tchatouo Louis Pascal Nono et Baqué Nathalie, *(avril 2017) Pédagogie de la classe inversée: place des outils et ressources numériques dans cette forme d'enseignement* récupéré le 15 janvier 2020 au http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article427

Tricot André, (2017). L'innovation pédagogique. Paris, France, Retz

3. Thèses et mémoires de mastère

Benaicha Abdelaziz (2013), *L'usage des TICE en classe de FLE : quel dispositif pour quelles compétences dans l'enseignement secondaire*, Mémoire de Mastère, Université Mohamed Kheider-Biskra, Biskra, Algérie consulté le 16 juin 2020 au http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/5259/1/sf213.pdf

Mperejimana Adelin, (2015), *Développer les compétences linguistiques, enseigner la littérature, la lecture littéraire et la création littéraire au Burundi : cas de quelques écoles des lycées publics du second cycle.* , thèse de doctorat, université Felix Houphouët Boigny, Abidjan, Cote d'Ivoire

Nduwingoma Pierre, (2010), *Apprentissage de l'expression orale en Français : points de vue des enseignants des classe de septième de la DPE de KARUSI,* Mémoire de Master en didactique du Français, Université du Burundi.

Nguyen Huong Lien (2008), *Apport des TIC dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (fle): une recherche d'application à la méthode champion 1 pour le DELF*, Mémoire de Mastère, Université de Hanoi, Vietnam

Nina Berberian (2017), *La classe inversée en FLE: Création d'une formation*, Mémoire de Mastère, Université Complutense de Madrid, Espagne. consulté le 15 janvier 2020 à 14h10

au https://www.ucm.es/data/cont/docs/969-2019-01-22-TFM_Berberian_classe%20invers%C3%A9e.pdf

Noviana Noviana. (2017) .*Analyse de la pratique de classe inversée au lycée depuis la plate-forme,* Mémoire de Mastère, Université de Strasbourg, Paris, France consulté le 15 janvier 2020 à 10h 20 au https://www.ac-

strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/ecogestion/Innovations_pedagogiques/Memoire_de_recherche_Noviana__revise_.pdf

Prignot Patrick (2019). *Classe inversée et élèves de l'enseignement secondaire : d'une perspective technologique à une approche anthropologique*. Thèse de doctorat, France, Université de Strasbourg consulté le 15 avril 2020 au https://www.researchgate.net/publication/335739622_Classe_inversee_et_eleves_de_l'enseignement_secondaire_d'une_perspective_technologique_a_une_approche_anthropologique

4. Manuels scolaires et rapports

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, (2017), *Guide de l'enseignant pour deuxième langue,* Bujumbura, CTB Burundi

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, (2017*), cahier des supports-élèves pour deuxième langue*, Bujumbura, CTB Burundi

IEA. (1999). *Seconde étude sur la technologie de l'information en éducation*, Statistique Canada. Ottawa

Rapport des travaux de la commission de l'examen d'Etat, session 2014

Rapport des travaux de la commission de l'examen d'Etat, session 2015

Rapport des travaux de la commission de l'examen d'Etat, session 2016

ANNEXES

KWIGIZE Jeanne

UNNIVERSITE DU BURUNDI/ ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTERE CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FLE

Objet : Questionnaire d'enquête

A Madame, Monsieur l'enseignant de français en 2eme année langue du post fondamental,

à

BUJUMBURA

Madame, Monsieur l'enseignant,

Le présent questionnaire qui vous est présenté fait objet d'enquête à effectuer dans le milieu des enseignants de français en 2eme année du post fondamental dans le domaine des langues.

En répondant objectivement à toutes les questions, vous aurez contribué à la réussite de cette enquête dont le but ultime est la réalisation d'un travail de fin d'étude en mastère intitulé ***Difficultés de la mise en œuvre de la classe inversée dans l'enseignement-apprentissage du Français dans le post-fondamental au Burundi.*** Les réponses que vous aurez données seront gardées confidentiellement pour usage académique.

Espérant une suite favorable à ma requête je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur l'enseignant, l'expression de mes sincères remerciements.

Jeanne KWIGIZE

KWIGIZE Jeanne

UNNIVERSITE DU BURUNDI/ ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTERE CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FLE

Objet : Questionnaire d'enquête

Aux apprenants de français en 2ème année du post fondamental,

à

BUJUMBURA

Chers apprenants,

Le présent questionnaire qui vous est présenté fait objet d'enquête à effectuer dans le milieu des apprenants de français en 2eme année du post fondamental dans le domaine des langues.

En répondant objectivement à toutes les questions vous aurez contribué à la réussite de cette enquête dont le but ultime est la réalisation d'un travail de fin d'étude en mastère intitulé ***Difficultés de la mise en œuvre de la classe inversée dans l'enseignement-apprentissage du Français dans le post-fondamental au Burundi.*** Les réponses que vous aurez données seront gardées confidentiellement pour usage académique.

Dans l'attente de vos réponses aussi objectives que pertinentes, je vous remercie d'avance.

Jeanne KWIGIZE

DPEN : **DOMAINE:**

DCEN : **COURS :**

ÉCOLE : **CLASSE :**

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE AUX ENSEIGNANTS SUR LES DIFFICULTÉS DE LA MISE EN OEUVRE DE LA CLASSE INVERSÉE EN CLASSE DE FRANÇAIS

1. méthodologies les plus utilisées dans l'enseignement du français.

Q1 .Quelles sont les méthodologies les plus utilisées lors de la mise en œuvre la pédagogie active dans vos leçons de Français?

2. Les difficultés dans l'accomplissement des enseignements du français.

Q2. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'accomplissement de vos enseignements du français en classe de seconde en domaine des langues?

a. Manque de temps suffisant Oui □ Non □

b. Manque de matériels didactiques suffisants Oui □ Non □

d. Manque de bibliothèque virtuelle Oui □ Non □

c. Effectif élevé des apprenants Oui □ Non □

e. D'autres difficultés (à préciser) :

2. Les travaux à domicile

Q3. Organisez-vous des travaux à domicile de vos apprenants ? Oui □ Non

Q4. Le travail à domicile que vous donnez est un exercice de consolidation de la leçon du même jour ? Oui □ Non

Q5. Le travail à domicile que vous donnez fait-il partie de préparation de la leçon du jour suivant ? Oui □ Non

3. Travaux à la bibliothèque ordinaire

Q6**.** Donnez-vous des travaux à réaliser à la bibliothèque ordinaire? Oui □ Non

Q7. A quel degré êtes-vous satisfaits de résultats de ces travaux ?

Insatisfait Oui □ Non □, satisfait Oui □ Non □ très satisfait Oui □ Non □

4. Accès à certains éléments facilitant la méthode de classe inversée

Q8. Les apprenants, ont-ils accès aux manuels de l'élève ? Oui □ Non

Q9. Votre école, possède-t-elle l'internet? Oui □ Non

Q10. Avez-vous des supports en TIC (cassettes, supports USB, cd, dvd, etc.?) Oui □ Non

5. La méthodologie de la classe inversée

Q11. Avez-vous entendu parler de la classe inversée dans l'enseignement-apprentissage?

Oui □ ou Non □

Q12. Employez-vous les pratiques de la méthode de la classe inversée dans vos leçons de français

? Oui □ ou Non □

Q13. A votre avis, quelles sont les difficultés qui handicapent l'application de la classe inversée ?

Q14. Quelle est votre proposition pour la mise en œuvre de la classe inversée en classe de Français?

DPEN : **DOMAINE:**

DCEN : **COURS :**

ÉCOLE : **CLASSE :**

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE AUX APPRENANTS SUR LES DIFFICULTÉS DE LA MISE EN OEUVRE DE LA CLASSE INVERSÉE EN CLASSE DE FRANÇAIS

1. Accès à certains éléments facilitant la méthode de classe inversée

Q1. Avez-vous accès :

1. aux manuels de l'élève ? Oui □ Non □
2. à la bibliothèque ordinaire? Oui Non □
3. à l'internet? Oui □ Non □

2. Travaux à la bibliothèque ordinaire

Q2. Faites-vous l'étude à la bibliothèque ordinaire? Oui □ Non □

Si oui, combien de fois d'habitude par semaine? Souvent, Parfois, Jamais, Toujours

3. Connaissance et utilisation des TIC

Q4. Avez-vous étudié le cours d'informatique? Oui Non □

Q5.Avez-vous des cassettes, clés USB, CD, DVD, en classe de Français? Oui □ Non □

Q6. Vous en servez-vous pour apprendre le cours de français? Oui □ Non □

4. Travaux de recherche sur un sujet en français à internet

Q7. Faites-vous de travaux de recherche en français sur internet? Oui □ Non □

Q8. Le travail de recherche sur internet est-il important dans votre apprentissage du français?

Oui □ Non □

Q9. Tirez-vous l'avantage de l'usage de l'internet dans votre apprentissage?

a. facilité d'apprentissage Oui □ Non □ b. Facilité de recherche Oui □ Non □

d. autres :

5. Les difficultés et les suggestions des apprenants dans l'apprentissage du français

Q10 A. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'apprentissage du Français

a. Manque de temps pour étude Oui □ Non □

b. Manque de manuels scolaires Oui □ Non □

c. Manque de bibliothèque ordinaire Oui □ Non □

d. Manque de bibliothèque virtuelle Oui □ ou Non □

e. autre à préciser :

Q11.Que demandez-vous pour améliorer les compétences en Français ?