

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET
POPULAIRE**

**MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE
RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

UNIVERSITE MOHAMED KHIDER-BISKRA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE LANGUE ET DE LITTERATURE FRANCAISE



**MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER
OPTION : Didactique langues-cultures**

**La classe inversée : un modèle pédagogique innovant
pour l'enseignement/apprentissage de la production orale
en FLE, Cas des apprenants de la 4^{ème} année moyenne**

C.E.M Ali Amara El Bordji Bordj Ben Azzouz

Sous la direction de:

Mme BOUGHEFIR Chahrazad

Présenté par:

Baatouche Hocine

Année universitaire : 2024/2025

Dédicaces

Ce travail est dédié à ma mère, véritable pilier de ma vie, dont le soutien indéfectible, les sacrifices silencieux et la confiance sans faille ont constitué la source de mon courage et de ma persévérance tout au long de mon parcours universitaire. Son amour et sa foi en mes capacités ont été le moteur essentiel de cette aventure académique.

J'adresse également une pensée émue à la mémoire de mon père, dont l'âme pure continue de m'inspirer. J'aurais tant souhaité qu'il puisse être témoin de mes modestes réalisations. Que ce travail lui rende hommage.

Je dédie encore ce travail : A mes collègues et amis. A toutes personnes qui m'ont aidé de près ou de loin.

Remerciement

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à ma directrice de mémoire Mme BOUGHEFIR Chahrazad, pour son encadrement rigoureux, sa disponibilité constante, son écoute bienveillante et ses conseils avisés. Par ses orientations méthodologiques et son exigence intellectuelle, elle a su enrichir ma réflexion et guider mes travaux avec une grande justesse.

Mes remerciements s'adressent également à l'ensemble de mes enseignants, qui par la qualité de leur enseignement, leur passion pour la transmission du savoir et leur engagement pédagogique, ont su éveiller en moi le goût de la recherche, de la rigueur scientifique et du dépassement de soi. Que chacun trouve ici l'expression de ma profonde gratitude.

J'adresse encore mes sincères remerciements au directeur de C E M « Ali Amara El Bordji » M.Achour Ramadan et tous les enseignants de français qui m'ont porté d'aide afin que je puisse terminer mon travail.

Tables des matières

Introduction générale	1
-----------------------------	---

Partie théorique

Chapitre I : La classe inversée : une redéfinition de posture de l'enseignant et de l'apprenant

Introduction.....	10
-------------------	----

1. Naissance et évolution de la classe inversée.....	11
--	----

2. La classe inversée : principes et avantages.....	14
---	----

2.1. Définition et fondements de la classe inversée.....	14
--	----

2.2. Les principes pédagogiques de la classe inversée.....	15
--	----

2.3. Les avantages pédagogiques de la classe inversée	16
---	----

3. Le triangle pédagogique de la classe inversée : Un changement de posture de l'enseignant et de l'apprenant

3.1. L'enseignant : d'un rôle de transmetteur à un rôle de facilitateur.....	17
--	----

3.2. L'apprenant : de la passivité à l'autonomie.....	17
---	----

3.3. Le savoir : de la surface à la profondeur	18
--	----

4. La mise en place de la classe inversée : comment ça marche ?

4.1. Le numérique au service de la classe inversée : La diffusion des contenus pédagogiques grâce aux TICE	20
--	----

4.2. L'amélioration de l'interaction et de la collaboration en classe	21
---	----

4.3. Le suivi personnalisé et l'évaluation formative des apprenants	21
---	----

Conclusion	22
------------------	----

Chapitre II : La production orale en FLE : méthodes et perspectives

Introduction	23
1. Qu'est-ce que la production orale ?	24
2. L'importance de la production orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère	
2.1. La production orale comme compétence essentielle à la communication...	26
2.2. La production orale un vecteur d'apprentissage linguistique et cognitif.....	27
2.3 La production orale un facteur de motivation et d'autonomisation de l'apprenant	27
2.4 Une passerelle vers l'inter-culturalité et la compétence sociolinguistique..	28
2.5 Un objectif et un outil dans l'enseignement des langues	28
3. Cadres théoriques et références institutionnelles	
3.1. Une compétence multidimensionnelle	29
3.2. Une compétence construite socialement	30
4. Approches communicatives et actionnelles : fondements et implications	
4.1. L'approche communicative : apprendre à communiquer	30
4.2. L'approche actionnelle : l'apprenant comme acteur social	31
5. Les compétences mobilisées dans la production orale : linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques	
5.1. Les compétences linguistiques : la base du discours oral.....	32
5.2. Les compétences sociolinguistiques : adapter son langage au contexte.....	33
5.3. Les compétences pragmatiques : organiser le discours et interagir.....	34
5.4. L'interdépendance des compétences dans la performance orale.....	34
6. Les différents types de production orale : formes et enjeux didactique	
6.1 Monologue vs interaction : de l'expression à la co-construction du sens.....	35

6.2. Production préparée vs spontanée : deux temporalités cognitives.....	36
---	----

6.3. Production individuelle vs collaborative.....	37
--	----

7. Les objectifs d'apprentissage de la production orale

7.1 Développer la compétence de communication orale.....	37
--	----

7.2 Encourager l'autonomie et la spontanéité.....	38
---	----

7.3 Améliorer la maîtrise phonétique et prosodique.....	39
---	----

7.4 Développer les compétences interactionnelles.....	40
---	----

7.5 S'adapter aux contextes de communication.....	40
---	----

7.6 Encourager la créativité et l'expression personnelle.....	41
---	----

8. Les activités orales : jeux de rôles, simulations, débats et présentations

8.1. Les jeux de rôles : apprentissage par la mise en situation.....	42
--	----

8.2. Les simulations : immersion dans des contextes professionnels ou sociaux.....	43
--	----

8.3. Les débats : développer l'argumentation et la réactivité.....	43
--	----

8.4. Les présentations : structurer et transmettre un message.....	44
--	----

9. L'utilisation de supports authentiques dans l'enseignement de l'oral.....

10. Stratégies pour favoriser la prise de parole

10.1. Créer un environnement sécurisant.....	45
--	----

10.2. Encourager la participation active.....	45
---	----

10.3. Utiliser des techniques de répétition et de reformulation.....	46
--	----

11. Évaluation de la production orale : enjeux

11.1. Les critères et grilles d'évaluation de la production orale, outils et démarches.....	46
---	----

11.2. Évaluation formative vs évaluation sommative.....	47
11.3. L'évaluation sommative : mesurer la performance.....	47
11.4. L'évaluation formative : accompagner l'apprentissage.....	47
11.5. Autoévaluation et évaluation entre pairs : vers une pédagogie réflexive.....	48

12 .Défis et perspectives dans l'enseignement de l'oral

12.1 Obstacles à la prise de parole : blocages affectifs, anxiété et disparités.....	50
12.2. TICE et développement des compétences orales.....	50
12.3. Nouvelles pratiques orales : vers un oral numérique.....	51

Conclusion.....	52
------------------------	-----------

Chapitre III : la production orale par le biais de la classe inversée

Introduction	54
1. Repenser la place de l’oral dans une approche inversée	55
2. La mise en œuvre de l’oral par la classe inversée : méthodes et Pratiques.....	55
3. Les interactions orales favorisées par la classe inversée	56
4. Le rôle de l’évaluation formative et du feedback à l’oral	57
5. Obstacles et limites dans la mise en œuvre de l’oral en classe inversée	
5.1 Les inégalités d’accès aux outils numériques	59
5.2 La charge de travail enseignant et la complexité de la scénarisation	59
5.3 La résistance au changement des pratiques	60
5.4 Les contraintes d’évaluation	60
6. Engagement et motivation des apprenants dans une dynamique orale inversée	
6.1 La responsabilisation comme levier d’investissement	61
6.2 Un climat de classe propice à la parole	62
6.3 L’ancrage dans des situations authentiques	62
7. Outils numériques pour soutenir la production orale dans la classe inversée	
7.1 Capsules vidéo et tutoriels oraux	62
7.2 Plateformes interactives et feedback différé	63
7.3 Espaces numériques de discussion et oralité prolongée	63
Conclusion	63

Partie pratique

Chapitre IV : L'exploitation de la classe inversée

01- Cadre expérimental et mise en œuvre pédagogique

1.1 Cadre général de l'expérimentation.....	67
1.2 Présentation de l'échantillon.....	67
1.3 Description de la séance	68
1.4 Déroulement de la séance – Approche par compétences	68
1.5 Déroulement de la séance – classe inversée	69

02- L'analyse et l'interprétation des résultats de l'expérimentation

2.1 Résultats de groupe témoin	70
2.2 Résultats de groupe expérimenté	71
2.3 La compétence orale à travers la production phrastique : comparaison quantitative	73
2.4 Taux de participation des apprenants à la phase de production orale selon les groupes.....	73
2.5 Analyse des résultats et interprétation pédagogique.....	74

03 - La Classe inversée et l'enseignement de l'oral selon les enseignants du cycle moyen : Analyse et interprétation pédagogique

Conclusion	76
------------------	----

Conclusion générale	79
---------------------------	----

Références bibliographiques	81
-----------------------------------	----

Table de figures	83
------------------------	----

Annexes	84
---------------	----

INTRODUCTION

GENERALE

Introduction générale

Par sa nature l'homme est un être curieux, qui cherche le développement et la progression dans tous les domaines de la vie quotidienne. Ses ambitions illimitées le poussent à aller loin et à découvrir le monde par le biais de l'écoute et l'expression.

Apprendre une nouvelle langue est un processus difficile pour l'individu et qui nécessite beaucoup d'effort. La langue française fait partie du système éducatif algérien comme une première langue étrangère qui est totalement différente de la langue maternelle, ce qui a incité les enseignants à chercher des nouvelles méthodes pour faciliter la compréhension et l'apprentissage à leurs apprenants.

En Algérie, l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) occupe une place stratégique dans le système éducatif tout au long du parcours scolaire. En dépit des défis liés aux ressources et aux effectifs, cette discipline se positionne comme un vecteur essentiel de développement culturel et professionnel. Le choix du français comme langue étrangère repose sur l'importance historique et culturelle qu'elle revêt, tant dans le domaine de l'enseignement que dans le monde professionnel. Dans un contexte globalisé, la maîtrise du français offre aux apprenants non seulement un accès privilégié à une culture riche et diversifiée, mais également une ouverture vers des horizons internationaux, favorisant ainsi leur intégration dans une société de plus en plus interconnectée.

L'enseignement du FLE en Algérie, est organisé selon un cadre institutionnel défini par le Ministère de l'Éducation Nationale. Le programme officiel prévoit une progression pédagogique structurée et graduelle, qui vise à développer simultanément les compétences en compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Les manuels scolaires officiels, conçus en fonction des recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), offrent aux enseignants un socle commun de contenus pédagogiques adaptés aux besoins des apprenants.

L'enjeu pédagogique du FLE s'inscrit dans une volonté de former des apprenants capables de communiquer dans une langue qui leur sera utile tant sur le plan académique que dans leur future vie professionnelle. Ce processus d'apprentissage est d'autant plus crucial qu'il doit s'adapter aux réalités d'une classe souvent nombreuse et hétérogène. Les enseignants, au cœur de ce dispositif, sont amenés à recourir à des méthodes innovantes et

Introduction générale

interactives pour dynamiser l'apprentissage et rendre la langue vivante. La dimension communicative de l'enseignement s'articule ainsi autour de l'interaction, de la pratique régulière et de l'exposition à des situations réelles, permettant aux apprenants de dépasser la simple acquisition de règles grammaticales pour s'approprier réellement la langue.

Le FLE, dans cette perspective, joue un rôle dual : il permet d'acquérir des compétences linguistiques essentielles tout en ouvrant la porte à une culture et à une manière de penser qui valorisent le dialogue, l'échange et la créativité. Ce double objectif répond à la fois aux exigences d'un marché du travail de plus en plus compétitif et aux besoins d'une citoyenneté mondiale éclairée et ouverte sur le monde.

L'éducation en cycle moyen repose sur un programme structuré visant à doter les apprenants des compétences essentielles pour leur développement académique et personnel. Comme nous l'avant déjà mentionné : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production écrite et la production orale. Ces compétences sont indispensables pour assurer une maîtrise efficace des langues, en particulier du français, et permettent aux apprenants de progresser dans les autres matières.

Tout d'abord, la compréhension de l'oral joue un rôle central dans l'apprentissage. Elle permet aux apprenants de capter et d'interpréter les informations transmises verbalement. Grâce à des exercices d'écoute variés, ils apprennent à distinguer les idées principales et secondaires, à analyser les intentions des locuteurs et à enrichir leur vocabulaire. Cette compétence est essentielle dans la vie quotidienne et scolaire, car elle facilite la communication et l'acquisition de nouvelles connaissances.

Ensuite, la compréhension de l'écrit constitue une base essentielle pour la réussite scolaire. Lire et comprendre un texte permettent à l'apprenant de développer sa réflexion et d'assimiler de nouveaux concepts. À travers l'étude de textes explicatifs, narratifs, descriptifs ou argumentatifs, il apprend à identifier les idées principales, à interpréter les informations et à développer son esprit critique. Cette compétence favorise non seulement la réussite en langue française, mais aussi dans toutes les autres disciplines.

La troisième compétence, la production écrite, vise à renforcer la capacité des apprenants à exprimer leurs idées de manière claire et structurée. Ils apprennent à rédiger différents types de textes en respectant les règles de grammaire, d'orthographe et de syntaxe.

Introduction générale

La production écrite leur permet également de développer leur créativité et leur capacité à argumenter, ce qui est essentiel pour leur parcours académique et professionnel.

La quatrième compétence, la production orale est une compétence tout aussi importante, qui revêt une grande utilité dans la vie quotidienne et dans le milieu scolaire. Elle permet aux apprenants de s'exprimer avec aisance, de structurer leur pensée et d'adopter un discours fluide et compréhensible. L'enseignement de cette compétence repose sur différentes pratiques pédagogiques, telles que les débats, les jeux de rôle, les exposés et les discussions en groupe. Ces activités stimulent la confiance en soi et permettent aux apprenants d'améliorer leur articulation, leur prononciation et leur maîtrise du vocabulaire.

La production orale ne se limite pas à la simple expression d'idées : elle englobe également la capacité d'écoute active et d'interaction. Un bon communicant ne se contente pas de parler, il sait aussi écouter et répondre de manière appropriée. Ainsi, en classe, les apprenants sont encouragés à participer aux échanges, à poser des questions et à argumenter leurs points de vue. Cette compétence est essentielle non seulement pour réussir dans les études, mais aussi pour s'intégrer dans la société et affronter diverses situations de communication, comme les entretiens d'embauche ou les présentations professionnelles. Elle représente un défi majeur, notamment dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE). En effet, de nombreux apprenants éprouvent des difficultés à s'exprimer oralement avec aisance et précision, ce qui limite leur interaction et leur engagement dans des situations de communication authentiques.

Pour répondre à ces enjeux, il devient nécessaire de repenser les approches pédagogiques traditionnelles afin de mieux accompagner les apprenants dans le développement de leurs compétences orales. C'est dans cette perspective que s'inscrit l'intérêt porté à la classe inversée, une démarche qui met l'accent sur la responsabilisation et l'implication active des apprenants dans leur apprentissage.

Ce présent travail intitulé « La classe inversée : un modèle pédagogique innovant pour l'enseignement/apprentissage de la production orale, cas des apprenants de la 4^{ème} année moyenne », s'articule autour « la classe inversée » ou « la pédagogie inversée » une nouvelle modalité pédagogique de la classe nous semble une opportunité à impliquer encore davantage l'apprenant dans les processus de sa formation et l'emmener à adopter une posture d'autonomie à apprendre notamment dans l'apprentissage de la production orale.

Introduction générale

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons sur l'impact de la classe inversée sur l'enseignement de la production orale et beaucoup plus sur son apprentissage les apprenants de 4^e année moyenne. Nous pensons que cette approche est particulièrement bénéfique pour les apprenants de 4AM notamment en compétence de production orale. Cette compétence est essentielle pour leur réussite au BEM et leur future adaptation au lycée. Nous chercherons à comprendre dans quelle mesure cette approche contribue à améliorer leur aisance à l'oral, leur motivation et leur autonomie dans l'apprentissage du français. Pour ce faire, nous analyserons les principes et les fondements de la classe inversée, ses implications pédagogiques ainsi que ses effets concrets sur les apprenants.

Ce qui nous a motivé à choisir ce thème, c'est le constat récurrent selon lequel de nombreux enseignants déplorent le manque d'interaction des apprenants lors des séances de production orale, ce qui rend ces moments d'apprentissage souvent monotones, tant pour les élèves que pour les enseignants, qui se retrouvent face à une participation faible et un climat de classe peu stimulant. Cette observation nous a profondément interpellé et nous a conduit à réfléchir aux méthodes pédagogiques mises en œuvre en classe, en particulier sur la manière de rendre l'apprentissage plus vivant, interactif et engageant pour les apprenants, et plus dynamique, motivant et valorisant pour les enseignants.

Le choix de ce sujet est motivé par l'envie d'explorer une méthode qui pourrait répondre aux défis actuels de l'enseignement du FLE, en particulier pour les apprenants de 4^{ème} année moyenne, et d'évaluer son efficacité dans le développement de leurs compétences orales.

Ce choix repose sur le fait que les apprenants de ce niveau sont plus âgés et généralement plus curieux, présentent des caractéristiques propices à l'exploration de nouvelles approches pédagogiques. Nous nous intéressons spécifiquement à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) à travers la mise en œuvre de la classe inversée, en exploitant divers supports numériques.

Ce mémoire s'articule autour des questions suivantes : En quoi la classe inversée constitue-t-elle un modèle pédagogique innovant pour le développement de la production orale ? Quels en sont les avantages et les limites dans le contexte des apprenants de 4^e année moyenne ? Cela nous conduit à poser **la problématique suivante** :

Introduction générale

Dans quelle mesure la classe inversée constitue-t-elle un modèle pédagogique innovant et efficace pour améliorer la production orale des apprenants de 4^{ème} année moyenne en FLE ?

En essayant de répondre à cette problématique, nous proposons des hypothèses suivantes :

- La classe inversée permettrait une meilleure appropriation des compétences orales grâce à un apprentissage plus actif et interactif.
- Ce modèle favoriserait l'autonomie et la motivation des apprenants, ce qui pourrait avoir un impact positif sur leur participation et leur progression en production orale.
- la mise en œuvre de la classe inversée pourrait présenter certaines limites, notamment en lien avec l'accès aux ressources numériques et la capacité des apprenants à travailler de manière autonome.
- L'exploitation des outils numériques dans le cadre de la classe inversée pourrait constituer un levier pour le développement de la production orale en facilitant l'exposition à des contenus oraux authentiques et variés.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre du cycle moyen, en ciblant plus particulièrement les apprenants de 4^{ème} année moyenne (4AM) pour objectif d'analyser l'impact de la classe inversée sur l'apprentissage de la production orale en FLE. Plus spécifiquement, il s'agit de :

- Identifier les avantages et les défis liés à l'application de la classe inversée dans un contexte scolaire.
- Évaluer l'effet de cette approche sur la motivation, l'autonomie et la performance orale des apprenants.
- Proposer des recommandations pour une mise en œuvre efficace de la classe inversée dans l'enseignement du FLE.

Pour répondre à notre problématique, nous adopterons une approche mixte combinant des méthodes descriptives et analytique :

Pour valider nos hypothèses, nous adoptons une démarche expérimentale basée sur l'observation, la comparaison et l'analyse. Un premier échantillon se verra proposer des supports iconiques issus du programme de 4^{ème} année moyenne (production de l'oral), à visionner à domicile. En classe, les activités seront axées sur la pratique : discussions,

Introduction générale

échanges, exercices, etc. Un second échantillon suivra les cours selon la méthode traditionnelle. Aussi en établissant un questionnaire destiné aux enseignants (PEM) pour Une analyse des performances orales des apprenants avant et après la mise en place de l'expérimentation, à travers des évaluations et des observations en situation de communication.

À travers cette étude, nous espérons apporter des éclairages sur les enjeux de la classe inversée et ses effets concrets sur le développement de la production orale des apprenants de 4^{ème} année moyenne.

L'organisation générale de ce mémoire repose sur une structure en quatre chapitres complémentaires.

La partie théorique regroupe trois chapitres, le premier est consacré à la présentation générale de la méthode dite « inversée ». Nous y abordons son origine, ses fondements théoriques, ses définitions, ainsi que ses différentes typologies. Une attention particulière est portée aux conditions de sa mise en œuvre, notamment à travers l'exploitation des outils numériques et des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE).

Le deuxième chapitre traite de la production orale en français langue étrangère (FLE). Nous y définissons ses principales caractéristiques, en distinguant ses différents types et en soulignant ses enjeux pédagogiques. Ce chapitre explore également les stratégies didactiques et méthodologiques visant à favoriser son enseignement-apprentissage dans le contexte scolaire.

Dans le troisième chapitre, nous analysons les liens entre la production orale et l'approche étudiée, en mettant en lumière la manière dont cette dernière peut soutenir le développement des compétences orales chez les apprenants. Nous y présentons les pratiques pédagogiques innovantes observées, les modalités mises en place pour encourager l'interaction orale, ainsi que le rôle de l'évaluation formative et du feedback. Ce chapitre s'intéresse également aux difficultés rencontrées dans l'application de cette méthode, aux leviers d'engagement et de motivation des élèves, ainsi qu'aux outils numériques utilisés pour accompagner cette dynamique pédagogique.

Enfin, la partie pratique qui constitue le quatrième chapitre, est dédiée à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies. Dans une perspective descriptive, nous

Introduction générale

y exposons les résultats d'une enquête menée auprès des apprenants de quatrième année moyenne du collège Ali Amara El Bordji, situé à Bordj Ben Azzouz (wilaya de Biskra), ainsi qu'un questionnaire adressé à des enseignants issus de différents établissements. Cette double enquête visait à vérifier la validité de nos hypothèses et décrire également les modalités concrètes de mise en œuvre de la méthode retenue.

Partie théorique

Chapitre I :

La classe inversée : une redéfinition de posture de l'enseignant et de l'apprenant

Introduction

Depuis plusieurs décennies, les avancées technologiques et les nouvelles recherches en sciences de l'éducation ont conduit à une remise en question des modèles pédagogiques traditionnels. L'enseignement transmissif, caractérisé par des cours magistraux où l'enseignant est le principal détenteur du savoir, montre certaines limites, notamment en termes d'engagement des apprenants et de différenciation pédagogique. Dans ce contexte, la classe inversée apparaît comme une approche innovante visant à optimiser le processus d'apprentissage.

Marcel Lebrun et Julie Lecoq distinguent trois principales configurations pédagogiques dans le cadre de la classe inversée, chacune répondant à des finalités éducatives spécifiques et s'adaptant aux contextes et aux profils des apprenants. Ces modèles visent à enrichir l'apprentissage en diversifiant les modalités didactiques et en renforçant l'autonomie des apprenants.

Le modèle le plus répandu est celui de la classe translatée, reposant sur la dissociation des temps d'acquisition et d'application des savoirs. Les contenus théoriques sont consultés en amont du cours via des supports numériques (vidéos, podcasts, documents interactifs), tandis que les séances en présentiel sont dédiées à la mise en pratique des connaissances à travers des activités collaboratives, des études de cas ou des résolutions de problèmes. Cette approche favorise la différenciation pédagogique, permettant à chaque apprenant de progresser à son rythme, sous la guidance de l'enseignant en tant que facilitateur.

Un second modèle, plus exigeant sur le plan de l'implication des apprenants, est celui de la classe renversée. Il se distingue par une implication active des apprenants dans la recherche des savoirs avant le cours. Les apprenants deviennent ainsi producteurs de contenu, qu'ils analysent et discutent ensuite collectivement en classe. L'enseignant y joue un rôle de médiateur, structurant les échanges et consolidant les apprentissages. Cette configuration développe particulièrement l'autonomie, la pensée critique et la collaboration.

La classe inversée au sens intégral, décrite par Marcel Lebrun et Julie Lecoq, constitue une forme hybride et complète qui articule de manière complémentaire les deux modèles précédents — la classe translatée et la classe renversée — dans une perspective pédagogique plus globale. Ce modèle s'appuie sur une scénarisation pédagogique exigeante, intégrant des

moments d'apprentissage individuel en autonomie et des séances collectives interactives. Il permet une meilleure intégration des connaissances grâce à une mobilisation alternée et réfléchie de compétences telles que la recherche, l'analyse, la synthèse et la communication.

De manière plus générale, la classe inversée repose sur un principe fondamental : la transmission des contenus théoriques se fait en amont du cours, le plus souvent à l'aide de supports numériques, tandis que le temps en classe est dédié à l'accompagnement, à la collaboration et à l'expérimentation. Ce renversement du schéma traditionnel d'enseignement s'inscrit dans une logique constructiviste et socio-constructiviste : il redéfinit les rôles respectifs de l'enseignant — désormais médiateur et facilitateur — et de l'apprenant, acteur principal et autonome de son apprentissage.

Mais comment fonctionne réellement la classe inversée, et quels sont ses impacts sur les rôles des acteurs éducatifs ? D'où vient cette approche, et comment a-t-elle évolué pour s'intégrer progressivement dans les pratiques pédagogiques actuelles ? Quels sont les principes qui la sous-tendent, et en quoi peut-elle transformer la dynamique de l'enseignement/apprentissage, notamment en langue étrangère ? Pour répondre à ces interrogations, nous analyserons d'abord les fondements et les apports potentiels de la classe inversée, avant d'examiner ses effets sur les postures respectives de l'enseignant et de l'apprenant.

1. Naissance et évolution de la classe inversée.

Le concept de la classe inversée est né dans les années 1920 aux Etats-Unis. C'est une nouvelle façon d'enseigner, présentée comme une méthode plus performante que l'enseignement magistral classique. En bref, la pédagogie inversée invite les apprenants à voir une partie de la théorie à la maison (souvent l'introduction à la matière), la période en classe qui s'en suit est alors entièrement consacrée au travail pratique, individuel et collectif.

A la fin des années 1960, Benjamin Bloom a joué un rôle clé dans l'évolution de la classe inversée. En effet, ce psychologue spécialisé en pédagogie proposa en 1968 ce qu'on appelle la taxonomie de Bloom en forme de pyramide.

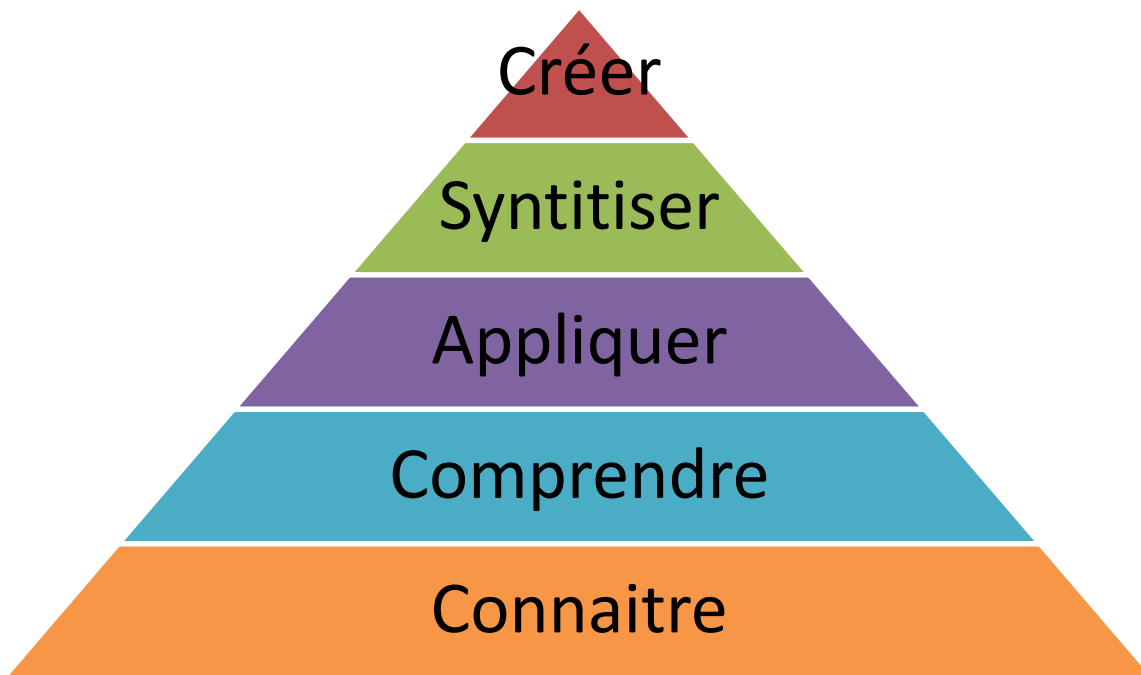


Figure 1 : La taxonomie de Bloom.

Dans cette taxonomie sont classés des niveaux de pensée importants dans le processus d'apprentissage. La base de cette pyramide fait référence aux savoirs transmis par l'enseignant. L'apprenant fait donc un travail de récupération de l'information. Sur ce socle s'appuie celui de la compréhension. Il s'agit ici de traiter l'information récupérée et de se l'approprier. Le troisième pilier de cette taxonomie est lié à l'application des savoirs issus de la base de la pyramide. En résumé, maintenant que l'apprenant sait et qu'il a compris, il est alors capable d'appliquer les connaissances. Cependant, mis dans un contexte, il ne suffit pas de mettre en application des connaissances pour résoudre un problème. En effet, il faut passer par une phase d'analyse de ce problème puis par une phase de synthèse. Enfin le dernier socle de la pyramide, dont le sens est un peu plus confus, correspond à l'étape de la création. C'est à-dire concevoir une méthode, une idée dans le but de créer un produit final original. Cette taxonomie de Bloom a marqué nos enseignements depuis les années 1960 et a permis aux enseignants d'imaginer des scénarios pédagogiques. Mais en quoi la pyramide échelonnée de Benjamin Bloom a joué un rôle important dans l'évolution de la pédagogie de classe inversée. La réponse se situe dans le simple intitulé de cette pédagogie. L'inversion ne réside pas dans un échange de rôles où les apprenants prendraient la place du professeur. Le nom de « classe inversée », vient de l'anglais « flipped classroom », dont la traduction hâtive et inexacte pourrait laisser penser à une classe terrifiée. A partir de la taxonomie de Bloom, nous pouvons faire émerger le modèle d'enseignement transmissif d'une part et le modèle inversé d'autre

part. L'inversion consiste en fait à permuter le cours dispensé en classe par l'enseignant avec le travail donné à faire aux apprenants à la maison. Regardons de plus près la taxonomie de Bloom dite inversée.

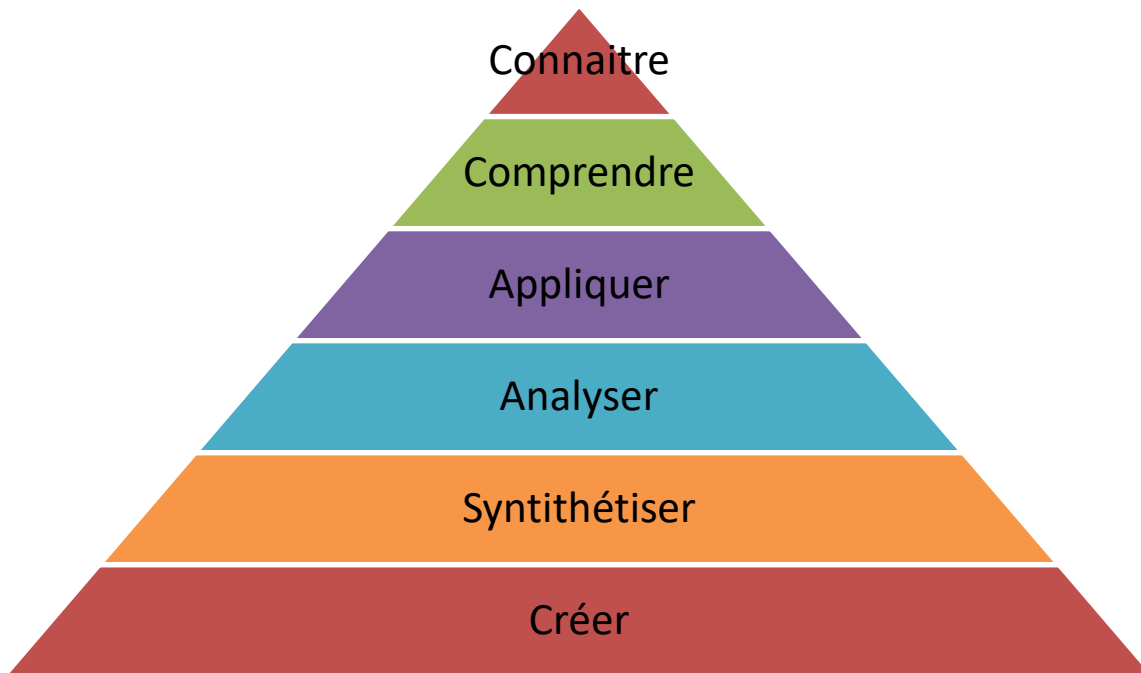


Figure 2 : La taxonomie de Bloom inversée

Il a fallu attendre 1997 pour que cette pratique pédagogique soit mise en œuvre par Eric Mazur, professeur de physique américain, en mettant en avant l'instruction par les pairs. Il proposait à ses apprenants des ressources, qui introduisaient des notions, à lire à la maison et à réinvestir en classe. Pour cela, il posait une suite de questions pour lesquelles il annonçait plusieurs réponses possibles. C'est alors que les apprenants devaient choisir par vote la réponse correcte. Selon la diversité des réponses proposées, une discussion se mettait en place entre les apprenants de manière à justifier la bonne réponse. Le professeur jouait alors le rôle d'animateur et de guide dans la justification. Dans les années 2000, précisément en 2007, l'outil privilégié de la classe inversée arrive, la vidéo. C'est à cette date, qu'à partir de la taxonomie de Bloom expliquée plus haut, est apparu le concept de la Flipped Classroom avec Aaron Sam et Jonathan Bergman. Ces derniers, professeurs de physique, mettent en ligne des vidéos de cours destinées aux apprenants absents mais aussi consultées par les apprenants

présents lors du cours. L'utilisation de l'outil numérique est rendue populaire par Salman Khan dès lors qu'il a créé la Khan Academy en 2009. Cette dernière est une organisation à but non lucratif qui met en ligne des vidéos de cours. Cela fait donc moins de dix ans que les premières expériences de classe inversée naissent à l'école. La pédagogie de classe inversée, quelques explications. Maintenant que nous connaissons les origines de la pédagogie de classe inversée, nous pouvons nous questionner sur ce qu'est concrètement cette pédagogie.

2. La classe inversée : principes et avantages

2.1. Définition et fondements de la classe inversée

La classe inversée est une méthode qui modifie la répartition des temps d'apprentissage en transférant l'acquisition des connaissances en dehors de la salle de classe, afin de libérer du temps pour des activités pratiques en présentiel. Selon Lage, Platt et Treglia, elle consiste à « *inverser la logique traditionnelle de l'enseignement en plaçant la transmission des savoirs en dehors du cadre scolaire, et en utilisant le temps de classe pour des activités interactives et collaboratives* ». ¹

Le père de cette pédagogie l'a défini comme: « *méthode dans laquelle les étudiants travaillent en petits groupes pour répondre en classe à des questions conceptuelles* ». ²

Ce modèle repose sur plusieurs fondements théoriques. D'une part, il s'appuie sur les principes du constructivisme, selon lesquels l'apprenant construit activement ses connaissances à partir de son expérience et de ses interactions avec le monde. D'autre part, il s'inscrit dans un perspectif socio-constructiviste, mise en avant par Vygotsky, qui souligne l'importance des interactions sociales dans le processus d'apprentissage. Selon lui, « *toute fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois : d'abord au niveau social, puis au niveau individuel* » ³ En effet, les discussions et collaborations entre pairs en classe permettent une meilleure appropriation des savoirs.

¹ Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). "Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment." *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.

² DUMONT, A et BERTHIAUME, D. La pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2016, p.42

³ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological* ,p. 57.

Le concept a été popularisé au début des années 2000 par Jonathan Bergmann et Aaron Sams, deux enseignants américains en sciences, qui cherchaient un moyen de rendre leurs cours plus accessibles aux apprenants absents. Ils ont alors commencé à enregistrer leurs cours sous forme de vidéos, que les étudiants pouvaient visionner chez eux avant les séances en classe. , selon eux, « *the flipped classroom is not about the videos, it's about the change in classroom culture* »⁴. Cette approche a rapidement suscité un intérêt croissant et s'est propagée dans divers contextes éducatifs à travers le monde.

2.2. Les principes pédagogiques de la classe inversée

L'un des principes clés de la classe inversée est l'individualisation de l'apprentissage. Contrairement aux modèles traditionnels où l'enseignant impose un rythme uniforme à toute la classe, cette méthode permet à chaque apprenant d'avancer à son propre rythme. Lebrun souligne « *la classe inversée favorise un apprentissage plus personnalisé, en permettant aux apprenants de revenir sur les notions difficiles et de bénéficier d'un accompagnement adapté en classe* ».⁵

Un autre principe fondamental est l'apprentissage actif. En libérant du temps en classe pour des activités pratiques (travaux de groupe, débats, exercices d'application), la classe inversée favorise l'engagement des étudiants et leur appropriation des connaissances. Bishop et Verleger expliquent ainsi que « *cette approche pédagogique hybride combine des cours en ligne et des activités interactives en classe, ce qui améliore l'apprentissage et la motivation des étudiants* ».⁶

⁴ Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in technologie in Education*, p. 20.

⁵ Lebrun, M. (2015). *Impacts du numérique sur l'enseignement et l'apprentissage : des conceptions aux pratiques*. De Boeck Supérieur, p. 112.

⁶ Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). « The Flipped Classroom: A Survey of the Research », *ASEE National Conference Proceedings*. , Atlanta, GA, p. 5.

L'usage des technologies numériques a révolutionné l'apprentissage en diversifiant les supports pédagogiques. Vidéos, exercices interactifs, documents en ligne et quiz auto-évaluatifs facilitent l'accessibilité aux contenus et permettent un apprentissage plus flexible. Ces outils offrent aux apprenants la possibilité de progresser à leur rythme et d'adapter leur méthode de travail selon leurs besoins. De plus, l'interactivité et la variété des formats renforcent la motivation et l'engagement des apprenants. L'actualisation rapide des ressources garantit également un enseignement en phase avec les évolutions du savoir. Ainsi, le numérique favorise une éducation plus accessible, dynamique et personnalisée. Comme le soulignent Bruillard et Taddei, « *les technologies numériques permettent de renouveler les pratiques pédagogiques, de diversifier les supports d'apprentissage et de mieux prendre en compte les besoins individuels des apprenants* »⁷.

2.3. Les avantages pédagogiques de la classe inversée

Les recherches montrent que la classe inversée présente plusieurs avantages significatifs :

- **Un meilleur engagement des apprenants** : en étant actifs dans leur apprentissage, les étudiants développent des compétences en autonomie et en gestion du temps, les apprenants en classe inversée posent plus de questions, participent davantage et montrent une meilleure compréhension des concepts qu'en cours magistral.
- **Une différenciation pédagogique facilitée** : Strayer note que, « *Comme le temps en classe est libéré de l'enseignement théorique, l'enseignant peut individualiser son accompagnement en fonction des besoins de chaque apprenant* ».⁸
- **Une amélioration des résultats scolaires** : des études indiquent que la classe inversée améliore les performances académiques des apprenants, notamment en sciences et en mathématiques. Roach (2014) souligne que les étudiants suivant ce modèle obtiennent des scores plus élevés aux évaluations, en raison d'une meilleure compréhension des concepts et d'un apprentissage actif. Selon lui, « *students in the flipped classroom condition scored significantly higher on assessments than those in the traditional lecture condition* »⁹

⁷ Bruillard, É., & Taddei, D. (2017). *Le numérique : une chance pour l'école ?* Éditions Rue de l'échiquier, p. 45.

⁸ Strayer, J. F. (2012). "How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation." *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193 ,p. 180.

3. Le triangle pédagogique de la classe inversée : Un changement de posture de l'enseignant et de l'apprenant

3.1. L'enseignant : d'un rôle de transmetteur à un rôle de facilitateur

Dans le modèle traditionnel, l'enseignant est perçu comme la principale source de savoir. Il transmet les connaissances de manière descendante, tandis que les apprenants sont principalement passifs. Avec la classe inversée, ce rôle est profondément transformé. L'enseignant devient un guide qui accompagne les apprenants dans leur processus d'apprentissage.

Comme l'explique Lebrun, « *l'enseignant doit désormais concevoir des ressources adaptées, animer des discussions et encadrer des activités interactives plutôt que de se limiter à une transmission descendante du savoir* ». ¹⁰ Cette nouvelle posture exige donc une refonte des pratiques pédagogiques :

- Une **meilleure planification des ressources pédagogiques** : l'enseignant doit produire ou sélectionner des supports numériques de qualité.
- Une **plus grande disponibilité pour l'accompagnement des apprenants** : au lieu de dispenser un cours magistral, il consacre son temps à l'encadrement et au tutorat.
- Une **animation de l'apprentissage collaboratif** : il encourage les interactions entre apprenants et facilite la résolution de problèmes.

Cette évolution représente un défi pour certains enseignants qui doivent s'adapter à une nouvelle manière d'enseigner et de concevoir leurs cours.

2.2. L'apprenant : de la passivité à l'autonomie

L'un des changements majeurs introduits par la classe inversée concerne la posture des apprenants. Dans un modèle classique, les apprenants sont souvent passifs et attendent que

⁹ Roach, T. (2014). "Student Perceptions Toward Flipped Learning: New Methods to Increase Interaction and Active Learning in Economics." *International Review of Economics Education*, 17, 74-84, p. 81.

¹⁰ Lebrun, M. (2012). *Quelle place pour les TIC dans l'enseignement ?* In **TIC et réussite scolaire** (pp. 15–34). De Boeck Supérieur, p. 28.

l'enseignant leur dispense les connaissances. Avec la classe inversée, ils deviennent acteurs de leur propre apprentissage.

Mazur souligne que « *la responsabilisation de l'apprenant est au cœur de l'apprentissage efficace : lorsqu'il est actif et impliqué, il retient mieux les notions et développe des compétences plus durables* »¹¹. Pour cela, l'apprenant doit :

- **S'approprier les contenus avant la classe** : il doit visionner les vidéos, lire les documents et prendre des notes.
- **Participer activement aux activités en classe** : travaux de groupe, débats, résolutions de problèmes.
- **Développer son autonomie et sa capacité d'auto-régulation** : il apprend à gérer son temps et ses priorités.

Toutefois, cette transition peut être difficile pour certains apprenants habitués à un enseignement plus dirigiste. Un accompagnement progressif est donc nécessaire pour les aider à adopter ces nouvelles pratiques.

3.3. Le savoir : de la surface à la profondeur

Dans la classe inversée, le savoir n'est plus uniquement transmis par l'enseignant, mais co-construit par les apprenants grâce aux TICE et à la collaboration. Comme l'expliquent **Bergmann et Sams (2012)** : « *Dans la classe inversée, le savoir n'est plus uniquement transmis par l'enseignant, mais co-construit par les apprenants grâce aux ressources mises à disposition, favorisant ainsi une autonomie accrue et un apprentissage collaboratif* »¹². Ainsi, les connaissances deviennent accessibles à tous, partout et à tout moment.

Comme le montre le triangle ci dessous, les rôles de l'apprenant et de l'enseignant ont changé et passé d'un modèle traditionnel à un modèle inversé.

¹¹ Mazur, E. (2009). *Farewell, Lecture?* Science, 323(5910), 50–51, p. 50.

¹² Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education, p. 32.

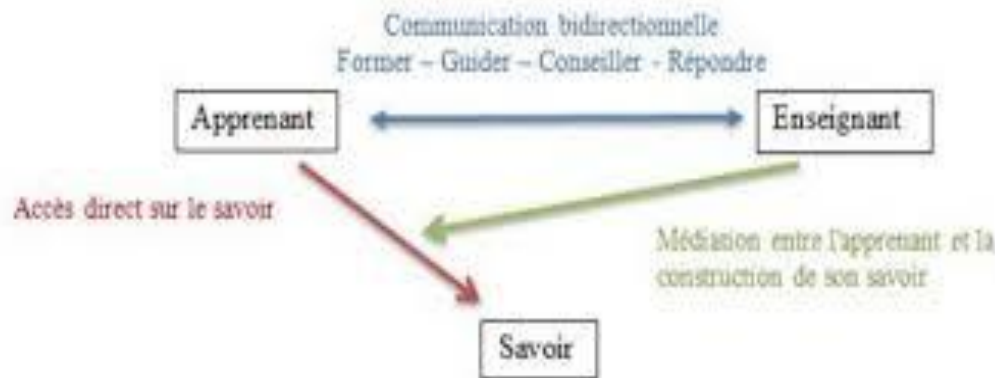


Figure 3 : Nouveau triangle pédagogique

4. La mise en place de la classe inversée : comment ça marche ?

Contrairement à l'enseignement traditionnel, où le professeur dispense son cours en classe avant de donner des exercices à faire à la maison, cette approche pédagogique inverse ce schéma. Elle repose sur la mise à disposition de ressources numériques en amont afin de permettre aux apprenants de se familiariser avec les notions avant de les approfondir en classe à travers des échanges collaboratifs.

Dans un premier temps, l'enseignant joue un rôle central dans la conception et la diffusion des contenus pédagogiques. Il met à disposition des apprenants des supports variés, notamment des capsules vidéo, des documents interactifs ou encore des enregistrements audio. Ces ressources permettent aux apprenants d'explorer le sujet à leur propre rythme, leur offrant ainsi une première immersion dans le cours à domicile. Cette démarche favorise un premier contact avec les notions essentielles et stimule la curiosité des apprenants.

Une fois les apprenants en classe, la dynamique d'apprentissage se transforme totalement. Ayant déjà pris connaissance des concepts fondamentaux, ils sont en mesure d'engager des discussions plus approfondies avec leurs pairs et leur enseignant. Ce dernier ne se contente plus de transmettre un savoir de manière descendante, mais devient un guide facilitant les échanges et encourageant la réflexion critique. La salle de classe devient alors un espace de collaboration où les apprenants interagissent, partagent leurs compréhensions et clarifient

leurs doutes à travers des débats, des études de cas ou des travaux de groupe. Mazur explique : *"En classe, je mise sur l'interaction. Je pose des questions et les étudiants doivent en discuter avec leur collègue assis à côté, tenté de le convaincre"*.¹³

4.1. Le numérique au service de la classe inversée :

L'essor du numérique a profondément transformé les pratiques pédagogiques, donnant naissance à de nouvelles approches d'apprentissage, dont la classe inversée. Cette méthode repose sur l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) et des outils numériques afin de permettre aux apprenants d'acquérir des connaissances en autonomie avant de les approfondir en classe. Ainsi, l'enseignant devient un guide facilitant l'apprentissage interactif et collaboratif. Comme l'affirment Bergmann et Sams (2012), pionniers de cette approche : *« L'apprentissage ne se limite pas à l'acquisition de connaissances, mais implique également leur application et leur discussion »*.

¹⁴ Cette dissertation analyse comment l'exploitation des TICE et des outils numériques favorise une meilleure assimilation des savoirs dans une classe inversée.

. La diffusion des contenus pédagogiques grâce aux TICE

L'un des principes fondamentaux de la classe inversée est l'accès anticipé aux contenus pédagogiques, rendu possible grâce aux TICE. Les enseignants utilisent divers outils numériques pour mettre à disposition des ressources variées :

- **Les capsules vidéo** (ex. : YouTube, Edpuzzle) permettent de présenter les concepts sous une forme dynamique et visuelle, favorisant l'engagement des apprenants. Selon Lebrun (2015), *« l'image et le son combinés dans une capsule vidéo offrent une expérience immersive et facilitent l'assimilation des savoirs »*.
- **Les plateformes d'apprentissage en ligne** (ex. : Moodle, Google Classroom) offrent un espace structuré pour organiser les contenus et suivre les progrès des apprenants.

¹³ Mazur, E. (2011). *La pédagogie inversée : changer les pratiques d'enseignement avec les technologies* [Entretien]. In **L'École numérique**, n°8, novembre 2011, p. 20.

¹⁴ Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education , p. 36.

- **Les supports interactifs** (ex. : Genially, Prezi) stimulent l'intérêt des apprenants grâce à des éléments visuels et interactifs.

Ces outils donnent aux apprenants la possibilité de consulter les ressources à leur propre rythme, favorisant ainsi une meilleure assimilation des notions avant la mise en pratique en classe.

4.4. L'amélioration de l'interaction et de la collaboration en classe :

Dans une classe inversée, le temps en présentiel est consacré à des activités interactives et collaboratives qui renforcent la compréhension. Les TICE facilitent cette dynamique grâce à plusieurs outils :

- **Les plateformes de discussions et forums** (ex. : Discord, Padlet) permettent aux apprenants d'échanger et de poser des questions avant, pendant et après le cours.
- **Les applications de travail collaboratif** (ex. : Google Docs, Microsoft Teams) favorisent la coopération sur des projets communs.
- **Les outils de quiz interactifs** (ex. : Kahoot!, Quizizz) permettent d'évaluer les acquis de manière ludique et engageante.

Comme l'explique Eric Mazur (1997), professeur à Harvard et promoteur de l'instruction par les pairs, « *en classe, je mise sur l'interaction. Je pose des questions et les étudiants doivent en discuter avec leur collègue assis à côté, tenté de le convaincre* ». ¹⁵ Grâce à ces technologies, les apprenants développent des compétences de communication et de collaboration, tout en consolidant leur compréhension des notions étudiées.

4.5. Le suivi personnalisé et l'évaluation formative des apprenants :

Les TICE permettent également aux enseignants de suivre de manière individualisée la progression de leurs apprenants et d'adapter leur pédagogie en conséquence. Des outils comme **Socrative**, **Plickers** ou les **Learning Analytics** offrent des tableaux de bord détaillés sur les performances des apprenants.

Cette approche favorise une évaluation formative, qui permet d'identifier les difficultés en temps réel et d'y remédier par des interventions ciblées. Comme le souligne Lebrun (2015), «

¹⁵ Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Prentice Hall, p. 10.

les outils numériques offrent une vision fine du parcours d'apprentissage des étudiants, permettant ainsi un accompagnement pédagogique plus adapté ». ¹⁶Ainsi, l'enseignant peut ajuster ses explications et proposer des ressources supplémentaires selon les besoins spécifiques de chaque apprenant.

Conclusion :

L'enseignement inversé vise à consolider les acquis en encourageant une compréhension approfondie du sujet. Grâce aux échanges et aux discussions en classe, les apprenants quittent le cours avec une maîtrise plus solide des notions abordées. Ils ne sont plus passifs dans leur apprentissage mais deviennent acteurs de leur propre construction du savoir. Cette méthode favorise ainsi l'autonomie, l'engagement et la motivation, tout en développant des compétences essentielles comme la communication et la collaboration. Elle constitue une transformation majeure des pratiques pédagogiques, en modifiant la répartition des temps d'apprentissage et en redéfinissant les rôles de l'enseignant et de l'apprenant. Si elle présente de nombreux avantages en termes d'engagement et d'efficacité de l'apprentissage, sa mise en place exige néanmoins une adaptation importante. L'enseignant doit se positionner comme facilitateur, tandis que l'apprenant doit développer son autonomie et son implication. Cette approche pédagogique, bien que prometteuse, doit donc être accompagnée de stratégies d'accompagnement et d'évaluation adaptées pour garantir son efficacité.

L'exploitation des TICE et des outils numériques dans la classe inversée transforme profondément l'expérience d'apprentissage en favorisant l'autonomie, l'interaction et l'adaptabilité pédagogique. En permettant un accès anticipé aux contenus, en encourageant les échanges et en facilitant le suivi des progrès, ces technologies contribuent à une pédagogie plus efficace et engageante. Toutefois, leur mise en œuvre doit être réfléchie afin d'éviter une surcharge cognitive et garantir une accessibilité équitable aux ressources numériques.

¹⁶ Lebrun, M. (2015). *Le numérique au service de la pédagogie universitaire*. De Boeck Supérieur, p. 134.

Chapitre II :

**La production orale en FLE :
méthodes et perspectives**

Introduction

Dans notre société actuelle, la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères est un objectif largement recherché. Pouvoir s'exprimer avec aisance dans une langue cible, au point de se rapprocher des locuteurs natifs, constitue un idéal pour de nombreux apprenants. L'enseignement des langues étrangères vise avant tout à permettre la communication dans diverses situations, et, dans cette optique, l'expression orale joue un rôle essentiel. Pour un étudiant en français langue étrangère (FLE), parler couramment cette langue requiert un investissement personnel, de la motivation et une capacité à surmonter les obstacles rencontrés.

Parmi les compétences linguistiques, l'oral représente souvent une difficulté majeure, en particulier pour les apprenants de français. Nombre d'entre eux éprouvent des appréhensions ou des blocages lorsqu'il s'agit de s'exprimer à l'oral. Dans ce chapitre, nous allons définir plusieurs concepts en lien avec cette compétence : les caractéristiques de l'oral en classe de FLE, la production orale et ses défis, l'approche communicative, ainsi que d'autres notions fondamentales.

Lorsqu'on évoque le mot « oral », plusieurs verbes viennent immédiatement à l'esprit : parler, dialoguer, discuter, échanger, débattre, argumenter. En d'autres termes, il s'agit de la capacité à communiquer, à transmettre un message et à influencer autrui. Cette notion est abordée de différentes manières dans divers ouvrages et dictionnaires, mais toutes les définitions convergentes vers une idée commune. Ainsi, Le Petit Larousse définit l'oral comme un nom, le décrivant comme : « *Examen ou partie d'examen qui consiste uniquement en interrogations et réponses verbales. L'oral, ce qui est parlé par opposition à l'écrit* »¹⁷. En tant qu'adjectif, ce même dictionnaire précise qu'il provient du latin *os, oris* (bouche) et signifie : « *qui appartient à la bouche : cavité orale, transmis de vive voix : tradition orale* »¹⁸.

De son côté, le dictionnaire Hachette encyclopédie considère l'oral comme quelque chose de « *transmis ou exprimé par la bouche, la voix (par opposition à l'écrit), qui a rapport à la bouche* »¹⁹. Quant au Petit Robert, il le définit comme ce qui est « *(opposé à l'écrit) qui se*

¹⁷ Le petit Larousse illustré, Paris, 1982, P. 702.

¹⁸ Ibidem, P. 702.

¹⁹ Dictionnaire HACHETTE encyclopédique, Paris, 1995, P1346.

fait, qui se transmet par la parole »²⁰. Malgré la diversité des formulations, ces définitions renvoient toutes au même sens fondamental.

L'oral, en tant que forme de communication, repose sur la voix et les ondes sonores. Il est cette facette de la langue qui se concrétise en parole et qui permet de transmettre des émotions, des opinions ou des messages. Toutefois, cette définition demeure simplifiée par rapport à la complexité réelle de l'oral, qui constitue un outil aux multiples usages dans divers domaines. Il facilite les interactions sociales, l'échange d'idées et même les opportunités professionnelles, notamment dans un contexte international.

En didactique des langues, l'oral est défini comme un processus qui « *implique tout un travail sur la voix, sur les sons distinctifs de la langue, le rythme, l'intonation, l'accent, etc., et qui, finalement très proche du travail du comédien, se déploie au moyen de diverses techniques dont la plus originale est certainement le jeu de rôle* »²¹.

Ainsi, l'oral est indissociable de la communication et repose sur deux phénomènes complémentaires : l'écoute et la production de la parole. Il ne s'agit pas d'un exercice simple, mais d'une compétence qui demande de la pratique, de l'effort et des stratégies adaptées pour pouvoir s'exprimer avec fluidité et confiance.

1. Qu'est-ce que la production orale ?

La production orale constitue une composante essentielle de la compétence communicative en langue étrangère. Elle renvoie à la capacité d'un individu à s'exprimer de manière intelligible, pertinente et adaptée dans un contexte donné, à travers le canal verbal. Dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), elle englobe aussi bien les énoncés courts et spontanés, que les discours plus structurés et planifiés. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) distingue plusieurs types de production orale : production monologique (exposé, récit, description), interaction orale (dialogue, débat, entretien), et co-construction du discours. Ces différentes modalités exigent une mobilisation complexe de ressources linguistiques, cognitives, pragmatiques et socio-affectives.

²⁰ Le Robert Dictionnaire de français, Paris, Sejer, 2005, P. 314.

²¹ J-P. Cuq., I. Gruca., Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, presse universitaire de Grenoble, France, 2003, P176.

La production orale n'est cependant pas une compétence isolée. Elle est intimement liée aux compétences de compréhension, en particulier la compréhension orale, avec laquelle elle forme un ensemble dynamique et interdépendant. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005) insistent sur cette relation en affirmant :

« Mieux entendre et écouter, c'est mieux parler. Comprendre aide à s'exprimer et ce postulat, qui n'a pas de véritable assise théorique, perd son caractère hypothétique face à l'expérience de la classe. Tout ce qui a été retenu pour appréhender la réception et la compréhension est transposable aux compétences de production »²².

Cette affirmation, bien qu'issue d'une observation empirique, éclaire un fait fondamental : la production orale s'enracine dans l'écoute. Un apprenant qui est exposé à des modèles linguistiques variés, qui développe sa capacité à discriminer les sons, à comprendre les intentions communicatives de l'interlocuteur, et à percevoir les structures discursives en contexte, disposera d'un répertoire plus riche et plus précis pour produire à son tour des énoncés efficaces. L'écoute n'est donc pas une phase préparatoire passive, mais un levier actif dans la construction de la compétence orale.

À cet égard, les activités de réception et les stratégies de compréhension jouent un rôle décisif dans l'apprentissage de la production orale. Les exercices d'écoute active, d'anticipation du sens, de repérage des connecteurs ou des actes de parole, peuvent être transférés vers la production, en favorisant chez l'apprenant la construction de représentations discursives internalisées. Ce transfert souligne une conception holistique des compétences langagières, où les frontières entre réception et production deviennent perméables.

Dans l'expérience de classe, ce lien se manifeste par exemple dans les activités d'interaction : lors d'un jeu de rôle ou d'une simulation, la qualité des interventions dépend non seulement de la capacité à parler, mais aussi de la capacité à comprendre l'autre, à réagir en temps réel, à interpréter les implicites. La production est ainsi alimentée en continu par la compréhension. Loin d'être deux domaines étanches, les compétences de réception et de production forment un système d'ajustement réciproque, favorisant une communication de plus en plus fluide et efficace.

²² Jean-Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, Ibid. p172

De surcroît, cette perspective intégrative a des implications pédagogiques importantes. Elle incite les enseignants à concevoir des séquences où l'écoute précède et soutient la parole, où l'exposition à l'oral authentique (extraits de dialogues, vidéos, interactions spontanées) prépare l'apprenant à produire à son tour. Elle justifie également l'usage de modèles linguistiques riches et variés comme tremplins pour l'expression. En effet, produire de l'oral ne signifie pas simplement "parler pour parler", mais mobiliser, reformuler, adapter des formes entendues dans un objectif d'expression personnelle ou fonctionnelle.

Enfin, l'articulation entre compréhension et production révèle l'importance de la pédagogie de l'oral en tant que démarche globale. Il ne suffit pas d'encourager les apprenants à "prendre la parole" ; encore faut-il les accompagner dans la construction progressive d'une parole maîtrisée, construite, socialement située. La citation de Cuq et Gruca, bien qu'issue de l'observation, rejoint donc une réalité incontournable de l'enseignement des langues : la compétence de production orale se nourrit constamment de la compétence de réception²³.

2. L'importance de la production orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la production orale occupe une place centrale, en tant que compétence à la fois complexe, dynamique et essentielle à la communication. Si les méthodes traditionnelles ont longtemps privilégié l'écrit et la grammaire formelle, les approches communicatives, puis actionnelles, ont replacé la parole au cœur de l'apprentissage linguistique. Dès lors, s'exprimer oralement dans une langue étrangère ne constitue plus uniquement une finalité pédagogique, mais devient un moyen privilégié d'appropriation linguistique, cognitif et culturel.

2.1. La production orale comme compétence essentielle à la communication

La langue, en tant qu'outil social, est avant tout un instrument d'interaction verbale. Or, c'est par la parole que l'être humain communique le plus spontanément dans sa vie quotidienne. Dans cette perspective, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) souligne que « *l'usage de la langue implique l'exercice de compétences générales*

²³ Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005, p 87.

et particulières, notamment linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques »²⁴. La production orale s'inscrit donc dans une logique d'action, où l'apprenant devient acteur de la communication.

Parler une langue étrangère, c'est mobiliser instantanément des ressources linguistiques variées – phonétiques, lexicales, syntaxiques – pour produire un discours intelligible, adapté au contexte et à l'interlocuteur. Cela suppose une agilité cognitive importante et une certaine spontanéité. Comme le souligne Pierre Martinez, « *la production orale est l'expression la plus visible de la compétence langagière, parce qu'elle se manifeste dans l'instant, sans possibilité de retour* »²⁵.

2.2. Un vecteur d'apprentissage linguistique et cognitif

Loin d'être un simple reflet des acquis, la production orale contribue activement à leur consolidation. En effet, le fait de parler implique une mise en œuvre concrète des savoirs linguistiques, et permet leur automatisation progressive. Elle oblige également à faire appel à des stratégies de reformulation, de compensation ou de clarification, qui renforcent la souplesse langagière et la créativité.

De plus, cette compétence sollicite de nombreux mécanismes cognitifs : la mémoire de travail, l'attention partagée, la planification du discours, la correction en temps réel. Selon Vygotski, l'activité verbale joue un rôle central dans le développement intellectuel : « *le langage est un outil de pensée ; en parlant, on pense, et en pensant, on structure le langage* »²⁶. La production orale favorise donc un apprentissage en profondeur, dans une logique de co-construction du sens.

2.3 Un facteur de motivation et d'autonomisation de l'apprenant

La capacité à s'exprimer dans une langue étrangère renforce le sentiment de compétence chez l'apprenant. Elle permet de mesurer concrètement ses progrès et d'accéder à des interactions authentiques, ce qui constitue un puissant levier de motivation. La réussite dans

²⁴ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, 2001, p. 15.

²⁵ Martinez, P., *La compétence de communication orale*, Hachette FLE, 2013, p. 27.

²⁶ Vygotski, L., *Pensée et langage*, La Dispute, 1997 (édition originale 1934).

des situations de communication réelle peut créer un effet d'entraînement positif, encourageant l'implication active et la prise de risque linguistique.

En outre, la parole engage la personne dans son individualité. Elle nécessite de prendre position, choisir ses mots, s'exposer à l'erreur. Ce processus favorise l'autonomie, car il pousse l'apprenant à devenir stratège, à planifier son discours et à s'auto-corriger. Selon Holec, l'autonomie en langue se définit comme « la *capacité à prendre en charge son apprentissage* »²⁷ ; or, la production orale constitue un espace privilégié de développement de cette compétence.

2.4 Une passerelle vers l'interculturalité et la compétence sociolinguistique

Parler une langue étrangère, ce n'est pas seulement apprendre à articuler des sons ou à construire des phrases grammaticalement correctes. C'est aussi entrer dans une culture autre, s'approprier ses codes, ses registres, ses implicites. La production orale engage donc la dimension interculturelle de l'apprentissage. Elle implique une sensibilité aux normes interactionnelles (prise de parole, politesse, gestes, etc.) propres à la communauté linguistique cible.

Hymes, dans sa théorie de la compétence communicative, affirme que savoir une langue, c'est savoir « *quand parler, à qui, dans quel registre, et avec quel effet* »²⁸. En ce sens, la production orale est le lieu de toutes les négociations culturelles : elle apprend à l'apprenant non seulement à parler, mais à communiquer de manière appropriée, en contexte.

2.5 Un objectif et un outil dans l'enseignement des langues

Dans les approches pédagogiques contemporaines – communicative, actionnelle, interculturelle –, la production orale est conçue à la fois comme objectif d'apprentissage et outil didactique. Elle est mise en œuvre à travers des tâches communicatives variées : jeux de rôle, simulations, débats, présentations, entretiens, projets collaboratifs, etc.

Ces activités permettent de créer des situations d'authenticité, dans lesquelles les apprenants sont amenés à produire un discours pertinent, cohérent, et ancré dans une intention communicative réelle. Elles favorisent également l'interaction, la négociation du sens, et le

²⁷ Holec, H., *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Hatier/Didier, 1981.

²⁸ Hymes, D., *On Communicative Competence*, In J.B. Pride and J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*, Penguin, 1972.

développement de la fluence verbale. Comme le note Jean-Pierre Cuq, « *enseigner à parler, ce n'est pas seulement enseigner à articuler des phrases, c'est enseigner à agir par la parole* »²⁹.

3. Cadres théoriques et références institutionnelles

L'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue étrangère (FLE) ne peut être dissocié des cadres théoriques qui l'ont façonné et des références institutionnelles qui en guident la mise en œuvre. La didactique de l'oral s'est construite à l'intersection des théories psycholinguistiques, interactionnelles et socioconstructivistes, tout en s'appuyant sur les recommandations des instances européennes, notamment à travers le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Cette section propose de revenir d'une part sur les théories fondamentales de l'acquisition de l'oral, et d'autre part sur les approches communicatives et actionnelles, aujourd'hui au cœur des pratiques pédagogiques contemporaines.

3.1. Une compétence multidimensionnelle

La production orale est une compétence complexe mobilisant simultanément des savoirs linguistiques, des automatismes cognitifs, et des stratégies interactionnelles. Plusieurs cadres théoriques ont cherché à en rendre compte.

D'un point de vue psycholinguistique, les travaux de Levelt (1989) sur la production du langage ont mis en évidence les processus cognitifs à l'œuvre dans l'énonciation : conceptualisation, formulation, articulation. L'apprentissage de l'oral en langue étrangère consiste donc à automatiser ces processus dans un contexte non-natif, ce qui demande du temps et une exposition soutenue.

Par ailleurs, la théorie de l'input compréhensible développée par Krashen (1982) souligne l'importance d'un environnement linguistique riche et accessible. Selon lui, les apprenants progressent lorsqu'ils sont exposés à une langue légèrement au-dessus de leur niveau actuel (« $i+1$ »), à condition que l'input soit compréhensible et non anxiogène. Cela souligne le rôle crucial de la compréhension orale dans le développement de la production.

²⁹ Cuq, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, 2003, p. 228.

Enfin, la théorie interactionniste (Long, 1996) met l'accent sur l'importance de l'interaction dans l'acquisition langagière. L'interlocution permet aux apprenants de négocier du sens, d'obtenir des rétroactions correctives, et de reformuler leurs énoncés, favorisant ainsi l'ajustement linguistique. Pour Gass et Varonis (1994), « *l'interaction n'est pas un simple contexte d'apprentissage : elle en est le moteur même* »³⁰.

3.2. Une compétence construite socialement

Au-delà des aspects cognitifs, l'acquisition de l'oral est également une construction sociale, qui repose sur l'expérience, la pratique et la reconnaissance par autrui. Dans une perspective socioconstructiviste, l'oral se développe à travers la participation à des situations signifiantes, dans lesquelles l'apprenant est amené à agir avec et sur les autres.

Selon Vygotski (1934), le langage se développe dans l'interaction, grâce au soutien de partenaires plus compétents (zone proximale de développement). Cette approche justifie la place centrale accordée à la collaboration, aux tâches authentiques, et au travail en groupe dans l'enseignement de l'oral.

La didactique contemporaine de l'oral puise également dans les théories de la compétence discursive (Bachman, 1990), qui conçoit l'oral non seulement comme un ensemble de règles linguistiques, mais comme un savoir-faire dans la construction cohérente et pertinente du discours en situation.

4. Approches communicatives et actionnelles : fondements et implications

4.1. L'approche communicative : apprendre à communiquer

À partir des années 1970, la critique des méthodes audio-orales a mené à l'émergence de l'approche communicative, qui place la communication authentique au cœur de l'enseignement. Elle repose sur la notion de compétence de communication (Hymes, 1972), intégrant non seulement la grammaire, mais aussi les savoir-faire interactionnels, sociolinguistiques et culturels.

³⁰ Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1994). *Input, interaction, and second language production*. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(3), 283–302.

L'objectif n'est plus seulement de produire des phrases correctes, mais de savoir les utiliser à bon escient. Cela suppose une pédagogie orientée vers des actes de parole, des situations concrètes et des interactions orales variées.

Comme le résume Michel Galisson : « *l'oral ne s'enseigne pas comme un stock de mots ou de sons : il s'enseigne comme un usage situé du langage, dans sa dynamique sociale* »³¹.

L'approche communicative a profondément influencé la conception des manuels, qui proposent des activités de type jeux de rôle, dialogues, mises en situation, favorisant la spontanéité et la fluidité.

4.2. L'approche actionnelle : l'apprenant comme acteur social

Depuis les années 2000, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a introduit une nouvelle orientation : l'approche actionnelle, qui dépasse le cadre de la seule communication pour intégrer la réalisation de tâches sociales.

Selon le CECRL, « *les utilisateurs et les apprenants d'une langue sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (...), dans des circonstances et un environnement donnés* »³². L'oral est donc envisagé non comme une fin en soi, mais comme un outil au service de l'action.

Cette perspective a des implications fortes sur la conception des séquences pédagogiques, qui visent à outiller les apprenants pour agir linguistiquement dans des situations de la vie quotidienne ou professionnelle. L'évaluation de l'oral se fait donc en termes de capacité à accomplir une tâche, à collaborer, à négocier, et à s'adapter au contexte.

L'approche actionnelle promeut l'intégration de projets concrets : organiser un débat, préparer une interview, enregistrer un podcast, autant d'activités qui développent une compétence orale ancrée dans le réel.

³¹ Galisson, M. (1991). *Didactique de l'oral en FLE*. Le Français dans le Monde – Recherches et Applications, n°9, p. 21.

³² Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, p. 15.

Comme le note Jean-Claude Beacco, « *l'approche actionnelle réhabilite la parole comme acte, et l'apprenant comme sujet agissant, en situation, avec les autres* »³³.

Les cadres théoriques et institutionnels qui structurent l'enseignement de l'oral en FLE reposent sur une vision multifactorielle de la compétence orale, à la fois cognitive, sociale et pragmatique. Les apports des théories de l'acquisition (Krashen, Vygotski, Levelt) rencontrent les principes des approches communicatives et actionnelles, désormais intégrées dans les documents de référence comme le CECRL. Enseigner l'oral aujourd'hui, c'est donc concevoir des dispositifs pédagogiques qui allient exposition, interaction, tâches authentiques, et réflexion sur l'usage du langage, dans une perspective où l'apprenant est considéré comme un acteur social plurilingue et pluriculturel.

5. Les compétences mobilisées dans la production orale : linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques

La production orale, en tant qu'acte de communication, mobilise un ensemble complexe de compétences complémentaires qui dépassent le simple savoir grammatical. Elle implique non seulement la maîtrise de la langue en tant que système, mais aussi sa mise en œuvre contextualisée, dans des situations d'interaction sociale et culturelle. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) propose à ce titre une distinction éclairante entre les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, qui, ensemble, constituent la base de la compétence communicative³⁴. Comprendre et intégrer ces dimensions dans l'enseignement de la production orale est essentiel pour former des locuteurs compétents, efficaces et adaptés aux contextes d'usage réel.

5.1. Les compétences linguistiques : la base du discours oral

La compétence linguistique désigne la connaissance et la maîtrise du système de la langue : phonologie, morphologie, lexique, syntaxe et orthographe (dans le cas de l'écrit). Elle constitue le socle de toute prise de parole intelligible et structurée. Dans le cadre de la production orale, cette compétence se manifeste par la capacité à :

³³ Beacco, J.-C. (2007). *L'approche actionnelle : une évolution ou une révolution ?* Le Français dans le Monde – Recherches et Applications, n°42, p. 9.

³⁴ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, 2001, chap. 5.

- prononcer correctement les sons et intonations (phonétique) ;
- construire des phrases grammaticalement correctes (syntaxe) ;
- utiliser un vocabulaire adapté à la situation (lexique) ;
- respecter les règles d'accord, de conjugaison, etc. (morphologie).

Parler sans erreurs grossières, avec une certaine fluidité grammaticale et lexicale, permet à l'apprenant de se faire comprendre. Toutefois, cette compétence reste nécessaire mais non suffisante, comme le souligne Jean-Claude Beacco : « *Une compétence linguistique parfaite ne garantit en rien une compétence communicative, car elle ne tient pas compte des conditions réelles d'énonciation* »³⁵.

5.2. Les compétences sociolinguistiques : adapter son langage au contexte

La compétence sociolinguistique concerne la capacité à ajuster son discours aux normes sociales et culturelles propres à une communauté linguistique donnée. Elle comprend :

- l'usage des niveaux de langue (familier, courant, soutenu) ;
- les formules de politesse et de salutation ;
- les expressions idiomatiques et proverbes ;
- la gestion des rapports de hiérarchie ou de proximité entre interlocuteurs ;
- la connaissance des référents culturels implicites.

Ainsi, un locuteur compétent sociolinguistiquement saura par exemple tutoyer ou vouvoyer selon la situation, ou choisir des termes appropriés pour une présentation formelle. Cette dimension est essentielle pour éviter les malentendus culturels et pour instaurer une communication harmonieuse.

Comme le rappelle Claire Kramsch, « *la langue n'est jamais neutre ; elle est imprégnée de culture, et chaque acte de parole est un acte social situé* »³⁶. Une bonne production orale repose donc aussi sur la capacité à s'inscrire dans les usages sociaux de la langue cible.

³⁵ Beacco, J.-C., *Didactique de la grammaire dans l'enseignement du FLE*, Hachette FLE, 2007, p. 32.

³⁶ Kramsch, C., *Language and Culture*, Oxford University Press, 1998, p. 13.

5.3. Les compétences pragmatiques : organiser le discours et interagir

La compétence pragmatique renvoie à l'aptitude à structurer le discours, à gérer l'interaction et à produire des énoncés pertinents en fonction de l'intention communicative. Elle inclut :

- la cohérence et la cohésion du discours (enchaînement logique, connecteurs, etc.) ;
- la capacité à poser des questions, répondre, relancer la parole ;
- l'aptitude à prendre et céder la parole de manière appropriée ;
- l'emploi de stratégies discursives (reformulation, explication, atténuation, etc.).

C'est cette compétence qui permet de négocier le sens, de construire un discours adapté à l'interlocuteur et à la situation. Elle est essentielle dans les interactions spontanées, les débats, les discussions en binôme ou les jeux de rôle.

Dell Hymes, qui a introduit la notion de compétence communicative, affirme que « *parler une langue, c'est savoir non seulement produire des phrases correctes, mais les utiliser à bon escient, dans les bonnes circonstances* »³⁷. La compétence pragmatique articule donc savoir-dire et savoir-faire, en interaction avec les autres dimensions.

5.4. L'interdépendance des compétences dans la performance orale

Ces trois types de compétences ne fonctionnent pas isolément : elles sont intimement liées et interagissent constamment dans toute situation de production orale. Un apprenant peut avoir un très bon niveau linguistique, mais échouer à se faire comprendre s'il ne respecte pas les conventions sociolinguistiques ou s'il structure mal son discours.

C'est pourquoi les approches didactiques modernes, en particulier l'approche actionnelle, insistent sur la nécessité de proposer des tâches communicatives authentiques qui sollicitent simultanément ces différentes compétences. Les simulations de situations réelles (prise de parole en public, entretien d'embauche, dialogue de service, etc.) sont particulièrement efficaces pour développer cette articulation.

³⁷ Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269–293).

Enseigner la production orale ne peut donc pas se limiter à la correction phonétique ou grammaticale : il s'agit de former des communicateurs complets, capables d'agir efficacement avec la langue dans une grande variété de contextes.

6. Les différents types de production orale : formes et enjeux didactiques

Dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, la production orale peut prendre des formes très variées selon les objectifs visés, les contextes pédagogiques et les dispositifs d'évaluation. Afin de mieux comprendre la nature de cette compétence, il est fondamental de distinguer plusieurs types de production orale, qui mobilisent des ressources cognitives et linguistiques spécifiques. Les critères les plus pertinents pour classer ces productions sont : le statut de l'énonciateur (monologue ou interaction), le degré de préparation (préparée ou spontanée), et le mode de production (individuelle ou collaborative). Ces distinctions permettent d'adapter les activités didactiques aux besoins réels des apprenants et aux compétences communicatives ciblées.

6.1 Monologue vs interaction : de l'expression à la co-construction du sens

La première distinction oppose la production orale en monologue, où un seul locuteur produit un discours sans interaction immédiate avec autrui, à la production orale en interaction, qui repose sur l'échange entre deux ou plusieurs interlocuteurs.

Le **monologue** peut se présenter sous des formes diverses : exposé oral, récit, présentation, description, etc. Il mobilise des compétences discursives importantes, notamment la planification du discours, la gestion de la cohérence thématique et l'organisation logique. Ce type de production est souvent utilisé en contexte académique ou professionnel. Comme le rappelle Christian Puren, « la production monologique exige de l'apprenant une maîtrise importante des outils linguistiques et pragmatiques, sans recours à l'interlocuteur pour relancer ou clarifier l'échange »³⁸.

L'**interaction**, quant à elle, implique une dynamique dialogique où les locuteurs prennent la parole tour à tour, réagissent aux propos de l'autre, négocient le sens et s'adaptent aux évolutions de la communication. Elle suppose une écoute active, une capacité à gérer les tours de parole et à ajuster son discours en fonction des réactions de l'interlocuteur. Dans cette

³⁸ Puren, C., *La perspective actionnelle : vers une nouvelle cohérence didactique*, Les Langues Modernes, n°2, 2009, p. 33.

perspective, la production orale devient une activité relationnelle autant que linguistique. Le CECRL insiste d'ailleurs sur la spécificité de la production en interaction, en la distinguant clairement du monologue dans ses grilles de niveaux.³⁹

6.2. Production préparée vs spontanée : deux temporalités cognitives

Une autre distinction essentielle concerne le temps de préparation accordé à la prise de parole. On oppose ici les productions préparées, souvent encadrées ou planifiées, aux productions spontanées, qui s'inscrivent dans l'instantanéité de la communication réelle.

Les productions préparées permettent à l'apprenant de structurer son discours à l'avance, de choisir son vocabulaire, de réviser ses notes, voire de répéter. Ce type d'activité favorise l'exactitude linguistique, la correction syntaxique et la richesse lexicale. Il est particulièrement adapté aux exercices de présentation orale, d'exposé argumenté ou de lecture expressive, qui sollicitent une production fluide mais contrôlée.

À l'inverse, la production spontanée engage l'apprenant dans une situation de réactivité immédiate. Elle l'oblige à mobiliser ses ressources linguistiques de manière rapide, parfois approximative, mais fonctionnelle. Cette forme est plus représentative des situations réelles de communication, telles que les conversations quotidiennes, les débats improvisés ou les jeux de rôle. Selon Jean-Pierre Cuq, « *la production orale spontanée est le reflet le plus authentique de la compétence communicative, car elle révèle la capacité de l'apprenant à faire face à l'imprévu* »⁴⁰.

Les deux formes sont complémentaires dans une progression didactique cohérente. La production préparée permet de construire des automatismes ; la production spontanée favorise la maîtrise adaptative de la langue.

³⁹ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, 2001, chap. 4.

⁴⁰ Cuq, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, 2003, p. 267.

6.3. Production individuelle vs collaborative : du discours personnel à la co-élaboration

La dernière distinction oppose la production individuelle, où l'apprenant est seul responsable de son énonciation, à la production collaborative, qui engage plusieurs locuteurs dans une co-construction du discours.

La production individuelle développe l'autonomie expressive, la gestion de l'oralité en tant qu'acte personnel, et permet d'évaluer les compétences de manière ciblée. Elle est privilégiée dans des contextes d'évaluation ou lors d'exercices de performance orale, comme les présentations individuelles, les récits ou les monologues argumentatifs.

En revanche, la production collaborative s'inscrit dans une perspective interactionnelle et collective. Elle suppose une coordination entre les participants, une capacité à écouter, reformuler, compléter, relancer. Elle se manifeste notamment dans les jeux de rôle, les dialogues simulés, les projets oraux en binômes ou en groupes. Cette forme renforce la dimension sociale et coopérative de l'apprentissage. Selon Vygotski, c'est dans l'interaction sociale que se construisent les connaissances : « *toute fonction psychique supérieure apparaît deux fois : d'abord sur le plan social, ensuite sur le plan individuel* »⁴¹.

En classe de langue, alterner les productions individuelles et collaboratives permet de développer à la fois la maîtrise personnelle du langage et les compétences interactionnelles essentielles à la communication réelle.

7. Les objectifs d'apprentissage de la production orale

Dans une approche communicative et actionnelle du FLE, la production orale ne peut plus être considérée comme une simple restitution linguistique, mais comme une compétence globale et évolutive. Elle engage l'apprenant dans une relation avec l'autre et avec la langue, mobilisant des ressources multiples : linguistiques, cognitives, affectives, culturelles. Selon Moore (2001), « *la compétence de communication orale suppose l'intégration de savoirs, de savoir-faire, et de savoir-être qui dépassent largement le cadre de la langue-cible* »⁴².

⁴¹ Vygotski, L., *Pensée et langage*, La Dispute, 1997 (édition originale 1934), p. 109.

⁴² Moore, D. (2001). *La compétence de communication orale : enjeux et pratiques*, CRDP de l'académie de Grenoble, p. 12.

Les objectifs d'apprentissage de l'oral se construisent donc autour de plusieurs axes, qui articulent les besoins pragmatiques des apprenants, les exigences institutionnelles et les finalités éducatives de la didactique des langues. Ces objectifs peuvent être regroupés selon les catégories suivantes :

7.1 Développer la compétence de communication orale

L'objectif central est de permettre à l'apprenant de communiquer avec efficacité et pertinence dans la langue cible. Cela suppose la maîtrise des différentes composantes de la compétence communicative, comme définies par Canale et Swain (1980) : compétence linguistique (vocabulaire, syntaxe, phonologie), sociolinguistique (registre, politesse, normes culturelles), discursive (cohérence et cohésion du discours), et stratégique (gestion des pannes de communication)⁴³.

Le CECRL propose des descripteurs précis pour évaluer la capacité de production orale aux différents niveaux. Par exemple, au niveau B1, l'apprenant doit être capable de « *s'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences, d'exposer des projets, de donner brièvement des raisons ou explications pour ses opinions* »⁴⁴. Ces descripteurs constituent des repères pour la planification pédagogique.

Comme le souligne Beacco (2007), « *l'objectif n'est pas de produire un français parfait, mais un français fonctionnel, socialement recevable et linguistiquement viable* »⁴⁵. Le développement de cette compétence suppose donc un entraînement progressif, ancré dans des situations de communication réalistes et variées.

7.2 Encourager l'autonomie et la spontanéité

Un objectif essentiel de l'enseignement de l'oral est de libérer l'apprenant de la dépendance à la préparation écrite. L'expression spontanée implique la capacité à mobiliser ses ressources linguistiques dans l'instant, sans recourir à un support scriptural. Cette autonomie est la condition d'une compétence orale réelle, que Little (1991) définit comme «

⁴³ Canale, M., & Swain, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1(1), p. 5-7.

⁴⁴ Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, p. 58.

⁴⁵ Beacco, J.-C. (2007). *La didacticité du CECR : une interprétation critique*, Le français dans le monde, Recherches et applications, p. 18.

la capacité à utiliser la langue comme outil de pensée et d'interaction dans des contextes imprévus »⁴⁶.

L'oral spontané nécessite également une attitude positive face à l'erreur. Celle-ci ne doit pas être vécue comme un échec, mais comme une opportunité d'apprentissage. Corder (1967) insiste sur le rôle constructif de l'erreur dans l'élaboration de l'interlangue : « *Les erreurs sont des traces des hypothèses que l'apprenant formule sur la langue cible* »⁴⁷. Il importe donc de créer un climat pédagogique bienveillant, favorisant l'expérimentation et la prise de parole libre.

Les activités de type discussion libre, débat, jeu de rôle improvisé, récit d'expérience sont particulièrement efficaces pour favoriser cette autonomie expressive.

7.3 Améliorer la maîtrise phonétique et prosodique

L'un des objectifs spécifiques de l'enseignement de la production orale est l'acquisition d'une prononciation compréhensible. Comme le souligne Tranel (1987), « *une articulation déficiente ou une intonation erronée peut entraîner une incompréhension, voire une rupture de communication* »⁴⁸. Il est donc indispensable de travailler à la fois :

- la phonétique segmentale (sons, voyelles, consonnes, enchaînements),
- la phonétique suprasegmentale (rythme, accentuation, intonation),
- et la prosodie expressive (intonations marquant les émotions, les intentions, les structures du discours).

Le travail sur la prononciation doit être intégré dès les premières séances et poursuivi tout au long de l'apprentissage. Il peut s'appuyer sur des techniques variées : écoute comparée, répétition, correction immédiate, entraînement à partir d'enregistrements, utilisation de logiciels de reconnaissance vocale, théâtre ou lecture expressive.

⁴⁶ Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*, Authentik, p. 8.

⁴⁷ Corder, S. P. (1967). "The Significance of Learners' Errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5(4), p. 161.

⁴⁸ Tranel, B. (1987). *The Sounds of French*, Cambridge University Press, p. 117.

Abry et Veldeman-Abry (2007) rappellent que « *la correction phonétique ne vise pas la perfection, mais l'intelligibilité et l'aisance articulatoire* »⁴⁹. Cela rejoint l'objectif plus large de fluence orale, souvent négligé au profit de la correction grammaticale.

7.4 Développer les compétences interactionnelles

La production orale inclut une composante interactionnelle essentielle : savoir écouter, répondre, reformuler, interroger, relancer, négocier. Comme l'affirme Bygate (1987), « *parler ne consiste pas uniquement à produire des phrases, mais à réagir à un interlocuteur dans un temps limité* »⁵⁰. L'apprenant doit donc apprendre à :

- gérer les tours de parole (prise, maintien, cession),
- exprimer des stratégies d'écoute active (reformulation, acquiescement, reprise d'éléments),
- adopter des comportements socio-verbaux adéquats (politesse, interruption, accord ou désaccord nuancé).

Ces compétences s'acquièrent par la pratique fréquente de dialogues semi-dirigés, de jeux d'information, d'entretiens simulés, mais aussi de tâches collaboratives (résolution de problème, jeu de rôle, scénario coopératif). Elles permettent de développer une parole plus fluide, plus authentique et plus souple.

7.5 S'adapter aux contextes de communication

L'objectif ultime est de permettre à l'apprenant d'utiliser la langue à l'oral dans une diversité de situations communicatives : entretiens d'embauche, réunions professionnelles, conversations informelles, exposés académiques, interactions culturelles. Chaque situation implique un niveau de formalité, des normes discursives, une organisation du discours spécifique.

⁴⁹ Abry, D., & Veldeman-Abry, G. (2007). *La phonétique progressive du français*, CLE International, p. 5.

⁵⁰ Bygate, M. (1987). *Speaking*, Oxford University Press, p. 4.

Coste (1992) souligne que « *parler, c'est toujours parler quelque part, à quelqu'un, pour une finalité précise ; enseigner la production orale, c'est donc enseigner l'adaptation situationnelle* »⁵¹. Cette adaptation se manifeste dans :

- le choix du registre de langue (familier, courant, soutenu),
- l'emploi de connecteurs logiques,
- la structuration du discours (introduction, développement, conclusion),
- le respect des usages culturels (prise de parole, marques de politesse).

L'enseignement doit ainsi viser une compétence sociopragmatique, c'est-à-dire la capacité à utiliser la langue en tenant compte des normes sociales et culturelles du contexte.

7.6 Encourager la créativité et l'expression personnelle

Enfin, l'oral doit aussi être un espace de liberté et de subjectivité. L'un des objectifs majeurs est de permettre à l'apprenant de s'approprier la langue pour exprimer ses idées, ses opinions, ses émotions. Cette approche rejoint les dimensions humanistes de la didactique des langues, telles que développées par Narcy-Combes (2005) : « *La construction du sujet parlant passe par l'appropriation d'un espace discursif où il peut être lui-même, en langue étrangère* »⁵².

Les activités créatives telles que les contes inventés, monologues personnels, théâtre d'improvisation, slams, journaux oraux, récits de vie renforcent la motivation et développent une compétence langagière affective et expressive. Cette orientation donne du sens à l'apprentissage et renforce la dimension identitaire de la prise de parole.

8. Les activités orales : jeux de rôles, simulations, débats et présentations

Dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), les activités orales jouent un rôle central dans le développement des compétences communicatives des apprenants. Elles permettent de travailler à la fois la fluidité et la précision linguistique tout en favorisant l'interaction et la capacité d'adaptation à des situations réelles de communication. Pour

⁵¹ Coste, D. (1992). « Compétence de communication et didactique des langues », *Langue française*, n° 96, p. 10.

⁵² Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC*, Ophrys, p. 74.

atteindre ces objectifs, différentes techniques pédagogiques sont utilisées, notamment les jeux de rôles, les simulations, les débats, les présentations, mais également l'utilisation de supports authentiques. Par ailleurs, il existe des stratégies didactiques visant à encourager la prise de parole, afin de surmonter les obstacles psychologiques que peuvent rencontrer les apprenants dans l'expression orale.

8.1. Les jeux de rôles : apprentissage par la mise en situation

Le jeu de rôle est une technique pédagogique particulièrement efficace pour développer la production orale. Elle consiste à simuler des situations de communication authentiques où les apprenants prennent des rôles spécifiques (client, serveur, médecin, etc.). Ce type d'activité est motivant, car il permet aux apprenants de se projeter dans des scénarios réels et de se confronter à des situations pratiques de la vie quotidienne. En outre, les jeux de rôles favorisent le développement des compétences pragmatiques (savoir utiliser la langue en fonction du contexte) et des compétences sociales (écouter, négocier, argumenter).

Un des avantages majeurs du jeu de rôle est qu'il encourage l'utilisation de stratégies langagières pour faire face à des situations imprévues, ce qui est fondamental dans l'apprentissage d'une langue. Par exemple, lors d'un jeu de rôle sur une scène de négociation commerciale, l'apprenant doit non seulement maîtriser les expressions spécifiques, mais aussi s'adapter aux réactions de son interlocuteur.

Le jeu de rôle en groupe peut aussi entraîner une prise de parole spontanée et une réflexion sur la langue. Comme le souligne Bernard Pommier, « *l'intérêt du jeu de rôle dans la didactique est qu'il simule une réalité où la prise de parole devient fonctionnelle, motivée par un objectif clair* »⁵³.

Jean-Pierre Cuq ajoute que « *le jeu de rôle permet une prise de parole authentique dans des contextes de communication réels, en sollicitant la flexibilité et la créativité des apprenants dans leur usage de la langue* »⁵⁴.

⁵³ Pommier, B., *Le jeu de rôle dans l'enseignement du FLE : Une approche pragmatique*, Éditions Didier, 2010, p. 78.

⁵⁴ Cuq, J.-P., *La didactique des langues : Concepts et pratiques*, Hachette, 1993, p. 115.

8.2. Les simulations : immersion dans des contextes professionnels ou sociaux

Les simulations sont des exercices qui vont au-delà du simple jeu de rôle en intégrant des éléments spécifiques d'un contexte professionnel ou social. Elles peuvent impliquer des situations comme des réunions de travail, des négociations internationales, ou même des conférences scientifiques. En reproduisant des scénarios réalistes, les simulations visent à développer des compétences de communication dans des situations complexes, où il est essentiel de prendre en compte non seulement la langue, mais aussi les stratégies discursives, les attentes culturelles et les règles sociales.

Par exemple, une simulation d'une réunion d'équipe dans un cadre professionnel permet aux apprenants de travailler sur des aspects comme la gestion de la prise de parole, la réponse à des objections, et la négociation d'un compromis. Cela prépare les étudiants à des interactions authentiques dans des milieux professionnels, tout en renforçant leur confiance en leur capacité à interagir en français.

Les simulations permettent également d'intégrer des supports multimédia tels que des vidéos, des graphiques ou des podcasts pour enrichir l'expérience et rendre les situations encore plus réalistes. Selon Dejean-Assémat, « *la simulation offre un cadre propice à l'apprentissage actif et à la réflexion critique sur les pratiques langagières dans des contextes complexes* »⁵⁵.

8.3. Les débats : développer l'argumentation et la réactivité

Le débat est une technique didactique essentielle pour entraîner les apprenants à argumenter de manière fluide et structurée. En mettant en place des débats sur des sujets d'actualité ou des thématiques sociétales, l'enseignant permet aux apprenants de travailler la gestion des idées et des opinions divergentes. Cette activité engage une prise de parole spontanée, où les apprenants doivent non seulement réagir aux arguments de leurs interlocuteurs, mais aussi défendre leur propre point de vue de manière claire et cohérente.

Le débat nécessite une préparation préalable (recherche d'arguments, structuration de la pensée), mais encourage également une certaine flexibilité et une réactivité immédiate, compétences clés dans la communication orale. En outre, les débats permettent aux

⁵⁵ Dejean-Assémat, M., *La simulation en classe de langue : Approches et méthodologies*, Armand Colin, 2005, p. 92.

apprenants de prendre conscience des stratégies d'argumentation, de réfutation et de persuasion, qui sont des outils essentiels pour se positionner dans une conversation en français.

Dans une approche de développement des compétences orales, les débats permettent aussi de renforcer l'esprit critique des apprenants et de les amener à adapter leur discours en fonction des réactions de leur interlocuteur. Comme le note Laurent Desmoulins, « *le débat est un excellent moyen de promouvoir l'expression personnelle tout en développant une prise de position réfléchie* »⁵⁶.

8.4. Les présentations : structurer et transmettre un message

Les présentations orales constituent un autre pilier de l'enseignement de l'oral. Que ce soit pour un exposé académique, une présentation professionnelle ou même un récit personnel, l'apprenant doit apprendre à structurer son discours, à utiliser des connecteurs logiques et à captiver son auditoire. Les présentations favorisent une gestion du temps de parole et de l'énergie communicative, et nécessitent souvent l'usage de supports visuels (diapositives, graphiques, cartes, etc.).

Les présentations orales sont également l'occasion pour les apprenants de renforcer leurs capacités d'argumentation et de développer une pratique réflexive sur leur discours. Selon Pires, « *une présentation bien structurée reflète non seulement la maîtrise d'un contenu, mais aussi la capacité à organiser ses idées de manière cohérente et à les transmettre de façon claire* »⁵⁷.

9. L'utilisation de supports authentiques dans l'enseignement de l'oral

L'utilisation de supports authentiques (enregistrements audio ou vidéo, documents multimédia, publicités, films, articles de presse, etc.) est cruciale pour rendre l'enseignement de l'oral plus réaliste et ancré dans la vie quotidienne. Ces supports sont des sources authentiques de langue qui permettent aux apprenants de se familiariser avec les variétés de la langue (registre, accents, vocabulaire spécifique), et d'apprendre à décoder des situations de communication réelles.

⁵⁶ Desmoulins, L., *Débattre pour mieux argumenter*, Didier, 2008, p. 62.

⁵⁷ Pires, M., *Pratiquer l'oral en classe de FLE : Outils et stratégies*, De Boeck, 2011, p. 150.

Par exemple, l'utilisation d'un journal télévisé ou d'une interview permet de travailler sur l'écoute active et la compréhension orale tout en exposant les apprenants à des registres de langue variés, comme le langage formel ou informel. De même, les supports publicitaires offrent des occasions d'analyser les stratégies de persuasion et de réfléchir à la manière dont les messages sont structurés pour convaincre l'audience.

Ces supports permettent également de recontextualiser l'apprentissage, en rendant l'enseignement de la langue plus vivant et en facilitant la répétition des situations de communication dans des contextes culturels et sociaux variés. Comme le remarque Morin, « *l'usage de supports authentiques contribue à rendre l'apprentissage plus pertinent, en introduisant les apprenants dans des situations réelles de langue* »⁵⁸.

10. Stratégies pour favoriser la prise de parole

L'un des plus grands défis dans l'enseignement de l'oral est de surmonter les blocages psychologiques qui empêchent les apprenants de prendre la parole. Ces blocages peuvent être liés à la peur de faire des erreurs, au manque de confiance en soi, ou encore à la crainte de ne pas être compris.

10.1. Créer un environnement sécurisant

L'enseignant doit mettre en place un environnement bienveillant, où les erreurs sont perçues comme des étapes naturelles du processus d'apprentissage. Les activités doivent être conçues pour réduire l'anxiété, en favorisant des échanges sans jugement et en valorisant les efforts des apprenants. Des techniques telles que l'encouragement positif et la modération des attentes sont essentielles.

10.2. Encourager la participation active

Il est également important d'inciter régulièrement les apprenants à prendre la parole, même brièvement, afin de renforcer leur confiance. Par exemple, des activités de tour de table, où chaque apprenant prend la parole pendant quelques secondes pour exprimer une idée, permettent de développer la prise de parole tout en maintenant une atmosphère détendue.

⁵⁸ Morin, D., *Didactique de l'oral : Approches, stratégies et outils*, Dunod, 2013, p. 112.

10.3. Utiliser des techniques de répétition et de reformulation

Les techniques de répétition, où les apprenants reprennent des éléments de discours déjà entendus, et de reformulation, qui leur permettent de reformuler les idées d'un interlocuteur, sont des stratégies didactiques efficaces pour encourager la production orale. Ces stratégies aident les apprenants à se sentir plus à l'aise dans la manipulation de la langue et leur donnent des outils pour améliorer leur fluidité.

11. Évaluation de la production orale : enjeux, outils et démarches

L'évaluation de la production orale constitue une composante essentielle de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et plus particulièrement du français langue étrangère (FLE). Elle permet non seulement de mesurer les progrès des apprenants, mais aussi de les accompagner dans leur développement langagier. Cependant, l'oral, en tant que compétence multidimensionnelle et éphémère, pose de nombreux défis à l'évaluation. Il convient donc d'en examiner les critères, les modalités (**formative et sommative**), ainsi que les pratiques d'autoévaluation et d'évaluation entre pairs, qui participent toutes à une approche plus réflexive et formatrice de l'acte d'évaluation.

11.1. Les critères et grilles d'évaluation de la production orale

L'évaluation de la production orale ne peut se faire de manière intuitive ou subjective. Elle repose sur des critères explicites, définis en fonction des objectifs pédagogiques et des descripteurs de niveaux, notamment ceux proposés par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ce dernier distingue plusieurs composantes dans la compétence orale, parmi lesquelles la fluidité, la correction grammaticale, la richesse lexicale, la prononciation, la cohérence du discours et l'adéquation au contexte communicatif.

Ainsi, les grilles d'évaluation permettent de rendre l'évaluation plus objective, transparente et équitable, en fournissant des indicateurs précis pour chaque critère. Ces grilles peuvent être holistiques (évaluation globale) ou analytiques (évaluation par composantes).

Comme le souligne Coste, « *une évaluation valable de l'oral suppose une explicitation rigoureuse des critères retenus, ainsi qu'une formation des évaluateurs à leur application* »⁵⁹.

⁵⁹ Coste, D., *Évaluer les compétences en langue*, Didier, 2001, p. 74.

De même, selon C. Tagliante, « *l'évaluation orale ne peut se faire à l'instinct : elle nécessite des outils élaborés pour garantir une équité et une utilité pédagogique* »⁶⁰.

Les descripteurs du CECRL servent souvent de base à l'élaboration de ces grilles. Par exemple, pour un niveau B1, on attend de l'apprenant qu'il soit capable de « *s'exprimer de manière simple sur des sujets familiers, raconter une expérience, exposer brièvement ses opinions* »⁶¹.

11.2. Évaluation formative vs évaluation sommative

L'évaluation de la production orale peut remplir deux fonctions complémentaires : sommative et formative.

11.3. L'évaluation sommative : mesurer la performance

L'évaluation sommative a pour but principal de certifier un niveau ou de valider un apprentissage. Elle intervient généralement à la fin d'un parcours (séquence, trimestre, formation) et donne lieu à une note chiffrée ou à une attestation de niveau. C'est le cas, par exemple, des examens DELF/DALF ou des évaluations de fin de module.

Dans ce cadre, les critères sont strictement définis et l'évaluation porte sur la performance finale. Toutefois, ce type d'évaluation, bien que nécessaire, présente certaines limites : elle donne peu d'informations sur le processus d'apprentissage ou sur les stratégies mises en œuvre par les apprenants pour s'exprimer.

11.4. L'évaluation formative : accompagner l'apprentissage

À l'inverse, l'évaluation formative est une démarche continue qui vise à accompagner les apprenants dans le développement de leurs compétences. Elle repose sur des retours réguliers (feedbacks), des observations, et des moments de réflexion partagée sur les performances orales.

⁶⁰ Tagliante, C., *L'évaluation en langues : enjeux et pratiques*, Clé International, 2005, p. 58.

⁶¹ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, 2001, p. 28.

Cette approche met l'accent sur le processus plutôt que sur le produit final, et invite l'apprenant à prendre conscience de ses progrès, à identifier ses points forts et ses axes d'amélioration. Elle peut s'appuyer sur des enregistrements audio ou vidéo, sur l'observation de tâches orales, ou encore sur des échanges dialogués.

D'après Pierre Martinez, « *l'évaluation formative devient un levier puissant de motivation quand elle est intégrée à une pédagogie de projet, centrée sur l'apprenant* »⁶². Elle favorise en outre une posture réflexive chez l'apprenant, qui devient acteur de son apprentissage.

11.5. Autoévaluation et évaluation entre pairs : vers une pédagogie réflexive

L'intégration de l'autoévaluation et de l'évaluation entre pairs dans le processus d'apprentissage de l'oral constitue une évolution majeure dans les pratiques pédagogiques. Ces modalités renforcent l'implication des apprenants et développent leur autonomie, tout en les sensibilisant aux critères de qualité d'une production orale.

- **L'autoévaluation : un regard sur sa propre performance**

L'autoévaluation consiste à amener les apprenants à évaluer eux-mêmes leur production, à l'aide de grilles simplifiées ou de journaux de bord. Cette démarche favorise une prise de conscience des compétences acquises et des difficultés rencontrées, et encourage l'apprenant à devenir acteur de son parcours d'apprentissage.

Par exemple, après une tâche de production orale (présentation, débat, jeu de rôle), l'apprenant peut répondre à une série de questions : Ai-je été clair ? Ai-je utilisé le vocabulaire approprié ? Me suis-je exprimé avec fluidité ? Ai-je compris les réactions de mes interlocuteurs ?

Pour Dominique Macaire, « *l'autoévaluation permet de développer une compétence métacognitive essentielle : savoir comment on apprend et comment on peut progresser* »⁶³.

- **L'évaluation entre pairs : apprendre à évaluer pour mieux apprendre**

L'évaluation entre pairs, quant à elle, permet aux apprenants de s'évaluer mutuellement selon des critères partagés. Elle stimule la coopération, encourage la responsabilisation, et

⁶² Martinez, P., *Évaluer pour faire apprendre*, ESF Éditeur, 2010, p. 99.

⁶³ Macaire, D., *L'apprenant réflexif en didactique des langues*, Peter Lang, 2012, p. 145.

aide à construire un regard critique sur la production orale. C'est aussi un excellent moyen de consolider les acquis, car évaluer les autres, c'est aussi réfléchir à ses propres compétences.

Bien entendu, cette démarche suppose une préparation méthodologique rigoureuse. Les critères doivent être clairement explicités, et les apprenants doivent être formés à l'évaluation : il ne s'agit pas de juger, mais d'analyser, de décrire, de commenter avec bienveillance.

Comme le résume fort justement Christian Puren : « *apprendre à évaluer, c'est aussi apprendre à apprendre ; c'est développer une posture réflexive et critique vis-à-vis de l'usage de la langue* »⁶⁴.

L'évaluation de la production orale en FLE est une opération complexe qui doit répondre à des exigences à la fois pédagogiques, méthodologiques et éthiques. Elle repose sur des critères objectifs, des grilles explicites, et sur une articulation entre évaluation formative et sommative. L'introduction de l'autoévaluation et de l'évaluation entre pairs permet d'impliquer davantage les apprenants dans leur apprentissage, en les rendant acteurs de leur progression. Cette approche, à la fois rigoureuse et bienveillante, favorise le développement de compétences langagières durables, mais aussi de compétences réflexives et sociales essentielles à l'usage authentique d'une langue étrangère.

12 .Défis et perspectives dans l'enseignement de l'oral

L'enseignement de la production orale en français langue étrangère (FLE) s'inscrit dans un contexte éducatif en constante évolution, marqué par la diversité des profils d'apprenants, les progrès technologiques, ainsi que de nouvelles attentes pédagogiques. Malgré l'importance accordée à l'oral dans les approches communicatives et actionnelles, de nombreux défis subsistent, liés à des blocages affectifs, à une hétérogénéité des niveaux et à des limites institutionnelles. Parallèlement, des perspectives prometteuses s'ouvrent avec le développement des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), l'essor de l'oral numérique, des podcasts, et d'autres outils innovants qui transforment les pratiques traditionnelles de l'enseignement/apprentissage de l'oral.

⁶⁴ Puren, C., *Vers une pédagogie de l'évaluation en didactique des langues*, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, 2011, p. 30.

12.1 Obstacles à la prise de parole : blocages affectifs, anxiété et disparités

L'un des obstacles majeurs à la progression en production orale réside dans les facteurs affectifs. Beaucoup d'apprenants éprouvent une appréhension importante à l'idée de s'exprimer oralement en langue étrangère, surtout devant un groupe ou face à un locuteur natif. Ce phénomène, souvent désigné sous le nom d'anxiété langagière, peut freiner considérablement l'engagement et la performance.

Horwitz, Horwitz et Cope (1986) ont montré que l'anxiété de communication est une variable déterminante dans l'apprentissage des langues : « *les apprenants anxieux évitent de parler, ce qui limite leur exposition à la langue et ralentit leur progression* »⁶⁵. Cette anxiété peut se manifester par une peur du jugement, un perfectionnisme inhibiteur ou encore un manque de confiance linguistique.

À ces blocages individuels s'ajoute l'hétérogénéité des niveaux au sein d'une même classe, qui rend difficile la mise en œuvre d'activités orales équilibrées. Certains apprenants maîtrisent déjà des compétences communicatives solides, tandis que d'autres peinent à formuler des phrases simples. Cette disparité complique l'organisation de tâches collaboratives et nécessite une différenciation pédagogique constante.

Selon Jean-Pierre Cuq, « *la gestion de l'hétérogénéité est aujourd'hui l'un des défis majeurs du professeur de langue : il lui faut à la fois motiver les plus avancés et rassurer les plus fragiles* »⁶⁶.

12.2. TICE et développement des compétences orales

Dans ce contexte complexe, les technologies numériques apparaissent comme des outils puissants pour favoriser la production orale, tout en contournant certains blocages traditionnels. L'usage des TICE permet notamment de créer des espaces d'expression individualisés, moins anxiogènes, et souvent plus authentiques que la salle de classe.

⁶⁵ Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). *Foreign language classroom anxiety*. The Modern Language Journal, 70(2), 125–132.

⁶⁶ Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International, p. 187.

Parmi les dispositifs numériques les plus utilisés, on peut citer :

- **Les enregistrements audio ou vidéo** (via téléphone, applications ou plateformes LMS) qui permettent à l'apprenant de préparer et retravailler ses productions ;
- **Les visioconférences**, qui facilitent les échanges synchrones avec des locuteurs natifs ou d'autres apprenants dans le cadre d'échanges virtuels (e-tandem, télécollaboration) ;
- **Les environnements immersifs**, comme les mondes virtuels (ex. : Second Life, Minecraft éducatif), qui proposent des contextes de simulation propices à l'interaction orale.

D'après Chapelle (2001), « *la technologie offre aux apprenants une variété d'occasions de parler, de manière authentique et répétée, dans un environnement souvent perçu comme moins menaçant* »⁶⁷. Par ailleurs, ces outils permettent de multiplier les temps de parole et de rendre visibles des productions orales qui étaient autrefois éphémères.

12.3. Nouvelles pratiques orales : vers un oral numérique

L'évolution technologique ne se limite pas à l'usage d'outils : elle transforme en profondeur les pratiques discursives elles-mêmes. On assiste à l'émergence d'un oral numérique, caractérisé par des formats inédits comme les podcasts, les capsules vidéo, les messages vocaux sur les réseaux sociaux, ou encore les voix de synthèse interactives (chatbots, assistants vocaux).

Ces nouveaux formats réinventent l'oral en FLE et offrent des opportunités pédagogiques riches, tant pour la compréhension que pour la production :

- La création de podcasts par les apprenants, par exemple, stimule à la fois la planification du discours, la prononciation, et l'autonomie ;
- Les enregistrements sur TikTok, Instagram ou YouTube favorisent l'expression libre et la créativité, tout en sollicitant une intelligibilité publique ;
- Le karaoké de dialogues ou les jeux vocaux interactifs permettent de travailler la prosodie et l'intonation.

Ces pratiques intègrent l'oral dans une dimension multimodale, et favorisent l'émergence de nouvelles compétences numériques et communicationnelles. Elles rejoignent les objectifs

⁶⁷ Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, p. 57.

de l'approche actionnelle promue par le CECRL, qui vise à faire de l'apprenant un acteur social dans des situations réelles ou simulées.

Pour Véronique Castellotti, « *l'oral numérique n'est pas un sous-produit du face-à-face : c'est un espace discursif en soi, porteur de sens et de créativité* »⁶⁸. Intégrer ces nouvelles formes d'oralité, c'est aussi préparer les apprenants à communiquer dans la société contemporaine, où les frontières entre l'oral et l'écrit s'estompent.

Conclusion

L'enseignement de la production orale en FLE est aujourd'hui confronté à un ensemble de défis complexes et interconnectés. Les blocages affectifs des apprenants – souvent liés à la peur du jugement, à l'anxiété de performance ou au manque de confiance en soi – constituent un obstacle majeur à une prise de parole fluide et spontanée. À cela s'ajoutent les disparités de niveaux entre les apprenants, qui rendent difficile la gestion d'une progression harmonisée au sein d'un même groupe. Ces difficultés sont souvent accentuées par les limites institutionnelles, telles que le manque de temps, de moyens ou de flexibilité curriculaire, qui restreignent les possibilités d'un enseignement véritablement centré sur l'oral. En outre, un constat récurrent concerne le manque de formation spécifique des enseignants à la didactique de l'oral : encore trop souvent, la production orale est abordée de manière intuitive ou marginale, sans appui sur une véritable réflexion méthodologique.

Cependant, ces constats préoccupants ne doivent pas masquer les nombreuses perspectives de renouvellement qui s'ouvrent aujourd'hui à l'enseignement de l'oral. L'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques appuyées sur le numérique – comme la classe inversée, la baladodiffusion ou encore l'usage des réseaux sociaux – permet de repenser en profondeur les modalités d'exposition à la langue, de répétition, et de production authentique. L'exploitation des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) favorise des scénarios didactiques plus souples, plus interactifs, mais aussi plus motivants pour les apprenants, notamment grâce à la possibilité de s'exercer dans des environnements dédramatisants, en différé ou en autonomie. Ces outils ouvrent ainsi la voie à un enseignement plus personnalisé, plus inclusif et plus en phase avec les usages communicationnels contemporains.

⁶⁸ Castellotti, V. (2017). *Parler pour apprendre, apprendre à parler : regards sur l'oral en didactique des langues*. In *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*, n°61, p. 13.

Par ailleurs, l'attention croissante portée aux dimensions affectives et identitaires de l'apprentissage langagier invite à concevoir la production orale non seulement comme une performance linguistique, mais comme une pratique située, traversée par des enjeux d'expression de soi, de reconnaissance et d'insertion sociale. Parler en langue étrangère, c'est non seulement mobiliser des compétences linguistiques, mais aussi affirmer une position de sujet parlant dans une nouvelle langue, une nouvelle culture, un nouveau monde. Cette prise de parole implique une reconstruction de soi, une ouverture à l'altérité, et un travail sur l'image que l'on donne à voir aux autres.

Dans cette perspective, il ne s'agit plus de concevoir l'enseignement de l'oral comme un simple entraînement technique à la prononciation, à la grammaire orale ou au lexique en contexte, mais bien comme la construction progressive d'une compétence langagière et sociale ancrée dans des pratiques vivantes et significatives. Cette compétence implique non seulement la maîtrise des savoir-dire linguistiques, mais aussi l'appropriation des savoir-être communicationnels, des stratégies d'interaction, des registres de langue, et des normes culturelles d'usage. Elle suppose également que l'apprenant puisse agir de manière efficace, créative et appropriée dans des situations de communication réelles ou simulées, en prenant en compte les interlocuteurs, les enjeux, et les finalités de l'échange.

Ainsi, renouveler l'enseignement de l'oral en FLE, c'est opérer un déplacement épistémologique : passer d'une conception normative et centrée sur l'évaluation de la « correction » linguistique à une vision plus globale, plus humaniste et plus contextualisée de la parole en langue étrangère. C'est aussi redonner à l'oral sa place pleine et entière dans les curriculums, non pas comme un complément périphérique à l'écrit, mais comme un pilier essentiel de la compétence de communication, de la socialisation langagière et du développement personnel. Dans un monde marqué par la mobilité, la diversité et la multimodalité des échanges, enseigner l'oral revient à préparer les apprenants à vivre et à interagir dans une pluralité de contextes linguistiques et culturels, avec aisance, authenticité et sens.

Chapitre III :

**La production de l'oral en FLE par le
bais de la classe inversée**

Introduction :

Dans un contexte éducatif en constante mutation, marqué par la transformation des pratiques pédagogiques et l'intégration croissante du numérique, la classe inversée s'impose comme l'un des dispositifs les plus innovants pour renouveler l'enseignement des langues. En inversant la logique traditionnelle d'enseignement — où l'acquisition des savoirs se fait désormais en autonomie et la mise en pratique en présentiel — ce modèle offre de nouvelles opportunités pour valoriser la production orale, longtemps marginalisée dans les cadres didactiques classiques.

La compétence orale, composante essentielle de la communication langagière, ne peut se construire de manière effective que dans des environnements favorisant l'interaction, l'authenticité, la répétition et le feedback. Or, la classe inversée, en libérant du temps pour des activités collaboratives et centrées sur l'apprenant, permet de replacer l'oral au cœur du dispositif pédagogique. Elle redéfinit ainsi non seulement les rôles de l'enseignant et de l'apprenant, mais aussi la nature même des interactions langagières en classe de FLE.

Ce chapitre se propose de réfléchir à la place spécifique de l'oral dans l'approche inversée, en envisageant les apports mais aussi les défis de ce dispositif. Dans un premier temps, il s'agira de repenser le statut de l'oral à l'intérieur de cette nouvelle logique pédagogique (1), avant d'examiner concrètement les méthodes et pratiques de mise en œuvre favorisant la production orale (2). Une attention particulière sera portée aux interactions orales générées par ce type de dispositif (3), ainsi qu'au rôle déterminant de l'évaluation formative et du feedback oral dans le processus d'apprentissage (4). La réflexion prendra ensuite en compte les obstacles et les limites rencontrés dans la mise en œuvre (5), tout en interrogeant les conditions d'un engagement et d'une motivation durables chez les apprenants dans une dynamique orale inversée (6). Enfin, le chapitre se conclura par une exploration des outils numériques mobilisables pour soutenir et enrichir la production orale dans le cadre de la classe inversée (7).

L'objectif est de démontrer que loin d'être une simple modalité organisationnelle, la classe inversée constitue un cadre pédagogique puissant pour développer la compétence orale, à condition d'être pensée, scénarisée et accompagnée avec rigueur et créativité.

1. Repenser la place de l'oral dans une approche inversée

« La classe inversée est une modalité pédagogique qui permet de consacrer davantage de temps en classe aux activités d'interaction, en transférant l'exposition aux contenus théoriques à l'espace hors-classe »⁶⁹. Dans cette configuration, la classe cesse d'être le lieu privilégié de la transmission pour devenir celui de l'activation. Cela résonne particulièrement avec les objectifs de l'enseignement de l'oral, qui exige des temps d'expression, de co-construction et de rétroaction — difficilement réalisables dans une pédagogie frontale.

Comme le rappellent Bergmann et Sams, « le vrai apprentissage commence lorsque les apprenants sont engagés dans des activités pratiques et collaboratives en classe, et non lorsqu'ils écoutent passivement un exposé magistral »⁷⁰. Ce changement de paradigme place la parole de l'apprenant au cœur de la dynamique de classe : les étudiants ne viennent plus recevoir un savoir, mais le mobiliser, notamment à travers des tâches orales.

Le CECRL insiste sur le fait que « l'apprenant est considéré comme un acteur social ayant à accomplir des tâches en situation »⁷¹. Cette orientation actionnelle trouve dans la classe inversée une application concrète : la maison devient le lieu de préparation (visionnage de vidéos, prise de notes, recherches lexicales), tandis que la classe devient le terrain de l'oralisation, du jeu de rôle, du débat, ou encore de la médiation orale.

2. La mise en œuvre de l'oral par la classe inversée : méthodes et pratiques

L'intégration de la production orale dans une séquence inversée ne relève pas du hasard : elle demande une scénarisation précise. Comme le souligne Lebrun, « l'organisation d'un apprentissage inversé suppose une réflexion approfondie sur la conception des activités, leur enchaînement, et leur degré d'ouverture »⁷². Cette préparation amont permet d'arriver en classe avec des ressources activables immédiatement à l'oral.

⁶⁹ Lebrun, M. (2015). *Classe inversée, classe renversante*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 14.

⁷⁰ Lebrun, M. (2015). *Classe inversée, classe renversante*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 17.

⁷¹ Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, p. 15.

⁷² Lebrun, M. (2015). *Classe inversée, classe renversante*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 47.

Un exemple souvent cité est celui des capsules vidéo grammaticales ou lexicales, suivies d'exercices auto-correctifs, qui précèdent une mise en pratique orale en classe. Guichon affirme à ce sujet : « *Les dispositifs numériques ne doivent pas être pensés comme des substituts au contact humain, mais comme des leviers pour enrichir les interactions* »⁷³. Ainsi, la technologie sert de tremplin pour des activités d'oral interactionnel en présentiel.

En classe, les pratiques orales inspirées de la pédagogie inversée peuvent prendre diverses formes : jeux de rôle, débats argumentatifs, exposés collaboratifs, simulations de situations réelles (achats, entretiens, visites guidées, etc.). Comme le rappelle Frier, « *l'oral n'est pas seulement une performance langagière, mais une compétence en construction, qui nécessite des espaces d'essai, de brouillon et de reformulation* »⁷⁴. La classe inversée, en libérant du temps pour l'interaction et en favorisant la diversité des modalités orales, devient un véritable laboratoire langagier.

Enfin, la flexibilité du modèle inversé permet une individualisation du suivi. Mangenot remarque : « *La classe inversée permet de mieux différencier les parcours d'apprentissage, ce qui est particulièrement bénéfique pour les activités orales, car les apprenants n'évoluent pas au même rythme dans leur maîtrise des compétences d'expression* »⁷⁵. Cela permet aux enseignants de proposer des tâches orales différenciées selon les niveaux, les styles d'apprentissage, et les besoins spécifiques de chaque apprenant.

3. Les interactions orales favorisées par la classe inversée

L'une des grandes forces de la classe inversée réside dans sa capacité à libérer du temps pour les interactions verbales, en permettant aux étudiants de s'exprimer activement dans un cadre moins contraint. Comme le rappelle Vygotski, « *le langage est avant tout un outil social, et c'est dans l'interaction qu'il prend son sens et se développe* »⁷⁶. Or, dans les cours traditionnels, le temps de parole est souvent accaparé par l'enseignant, réduisant considérablement les opportunités de production orale authentique pour les apprenants.

⁷³ Guichon, N. (2012). *Vers une pédagogie de l'interaction en ligne*. In L. Puren (Éd.), *Didactique du français langue étrangère et seconde : le numérique en questions* (pp. 47–68). Paris : Éditions Maison des Langues.

⁷⁴ Frier, B. (2012). *Didactique de l'oral en langues*. Paris : Didier, p. 34.

⁷⁵ Mangenot, F. (2017). *La classe inversée en langues : enjeux et perspectives*. Paris : Didier, p. 92.

⁷⁶ Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions La Dispute, p. 122.

La classe inversée renverse cette logique. En externalisant les contenus transmissifs (lexique, grammaire, documents audio ou vidéo), elle ouvre la classe à l'interaction et à la coproduction de sens. D'après Bucheton, « *la parole de l'apprenant n'est pas un simple reflet du savoir reçu, mais un lieu d'appropriation, de transformation et de reconstruction du sens* »⁷⁷. Dans cet esprit, la classe inversée redonne toute sa place à l'apprenant locuteur, qui devient acteur du langage.

Les activités interactives mises en œuvre dans ce modèle sont nombreuses : débats, discussions dirigées, tâches collaboratives, simulations de communication, résumés croisés, etc. Comme l'indique Ollivier, « *les tâches collaboratives numériques favorisent la création d'un espace dialogique où l'oral devient un outil de négociation de sens* »⁷⁸. Ce type d'oral est particulièrement fécond car il met en jeu des compétences variées : compréhension, reformulation, prise de position, écoute active, etc.

La dimension coopérative de ces interactions est également essentielle. Dans une classe inversée, l'oral n'est pas toujours évalué de manière individuelle, mais souvent dans le cadre d'une tâche partagée. Cela permet d'installer un climat de sécurité linguistique favorable à la prise de risque verbal. Comme le souligne Candelier, « *l'oral prend toute sa valeur lorsqu'il est vécu comme une aventure collective, et non comme une performance solitaire sous contrainte* »⁷⁹.

Ainsi, loin d'une vision performative de l'oral, la classe inversée propose une approche intégrative, formative et sociale de la parole en classe de FLE.

4. Le rôle de l'évaluation formative et du feedback à l'oral

Dans le contexte de la classe inversée, le rôle de l'enseignant évolue : il devient moins un transmetteur qu'un médiateur de l'apprentissage. Cela est particulièrement visible dans le traitement de la production orale, où l'accent est mis sur la rétroaction formative, plutôt que sur l'évaluation sommative.

⁷⁷ Bucheton, D. (2000). *Apprendre en parlant : de l'oral scolaire à l'oral en formation*. Paris : Hachette Éducation, p. 56.

⁷⁸ Ollivier, C. (2014). *Les interactions orales et numériques en classe de langue*. Paris : Didier, p. 78.

⁷⁹ Candelier, M. (2003). *Enseigner l'oral en langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation, p. 45.

Selon Hattie et Timperley, « *le feedback est l'un des leviers les plus puissants pour améliorer l'apprentissage, à condition qu'il soit clair, ciblé et immédiatement exploitable* »⁸⁰.

La classe inversée, en libérant du temps de classe, permet précisément à l'enseignant de circuler, d'écouter, de noter des observations, et de fournir un retour individualisé et contextualisé sur les productions orales.

Il existe plusieurs formes de feedback mobilisables dans ce cadre :

- Le **feedback immédiat**, donné sur le vif lors des échanges oraux, permet des reformulations correctives ou suggestives, en fonction du niveau et de la tâche.
- Le **feedback différé**, souvent écrit ou audio (via des outils comme Flip, Vocaroo ou Moodle), permet une analyse plus approfondie et ciblée.
- Le **feedback entre pairs**, encouragé dans les pédagogies actives, est également précieux, car il développe la métacognition et la réflexivité langagière.

Comme le souligne Dolz, « *la compétence de production orale ne se développe pas uniquement par accumulation, mais par régulation et amélioration progressive des performances* »⁸¹. Le feedback devient alors un outil de progression indispensable, et non un jugement figé sur une prestation.

Dans une perspective formative, le feedback oral doit aussi porter sur la qualité de l'interaction, la pertinence des stratégies discursives ou la gestion des tours de parole. Ces aspects, souvent négligés dans l'évaluation classique, sont pourtant essentiels à une production orale authentique et efficace.

Enfin, la classe inversée favorise une auto-évaluation réflexive : après les tâches orales, les apprenants sont invités à commenter leur performance, identifier leurs réussites et leurs points à améliorer. Comme le propose Vigner, « *l'évaluation devient un moment d'apprentissage à part entière, et non un simple verdict* »⁸².

⁸⁰ Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, 77(1), 81–112, p. 86.

⁸¹ Dolz, J. (2006). *L'enseignement de l'oral en classe de langue*. Paris : CLE International, p. 52.

⁸² Vigner, D. (2011). *L'évaluation formative en classe de langue*. Paris : Didier, p. 33.

5. Obstacles et limites dans la mise en œuvre de l'oral en classe inversée

Bien que la classe inversée offre un potentiel considérable pour développer la production orale en FLE, elle ne s'impose pas sans difficultés. Les obstacles rencontrés touchent à des dimensions variées : technologiques, pédagogiques, psychologiques et institutionnelles. Il est indispensable d'en rendre compte pour penser une mise en œuvre réaliste et efficace.

5.1 Les inégalités d'accès aux outils numériques

La classe inversée repose fondamentalement sur l'accès à des contenus à distance – vidéos, documents interactifs, plateformes en ligne – que les apprenants doivent consulter avant les séances en présentiel. Or, cette condition de départ n'est pas toujours remplie. En effet, *« le modèle inversé présuppose un certain degré d'autonomie technologique chez les étudiants, ainsi qu'un accès fiable à des dispositifs numériques, conditions qui ne vont pas de soi, notamment dans les contextes défavorisés »*⁸³.

Le fossé numérique peut creuser les inégalités entre les apprenants, d'autant plus si les tâches orales demandent une préparation linguistique exigeante à domicile. Certains étudiants peinent à comprendre les documents en autonomie, ou ne disposent pas d'un environnement propice au travail individuel, ce qui peut nuire à leur performance orale en classe.

5.2 La charge de travail enseignant et la complexité de la scénarisation

Pour l'enseignant, le passage à la classe inversée implique une transformation profonde du métier. Il doit non seulement produire ou sélectionner des contenus pertinents pour la préparation autonome, mais aussi concevoir des scénarios pédagogiques dynamiques pour exploiter l'oral en classe. Cette exigence de créativité, de planification fine et d'anticipation des interactions peut être source de surcharge.

Comme le souligne Legros, *« enseigner dans un cadre inversé, ce n'est pas seulement changer la temporalité de l'apprentissage, c'est revoir entièrement le rôle du professeur : de dispensateur à concepteur, de maître à médiateur »*⁸⁴. Ce repositionnement peut être

⁸³ Lubrin, A. (2018). *Les défis de la classe inversée dans les contextes inégaux*. Revue Internationale de Pédagogie, 45(2), p. 121.

⁸⁴ Legros, D. (2017). *Le rôle de l'enseignant dans la classe inversée*. Paris : ESF Éditeur, p. 59.

déstabilisant pour les enseignants peu familiarisés avec les pédagogies actives, et demande un accompagnement institutionnel solide, ce qui est loin d'être généralisé.

5.3 La résistance au changement des pratiques

Dans certaines cultures éducatives, où l'enseignement magistral reste dominant, la classe inversée peut être perçue comme une rupture trop radicale. Les enseignants comme les apprenants peuvent manifester une forme de réticence, voire de méfiance, à l'égard de cette pédagogie.

Chez les étudiants, cela peut se traduire par un refus implicite de l'autonomie : certains préfèrent une transmission directe, estimant que l'enseignant doit être le garant de la progression. Chez les enseignants, la perte de contrôle sur les contenus transmis en classe et la dimension imprévisible de l'oral spontané peuvent générer un inconfort pédagogique. Roegiers parle à ce sujet d'une « *résistance liée au sentiment de désordre apparent, propre aux démarches interactives* »⁸⁵.

5.4 Les contraintes d'évaluation

Un autre frein majeur réside dans le système d'évaluation. La classe inversée valorise une approche formative, progressive, qualitative, centrée sur l'apprentissage. Or, les dispositifs institutionnels reposent souvent sur une évaluation sommative, normative, standardisée, peu compatible avec les dynamiques orales interactives.

Dolz et Schneuwly insistent sur ce paradoxe : « *on attend des apprenants qu'ils parlent mieux, mais on les évalue sur des critères formels qui ne prennent pas en compte la complexité réelle de l'interaction* »⁸⁶. Ce décalage peut décourager les enseignants à investir l'oral dans une perspective inversée, surtout si les résultats attendus sont encadrés par des examens stricts.

⁸⁵ Roegiers, X. (2008). *L'approche par compétences en formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 123.

⁸⁶ Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : outils et repères*. Paris : ESF Éditeur, p. 76.

6. Engagement et motivation des apprenants dans une dynamique orale inversée

La réussite de la production orale dans un dispositif de classe inversée dépend fortement de l'implication affective et cognitive des apprenants. En effet, l'inversion des rôles en classe ne se traduit pas automatiquement par une participation accrue : elle doit s'accompagner de stratégies motivantes qui donnent du sens à l'acte de parler en langue étrangère.

6.1 La responsabilisation comme levier d'investissement

L'un des effets majeurs de la classe inversée est la responsabilisation progressive de l'apprenant. Lorsqu'il arrive en classe avec des éléments de contenu, des pistes de réflexion ou des supports oraux préparés, il se sent davantage impliqué dans l'activité. Cette anticipation crée une attente de parole : l'étudiant sait qu'il devra s'exprimer, réagir, participer.

Comme le souligne Deci et Ryan dans la théorie de l'autodétermination, « *la motivation intrinsèque naît du sentiment de compétence et d'autonomie* »⁸⁷. En classe inversée, cette autonomie est cultivée par la préparation, la réflexion personnelle et la mise en projet des connaissances acquises. L'apprenant devient alors acteur de son apprentissage oral.

6.2 Un climat de classe propice à la parole

L'inversion favorise également un climat de coopération où la parole circule entre pairs, souvent dans des activités de groupe ou des projets collectifs. Cette organisation réduit la pression liée à la performance individuelle et permet aux apprenants les plus réservés de s'exprimer dans un cadre plus sécurisant. « *La collaboration orale devient un espace de construction linguistique et de soutien affectif* »⁸⁸, écrit Le Huche

⁸⁷ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY : University of Rochester Press, p. 7.

⁸⁸ Le Huche, F. (2010). *Interactions orales et apprentissage des langues : le rôle de la collaboration entre pairs*. Paris : Éditions Didier, p. 112.

La classe inversée, en valorisant les erreurs comme source d'apprentissage, contribue à désinhiber la parole. L'enseignant, libéré du rôle de transmetteur, peut alors intervenir comme régulateur bienveillant, donnant du feedback constructif et valorisant les progrès.

6.3 L'ancrage dans des situations authentiques

Enfin, les activités orales proposées dans ce cadre sont souvent contextualisées : débats, jeux de rôle, projets oraux, interviews simulées, podcasts... Elles permettent à l'apprenant de parler pour agir et interagir, et non plus simplement pour réciter ou répondre.

Selon Puren, « c'est dans la perspective actionnelle que la parole prend tout son sens, car elle devient un outil d'interaction sociale et non un simple produit linguistique à évaluer »⁸⁹. Ainsi, la classe inversée crée les conditions d'une oralité fonctionnelle, incarnée et motivante.

7. Outils numériques pour soutenir la production orale dans la classe inversée

Le recours aux outils numériques est central dans la classe inversée, non seulement pour la préparation des contenus, mais aussi pour soutenir, enrichir et prolonger la production orale. Ces outils peuvent faciliter la pratique, stimuler l'interaction, et favoriser une meilleure appropriation de la langue.

7.1 Capsules vidéo et tutoriels oraux

Les capsules vidéo constituent la forme la plus répandue de contenu en amont. Elles permettent aux apprenants de se familiariser avec des structures langagières, des situations de communication, ou des accents variés, à leur rythme.

Mais ces vidéos peuvent aussi être produites par les apprenants eux-mêmes. Comme l'indique Jaquinot, « *la création de capsules par les apprenants favorise une appropriation active de la langue : ils deviennent auteurs de leurs propres savoirs, dans une logique de pédagogie inversée collaborative* »⁹⁰.

⁸⁹ Puren, C. (2009). *La perspective actionnelle : vers une nouvelle cohérence didactique*. Le Français dans le Monde.

⁹⁰ Jaquinot, G. (2017). « L'apprenant vidéaste : une pédagogie active au service de l'oral en FLE », *Revue TICE & Langues*.

7.2 Plateformes interactives et feedback différé

Des plateformes comme Flip (anciennement Flipgrid), Padlet, Edpuzzle ou Vocaroo permettent de recueillir des productions orales individuelles ou collaboratives. L'enseignant peut ensuite proposer un feedback différé et personnalisé, à l'écrit ou à l'oral, en s'appuyant sur les besoins langagiers observés.

Ce feedback asynchrone offre plusieurs avantages : il permet à l'apprenant de réécouter sa propre production, de prendre conscience de ses erreurs, et d'en discuter ensuite en classe dans une perspective métacognitive.

7.3 Espaces numériques de discussion et oralité prolongée

Les forums vocaux, les groupes WhatsApp ou Telegram, les espaces Moodle audio permettent d'introduire une dimension orale hors de la classe, tout en restant dans une logique pédagogique. Les apprenants peuvent y partager des avis, réagir à une question, ou simuler une situation de communication, sans la pression du direct.

Ce prolongement oral hors classe contribue à créer un bain langagier numérique, particulièrement utile pour les apprenants ayant peu d'occasions de pratiquer en dehors du cours. Pour Bouchard, « *ces technologies recréent un environnement immersif, où l'oral devient une pratique quotidienne, naturelle et non formelle* »⁹¹.

Conclusion :

Au terme de cette analyse, il ressort que la classe inversée représente bien plus qu'un simple aménagement spatio-temporel de l'enseignement. Elle constitue une réponse pédagogique innovante, à la fois souple et structurée, aux défis spécifiques de l'enseignement de l'oral, particulièrement en contexte de français langue étrangère (FLE). En inversant la logique traditionnelle de la transmission descendante, ce modèle redonne au temps de classe une fonction essentielle : celle de permettre à l'apprenant de devenir acteur de son apprentissage linguistique, dans un environnement qui valorise l'usage actif, pertinent et authentique de la langue.

⁹¹ Bouchard, R. (1995). *De l'enseignement de la langue orale à l'entraînement aux pratiques dialogiques*. Lidil, n°12, pp. 97-118.

En recentrant les activités présentiellles sur la pratique langagière contextualisée, la classe inversée offre un terrain propice à la mise en œuvre de tâches orales variées, ancrées dans des situations de communication réelles ou simulées. Elle donne un nouveau souffle à la prise de parole, non plus perçue comme une simple épreuve ponctuelle ou une performance figée, mais comme un processus continu, vivant et évolutif, où les apprenants expérimentent, ajustent, interagissent et co-construisent le sens.

Ce dispositif propose ainsi des conditions particulièrement favorables au développement de l'oral :

D'une part, il permet une gestion optimisée du temps de classe, libéré des contraintes transmissives. Ce gain de temps ouvre la voie à des séquences plus riches en interactions, en feedback immédiat et en activités coopératives, favorisant un apprentissage dynamique, centré sur l'usage réel de la langue.

D'autre part, la classe inversée transforme la posture de l'apprenant, qui devient plus autonome, plus réflexif et plus engagé. La préparation individuelle en amont, à travers des ressources accessibles et modulables, incite à une appropriation proactive des contenus, tout en responsabilisant l'apprenant quant à son propre cheminement d'apprentissage.

Elle favorise également une valorisation accrue de la production orale, désormais au cœur des objectifs de la séance. En inscrivant les prises de parole dans des projets concrets, des mises en situation ou des tâches finalisées, l'enseignant contribue à renforcer la motivation, la confiance et la créativité des apprenants. La parole n'est plus une fin en soi, mais un moyen d'agir sur le monde, de se positionner, d'entrer en relation avec autrui.

Enfin, la classe inversée exploite le potentiel du numérique de manière stratégique. Les supports multimédias, les plateformes collaboratives et les outils d'enregistrement ou de feedback différé enrichissent les formes de parole, prolongent les échanges au-delà de la classe et permettent une individualisation du parcours d'apprentissage, souvent difficile à atteindre dans des dispositifs classiques.

Cependant, comme toute approche innovante, la classe inversée ne va pas sans questionnements. Elle ne peut être considérée comme une recette universelle ni comme une solution miracle. Sa réussite repose sur un équilibre délicat entre liberté et encadrement, entre

autonomie et accompagnement. Elle suppose une implication réelle des apprenants, une qualité constante des ressources proposées, ainsi qu'une réflexion approfondie sur la scénarisation des tâches orales.

L'enseignant, quant à lui, voit son rôle redéfini. Il devient médiateur de savoirs, guide méthodologique, animateur de l'interaction. Ce repositionnement requiert des compétences nouvelles, notamment en matière de conception numérique, de régulation pédagogique, et de gestion des dynamiques de groupe. Une formation adaptée et continue s'avère donc indispensable pour garantir une mise en œuvre efficace et équitable du dispositif.

Malgré ces défis, la classe inversée ouvre des perspectives pédagogiques riches et prometteuses pour l'avenir de l'enseignement de l'oral. Elle pourrait notamment favoriser :

- le développement de laboratoires d'oralité inversée, intégrant expression créative, outils multimédias et échanges collaboratifs ;
- l'intégration progressive des intelligences artificielles pédagogiques, capables d'accompagner, d'analyser et de stimuler la production orale ;
- l'émergence de communautés apprenantes numériques, dans lesquelles les productions orales seraient co-construites, partagées, et valorisées dans un cadre formatif, interactif et interculturel.

En définitive, loin d'opposer innovation technologique et traditions pédagogiques, la classe inversée permet de repenser l'oralité en classe de langue comme un espace d'expression, de dialogue, d'interprétation et de construction de soi. Elle réaffirme la centralité de la parole dans l'apprentissage des langues : non plus seulement comme objet d'étude ou critère d'évaluation, mais comme vecteur fondamental de communication, d'appropriation et d'émancipation.

Partie pratique

Chapitre IV :

L'exploitation de la classe inversée

01- Cadre expérimental et mise en œuvre pédagogique

1. 1 Cadre général de l'expérimentation

Dans le but de mettre en lumière l'impact de la classe inversée sur le développement de la production orale, une expérimentation a été conduite dans deux classes de 4e année moyenne (équivalent à la classe de 4e du cycle moyen en Algérie). L'activité pédagogique s'est appuyée sur une séance d'une durée d'une heure, centrée sur le thème de la nature et la biodiversité, thème inscrit au programme officiel de français langue étrangère à ce niveau.

L'objectif fondamental de cette expérimentation était de comparer les effets de la classe inversée à ceux de l'approche par compétences, méthode officiellement préconisée par le curriculum algérien, sur la capacité des apprenants à s'exprimer oralement de manière fluide, organisée et pertinente.

1.2 Présentation de l'échantillon

L'échantillon se compose de deux groupes d'apprenants de niveau homogène :

- **Classe 4AM2** : 31 apprenants, bénéficient d'un enseignement selon l'approche par compétences.
- **Classe 4AM3** : 34 apprenants, bénéficient d'un enseignement selon le modèle de la classe inversée.

Les deux classes appartiennent au même établissement, assurant ainsi une certaine homogénéité contextuelle (même environnement social, même enseignant, même programme)

Les apprenants sont repartis comme le montre le tableau ci dessous:

4AM2		4AM3	
Garçons : 10	Filles : 21	Garçons : 15	Filles : 19

1.3 Description de la séance

Thème de la leçon : Le grand nettoyage

Durée : 1 heure

Objectif communicatif : Être capable de décrire des éléments de la nature, exprimer une opinion sur la protection de l'environnement, proposer des actions pour préserver la biodiversité.

Support principal : Des images et des consignes orales.

1.4 Déroulement de la séance – Approche par compétences (Classe 4AM2)

- Cette séance a été passée le 5 mai 2025 de 09h00 à 10h00.

Nous avons choisi les 4AM2, qui ont un niveau bon d'après l'avis de l'enseignante, comme un groupes témoins, nous avons fait avec eux une séance de la production orale avec la méthode traditionnelle .Les apprenants sont repartis en 5 groupe repartis comme le montre le tableau ci dessous:

4AM2			Total
Groupe 1	Garçons : 02	Filles : 04	06 apprenants
Groupe 2	Garçons : 02	Filles : 04	06 apprenants
Groupe 3	Garçons : 02	Filles : 04	06 apprenants
Groupe 4	Garçons : 02	Filles : 04	06 apprenants
Groupe 5	Garçons : 02	Filles : 05	07 apprenants

La séance suit une structure classique inspirée de la pédagogie de l'intégration :

- **Phase d'observation** : Présentation d'images projetées au tableau représentant différents écosystèmes. L'enseignant pose des questions fermées (ex. : "Qu'est-ce que vous voyez ?", "Que représente cette image ?").
- **Phase d'analyse** : L'enseignant propose une série d'activités comprenant des questions de compréhension. interprétation collective suivie d'échanges guidés.
- **Phase de production** : Travail en groupe. Les apprenants préparent un petit exposé oral sur un problème écologique qui menace l'environnement.

- **Bilan (synthèse) :** Un texte à trous conçu pour permettre aux apprenants de mobiliser leurs acquis afin de le compléter, consolidant ainsi la notion étudiée au cours de la séance. »

1.5 Déroulement de la séance – Classe inversée (4AM3)

Cette séance a été passée le 5 mai 2025 de 11h00 à 12h00.

Nous avons choisi les 4AM3, qui ont un niveau moins bon, d'après l'avis de l'enseignante, comme des groupes expérimentés, nous avons fait avec eux la séance inversée de la production orale.

Les élèves sont repartis comme le montre le tableau ci dessous:

4AM3			Total
Groupe 1	Garçons : 03	Filles : 04	07 apprenants
Groupe 2	Garçons : 03	Filles : 04	07 apprenants
Groupe 3	Garçons : 03	Filles : 04	07 apprenants
Groupe 4	Garçons : 03	Filles : 04	07 apprenants
Groupe 5	Garçons : 03	Filles : 03	06 apprenants

Une consigne a été donnée aux apprenants de 4AM3 lors de la séance précédant celle dédiée à la production orale, c'est-à-dire pendant la séance de compréhension orale. En complément, des images à visionner à domicile leur ont été fournies en préparation de la tâche. Le jour de la séance de production orale, une activité identique à celle réalisée avec le groupe témoin a été mise en œuvre ».

Consigne pour les apprenants à faire à la maison :

À la maison, observe attentivement les images p 124, 125 représentant des plages (propres et/ou polluées). Tu peux utiliser ton manuel, des magazines ou des images sur Internet avec l'aide de tes parents. Puis, rédige une liste de consignes pour sensibiliser les gens à la protection des plages et l'environnement. Utilise l'impératif pour formuler tes phrases (par exemple : *Ne jetez pas de déchets !*).

Remarque : Soigne la présentation et l'orthographe.

02- L'analyse et l'interprétation des résultats de l'expérimentation:

Cette seconde partie est consacrée à la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats issus de notre expérimentation de la classe inversée auprès des classes de 4AM. L'objectif est de confronter ces résultats à notre problématique initiale, afin d'en vérifier la pertinence et d'évaluer la validité des hypothèses formulées au début de notre recherche.

2.1 Résultats du groupe témoin :

1-Phases Observation et Analyses

Nous avons travaillé avec la classe témoin (4AM2) et nous avons remarqué :

Presque 12 apprenants sur 31 qui ont participé dans les phases Observation et Analyses.

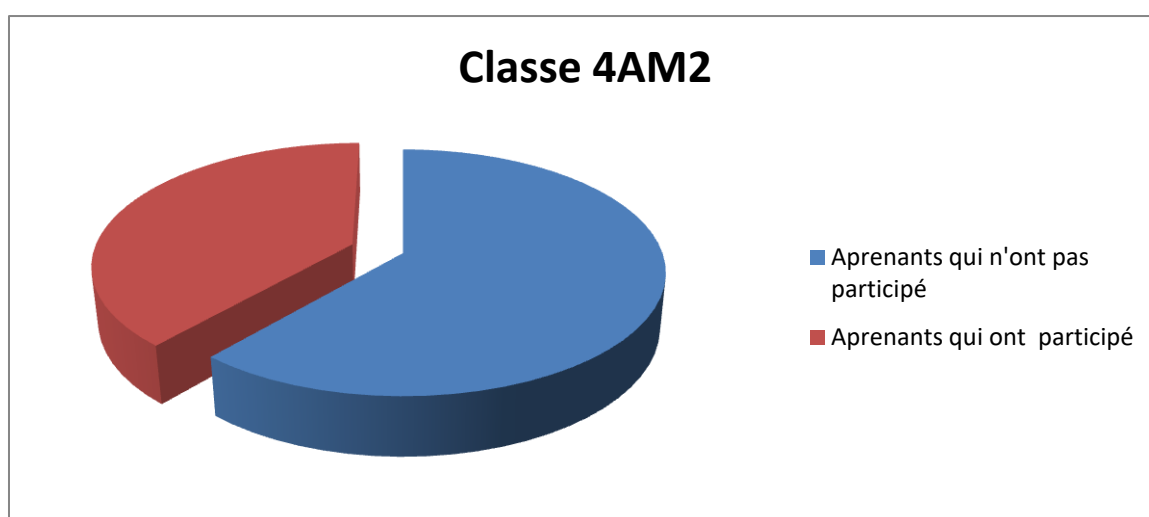


Figure 04 : taux de participation du groupe témoin dans les phases: Observation et Analyses

Commentaire :

La plupart des élèves n'ont pas participé activement aux deux phases, malgré le bon niveau indiqué par leur enseignante. Cela reflète une assimilation moyenne de la notion étudiée.

2- Phase de production orale :

Nous avons remarqué que deux (02) groupes sur cinq (05) ont réussi à formuler à l'oral des phrases (entre trois et cinq) sur le thème traité.

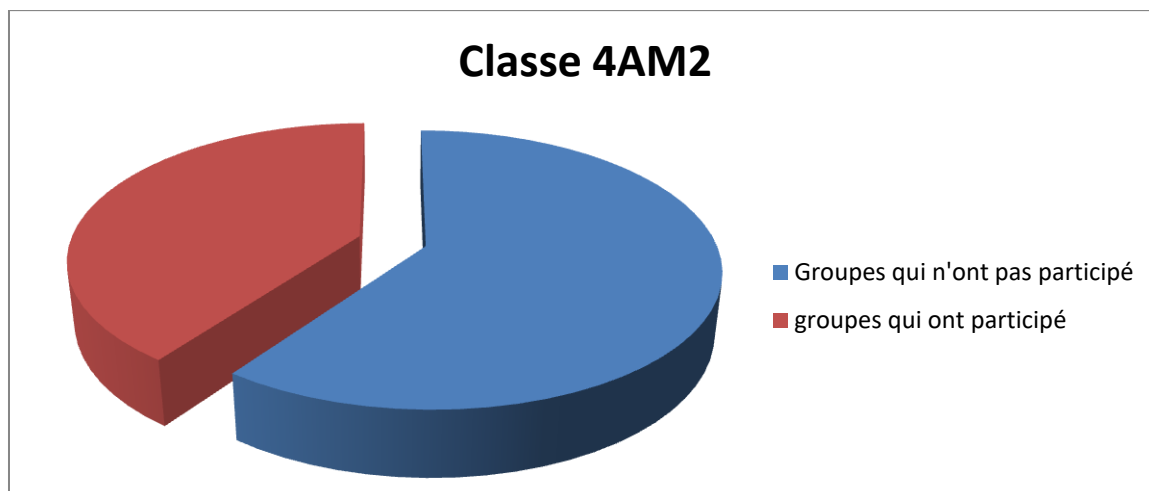


Figure 05 : taux des groupes participants à la phase production orale chez la classe

Témoigne

Commentaire :

Ce résultat met en évidence une participation partielle témoigne d'un engagement réel de la part de certains groupes, bien que la participation reste limitée à une minorité, ce qui suggère la nécessité de renforcer les stratégies d'enseignement et de soutien à l'expression orale pour l'ensemble des apprenants.

2.2 Résultats du groupe expérimenté :

Nous avons travaillé avec les 4AM3 (Groupe expérimenté), nous avons remarqué les Résultats suivants :

- Presque 21 élèves sur 34 ont participé dans les phases d'observation et d'analyse.

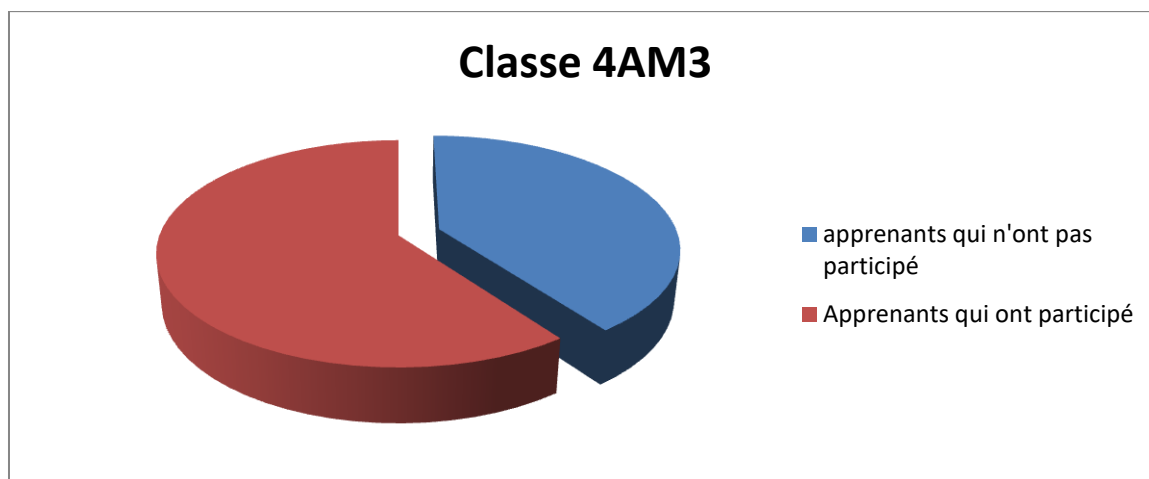


Figure 06 : taux de participation de groupe expérimenté dans les phases: Observation et Analyses

Commentaire :

Nous constatons que la majorité des élèves ont participé activement aux deux phases, voir du niveau relativement faible signalé par leur enseignante. Cela témoigne d'une bonne assimilation de la notion abordée.

2- Phase de production orale :

Nous avons remarqué que quatre (04) groupes sur cinq (05) ont réussi à formuler à l'oral des phrases (entre 08 et 10) sur le thème traité et ont spontanément pris l'initiative de venir au tableau pour présenter leur travail.

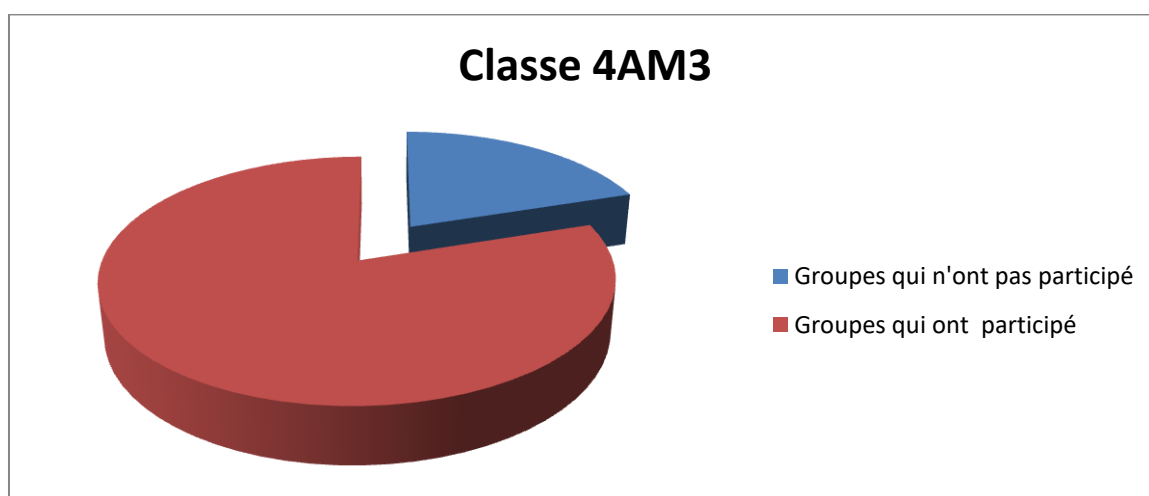


Figure 07 : taux des groupes participants à la phase production orale chez la classe Expérimentée

Commentaire :

La performance de quatre groupes sur cinq (4/5) indique une dynamique positive en classe, avec une participation orale active et volontaire, reflétant à la fois l'implication des apprenants et l'efficacité de la démarche pédagogique.

2.3 La compétence orale à travers la production phrastique : comparaison quantitative entre deux groupes

-Nombre des phrases produites par le groupe témoin : 07 phrases.

-Nombre des phrases produites par le groupe expérimenté : 19 phrases.

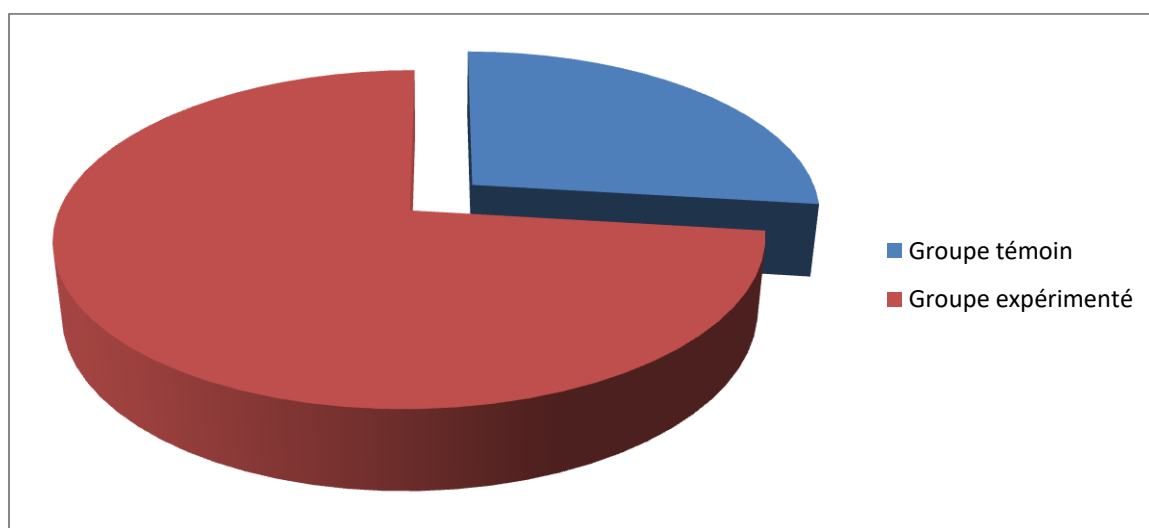


Figure 8 : taux de production orale des apprenants chez les deux groupes

2.4 Taux de participation des apprenants à la phase de production orale selon les groupes

4AM2 : 12 apprenants sur 31 qui ont produit des énoncés oraux.

4AM3 : 28 apprenants sur 36 qui ont produit des énoncés oraux.

Groupe	Nombre total des apprenants	Nombre de participants	Taux de participation
4AM2	31	12	39 %
4AM3	36	28	77 %

Commentaire :

Ces résultats révèlent une différence notable entre les deux groupes en termes de participation orale. Alors que moins de la moitié des apprenants de 4AM2 se sont exprimés oralement, une large majorité des apprenants de 4AM3 ont produit des énoncés oraux.

À l'issue de deux séances, les observations suivantes ont été notées :

Critère	Classe 4AM2 (APC)	Classe 4AM3 (Classe inversée)
Taux de participation	Moyen	Élevé
Spontanéité des échanges	Faible	Forte
Richesse lexicale	Moyenne (vocabulaire guidé)	Supérieure (vocabulaire réinvesti)
Prise d'initiative	Faible	Élevée
Qualité de la prononciation	Élevée	Améliorée grâce à l'écoute préalable
Motivation	Moyenne (surtout scolaire)	Forte (curiosité et implication réelle)

Figure 09 : Analyse comparative des résultats oraux selon l'approche pédagogique.

Ces éléments confirment que l'approche inversée stimule la motivation, la responsabilité de l'apprenant et l'aisance à l'oral. Le temps gagné par le travail en amont permet de consacrer l'intégralité de la séance à la pratique langagière.

2.5 Analyse des résultats et interprétation pédagogique

L'analyse qualitative des productions orales des deux groupes révèle des écarts notables en faveur de la classe ayant bénéficié de l'approche inversée. Ces différences concernent plusieurs dimensions de la compétence orale : le lexique mobilisé, la structuration du discours, la fluidité, la spontanéité, ainsi que la capacité à interagir.

Dans la classe 4AM2 (approche par compétences), bien que les apprenants aient respecté les consignes et produit des énoncés acceptables, leurs discours restaient largement tributaires des modèles fournis en classe. L'expression orale s'est limitée à des formulations apprises,

avec peu d'initiative ou de reformulation personnelle. L'oral est apparu comme une tâche scolaire, codifiée, où l'erreur était redoutée, ce qui freinait l'expression spontanée.

En revanche, dans la classe 4AM3 (classe inversée), les apprenants ont montré une plus grande aisance à prendre la parole, à mobiliser des connaissances variées (tant linguistiques que culturelles), et à co-construire du sens dans leurs échanges. Le fait d'avoir accédé aux contenus théoriques en autonomie a permis un meilleur investissement cognitif, car les apprenants sont arrivés en classe déjà préparés, avec des idées en tête, prêts à les partager. L'enseignant, dans cette configuration, est devenu un médiateur et un accompagnateur, et non plus le seul transmetteur du savoir.

On note également une hausse de la motivation chez les apprenants de la classe 4AM3 : ils se sont sentis valorisés, responsables et impliqués, car ils n'étaient pas de simples récepteurs mais bien des acteurs de l'activité orale. Cette implication a renforcé la qualité de leurs productions, tant sur le plan linguistique que discursif.

03- La Classe inversée et l'enseignement de l'oral selon les enseignants du cycle moyen (Analyses et interprétation pédagogique)

Afin de compléter les observations en classe, un questionnaire a été adressé à des enseignants de FLE exerçant au cycle moyen. Celui-ci visait à recueillir leur perception sur la classe inversée, ses avantages, ses freins, ainsi que leurs habitudes en matière d'enseignement de la production orale.

Les réponses recueillies révèlent que :

- Une majorité d'enseignants perçoivent la classe inversée comme une méthode intéressante pour libérer du temps pour l'oral et rendre les apprenants plus autonomes.
- Toutefois, plus de 60% d'entre eux déclarent ne pas l'avoir expérimentée, principalement par manque de formation ou d'accès aux outils numériques.
- Les freins les plus fréquents évoqués sont : l'inégalité d'accès aux ressources numériques, le manque de temps pour la préparation, et la crainte d'un faible engagement des apprenants en autonomie.

Ces éléments permettent de mettre en perspective les résultats de notre séance expérimentale : les bénéfices observés en classe 4AM3 sont bien perçus comme réalisables

par d'autres enseignants, mais conditionnés par un encadrement institutionnel et une adaptation au contexte local.

L'expérimentation menée montre clairement que la classe inversée favorise la mobilisation active de la langue en classe, à condition d'un bon accompagnement en amont. Les résultats du questionnaire confirment que les enseignants sont ouverts à cette approche, mais réclament un soutien méthodologique et technique pour la mettre en œuvre efficacement.

La production orale, souvent reléguée au second plan dans les pratiques courantes, peut ainsi devenir une priorité si le temps de classe est réorganisé intelligemment. Le rôle de l'enseignant se transforme : il devient facilitateur, animateur d'activités orales, et non plus simple transmetteur de savoirs.

Enfin, l'analyse croisée entre expérimentation et retours enseignants permet d'aboutir à une recommandation forte : la généralisation progressive de la classe inversée dans l'enseignement du FLE doit s'accompagner d'une formation continue, d'un accès équitable aux ressources numériques et d'une revalorisation du rôle de l'oral dans les programmes officiels.

Conclusion :

Les résultats issus de cette expérimentation confirment avec clarté que la classe inversée constitue une approche prometteuse pour le développement de la production orale en FLE au cycle moyen. En reconfigurant les temps d'apprentissage – le savoir étant abordé en autonomie à domicile, et l'application en classe –, cette méthode permet de recentrer l'activité pédagogique sur l'essentiel : la pratique active de la langue.

Dans le contexte de l'enseignement moyen, où les contraintes horaires et les effectifs souvent chargés limitent l'individualisation des parcours, la classe inversée offre une solution organisationnelle efficace : elle libère du temps pour l'oral sans sacrifier les contenus linguistiques. De plus, elle valorise des compétences transversales telles que l'autonomie, la collaboration, la créativité ou encore l'esprit critique, éléments peu mis en valeur dans l'approche traditionnelle par compétences lorsqu'elle est appliquée de façon rigide.

Les retours des apprenants, bien qu'informels dans cette expérimentation, témoignent également d'un renouveau de leur rapport à l'apprentissage : plusieurs ont exprimé leur plaisir d'apprendre « autrement », leur satisfaction à pouvoir s'exprimer librement, et leur envie de

reproduire ce type d'activité. Cette adhésion affective est un indicateur fort de l'efficacité pédagogique, souvent négligé dans les évaluations classiques.

Cependant, cette démarche nécessite une préparation rigoureuse : le choix des ressources en amont, leur accessibilité, la clarté des consignes, ainsi que l'accompagnement des apprenants dans la gestion autonome de leur temps, sont autant de conditions de réussite. Il serait illusoire de croire que l'inversion de la classe se réduit à un simple transfert de contenus sur une plateforme. L'enseignant y joue un rôle crucial, non plus comme transmetteur mais comme concepteur de parcours, facilitateur de l'interaction, et garant de la progression.

De plus, bien que les résultats soient encourageants, ils restent limités par la taille réduite de l'échantillon et la brièveté de l'expérimentation. Pour affirmer avec plus de certitude la supériorité de cette approche sur l'approche par compétences, il serait pertinent de répéter cette démarche sur plusieurs séances, avec des activités orales variées (dialogues, débats, jeux de rôle, etc.) et de recueillir des données quantitatives et qualitatives plus systématiques, incluant par exemple des grilles d'évaluation, des entretiens semi-directifs avec les apprenants et les enseignants, ou encore des journaux de bord d'apprentissage.

Cette pratique invite à repenser le rôle de l'école non comme un lieu unique de transmission, mais comme un espace d'entraînement, d'interaction et de construction de sens. Elle s'inscrit dans une vision plus humaniste et plus active de l'enseignement du FLE, où parler ne se résume pas à réciter, mais à exister dans la langue.

L'enjeu ne réside donc pas uniquement dans le changement de méthode, mais dans le rééquilibrage des rôles entre enseignant et apprenants, ainsi que dans une optimisation du temps de classe au service de la pratique langagière.

Ainsi, cette démarche constitue une alternative pertinente à l'approche par compétences lorsqu'il s'agit de renforcer la maîtrise orale des apprenants, surtout dans des contextes où l'oral est peu valorisé ou pratiqué.

L'analyse croisée avec le questionnaire enseignant renforce cette conviction : malgré les obstacles matériels ou organisationnels, la majorité des enseignants interrogés reconnaissent la pertinence de cette approche pour dynamiser l'expression orale. Toutefois, ils soulignent également les conditions de réussite : un accès équitable aux outils numériques, un accompagnement didactique, et un changement progressif des habitudes d'enseignement.

En définitive, ce chapitre montre que l'intégration de la classe inversée dans l'enseignement du FLE constitue une voie pédagogique enrichissante. Elle engage à repenser les usages traditionnels du temps de classe, à responsabiliser les apprenants et à diversifier les modes d'enseignement pour mieux répondre aux besoins langagiers réels des apprenants.

Elle invite à voir l'école non plus seulement comme un lieu de transmission, mais comme un espace d'interaction, de création et de construction de sens dans et par la langue étrangère.

CONCLUSION

GENERALE

Conclusion générale

Ce travail de recherche a eu pour finalité de mettre en lumière la pédagogie inversée dans le but d'évaluer son impact sur le développement des compétences orales chez les apprenants de 4^e année moyenne.

Le choix de centrer notre étude sur la production orale repose sur un constat récurrent : de nombreux enseignants expriment des difficultés à faire progresser efficacement leurs apprenants dans ce domaine. Cette compétence, bien que fondamentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère, reste souvent marginalisée au profit d'activités écrites plus conventionnelles.

À partir d'observations réalisées sur le terrain et de retours d'expérience recueillis auprès d'enseignants, nous avons été amenées à nous interroger sur la problématique suivante : la pédagogie inversée permet-elle d'améliorer l'enseignement/apprentissage de la production orale chez les apprenants de 4^{ème} AM ?

Pour répondre à cette interrogation, nous avons émis l'hypothèse que la classe inversée, en favorisant l'implication active des apprenants dans la préparation et la réalisation de leurs cours, pouvait améliorer leur autonomie, stimuler leur prise de parole et renforcer leur aisance à l'oral.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous nous sommes appuyées, d'un côté, sur les travaux de référence de Marcel Lebrun, qui figure parmi les théoriciens les plus reconnus de la pédagogie inversée, et de l'autre, sur une expérimentation menée auprès de deux classes de 4^{ème} AM au sein du CEM Ali Amara El Bordji , à Bordj Ben Azzouz dans la wilaya de Biskra.

L'expérimentation s'est déroulée du 01 au 15 mai 2025. Elle a reposé sur une méthode expérimentale intégrant observation non participante, analyse comparative et étude qualitative. Le groupe expérimental a reçu, en amont des séances en classe, un support iconique (image) présentant les éléments de production orale à préparer chez soi (thèmes de discussion, vocabulaire, structures langagières). Le temps en classe a ensuite été consacré à des activités interactives telles que les jeux de rôle, les débats, ou encore les discussions en petits groupes. Le groupe témoin, quant à lui, a suivi un enseignement traditionnel centré sur une transmission frontale des contenus et des exercices dirigés.

Conclusion générale

Malgré quelques obstacles notamment une participation fluctuante de certains apprenants en raison du calendrier scolaire et du dernier mois des cours (derniers jours de l'année scolaire), plusieurs résultats significatifs ont pu être dégagés :

- La pédagogie inversée a suscité un regain de motivation chez les apprenants vis-à-vis de l'expression orale.
- Cette approche s'est révélée bénéfique non seulement pour les apprenants, mais également pour les enseignants, qui ont pu mieux cerner les besoins oraux des apprenants grâce aux échanges spontanés.
- Le travail collaboratif et les interactions orales ont été nettement renforcés, ce qui a contribué à créer une dynamique de groupe favorable à l'apprentissage.
- La réorganisation du temps pédagogique (préparation à la maison, mise en pratique en classe) a permis un gain de temps significatif, utile pour approfondir les compétences orales.
- Enfin, en permettant à l'apprenant d'anticiper le contenu du cours à la maison, cette méthode facilite la compréhension et l'engagement en classe.

En somme, l'approche inversée semble constituer une voie prometteuse pour améliorer la production orale en langue étrangère. Toutefois, nous pensons que ses effets pourraient être encore plus probants auprès d'apprenants plus âgés, tels que les lycéens, qui disposent généralement de meilleures compétences numériques et d'un accès facilité aux ressources en ligne. Par ailleurs, l'efficacité de cette pédagogie dépend aussi largement du contexte technologique et socio-économique dans lequel elle est mise en œuvre.

Nous espérons que ce travail contribuera modestement à enrichir les réflexions autour de l'enseignement de la production orale en FLE et à inspirer d'autres recherches futures dans ce domaine.

Références bibliographiques

Ouvrages :

- Abry, D., & Veldeman-Abry, G. (2007). *La phonétique progressive du français*. CLE International.
- Beacco, J.-C. (2007). *Didactique de la grammaire dans l'enseignement du FLE*. Hachette FLE.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. ISTE.
- Bouchard, P. (2020). *Apprendre à parler dans le numérique : vers une oralité augmentée*. Presses de l'Université de Montréal.
- Bucheton, D. (2014). *Les gestes professionnels dans la classe*. ESF Sciences humaines.
- Castellotti, V. (2017). *Parler pour apprendre, apprendre à parler : regards sur l'oral en didactique des langues*. Le Français dans le Monde.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Coste, D. (1992). *Compétence de communication et didactique des langues*. Langue française.
- Coste, D. (2001). *Évaluer les compétences en langue*. Didier.
- Cuq, J.-P. (1993). *La didactique des langues : Concepts et pratiques*. Hachette.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Dejean-Assémat, M. (2005). *La simulation en classe de langue : Approches et méthodologies*. Armand Colin.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2003). *Pour un enseignement de l'oral*. ESF Éditeur.
- DUMONT, A., & BERTHIAUME, D. (2016). *La pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. De Boeck Supérieur.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration du numérique dans l'enseignement des langues*. ENS Éditions.
- Holec, H. (1981). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Hatier/Didier.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Lebrun, M. (2015). *Classes inversées : enseigner et apprendre à l'endroit !* Canopé.
- Lebrun, M. (2015). *Le numérique au service de la pédagogie universitaire*. De Boeck Supérieur.
- Legros, D. (2017). *Réflexions sur les rôles enseignants en contexte de pédagogie inversée*. Revue Education & Formation.
- Le Huche, M. (2016). *Construire un climat de classe favorable à l'apprentissage de l'oral*. CRDP de Bretagne.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- Macaire, D. (2012). *L'apprenant réflexif en didactique des langues*. Peter Lang.
- Martinez, P. (2013). *La compétence de communication orale*. Hachette FLE.
- Martinez, P. (2010). *Évaluer pour faire apprendre*. ESF Éditeur.
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Prentice Hall.
- Morin, D. (2013). *Didactique de l'oral : Approches, stratégies et outils*. Dunod.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC*. Ophrys.
- Pires, M. (2011). *Pratiquer l'oral en classe de FLE : Outils et stratégies*. De Boeck.
- Pommier, B. (2010). *Le jeu de rôle dans l'enseignement du FLE : Une approche pragmatique*. Didier.
- Roegiers, X. (2010). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck.

- Tranel, B. (1987). *The Sounds of French*. Cambridge University Press.
- Vigner, G. (2009). *Didactique de l'oral : une approche par compétences*. Hachette FLE.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute. (Édition originale 1934).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Dictionnaires :

- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Dictionnaire HACHETTE encyclopédique, Paris, 1995.
- Le petit Larousse illustré, Paris, 1982.
- Le Robert Dictionnaire de français, Paris, Sejer, 2005.

Articles et revues :

- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche actionnelle : une évolution ou une révolution ?* Le Français dans le Monde – Recherches et Applications, n°42.
- Beacco, J.-C. (2007). *La didacticité du CECR : une interprétation critique*. Le français dans le monde, Recherches et Applications.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. ASEE National Conference Proceedings.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics, 1(1).
- Castellotti, V. (2017). *Parler pour apprendre, apprendre à parler*. Le Français dans le Monde – Recherches et Applications, n°61.
- Corder, S. P. (1967). *The Significance of Learners' Errors*. International Review of Applied Linguistics, 5(4).
- Frier, C. (2017). *Favoriser l'oral spontané dans l'enseignement du FLE*. Le Français dans le monde, n°411.
- Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1994). *Input, interaction, and second language production*. Studies in Second Language Acquisition, 16(3).
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, 77(1).
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). *Foreign language classroom anxiety*. The Modern Language Journal, 70(2).
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. In J.B. Pride & J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*. Penguin.
- Jaquinot, G. (2017). *L'apprenant vidéaste : une pédagogie active au service de l'oral en FLE*. Revue TICE & Langues.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*. The Journal of Economic Education, 31(1).

- Mangelot, F. (2014). *Dispositifs hybrides et individualisation de l'apprentissage des langues*. Alsic, vol. 17.
- Ollivier, C. (2018). *Tâches complexes et oralité en classe inversée*. Revue Alsic, vol. 21.
- Puren, C. (2009). *La perspective actionnelle : vers une nouvelle cohérence didactique*. Le Français dans le Monde.
- Puren, C. (2011). *Vers une pédagogie de l'évaluation en didactique des langues*. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications.
- Roach, T. (2014). *Student Perceptions Toward Flipped Learning*. International Review of Economics Education, 17.
- Strayer, J. F. (2012). *How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation*. Learning Environments Research, 15(2).

Sitographie :

- ERIK, M. (2012). « À l'université les cours dignes du Moyen Âge » (Entretien avec Erik Mazur, 24 octobre 2012).

Table des figures:

Figure 1 : La taxonomie de Bloom.

Figure 2 : La taxonomie de Bloom inversée.

Figure 3 : Nouveau triangle pédagogique.

Figure 4 : taux de participation du groupe témoin dans les phases: Observation et Analyses.

Figure 5 : taux des groupes participants à la phase production orale chez la classe témoin.

Figure 6 : taux de participation de groupe expérimenté dans les phases: Observation et Analyses

Figure 7 : taux des groupes participants à la phase production orale chez la classe expérimentée.

Figure 8 : taux de production orale des apprenants chez les deux groupes.

Annexes

Annexe 01: La fiche pédagogique de la production orale.

Niveau : 4AM		L'enseignant : Baatouche Hocine
Compétence globale : Au terme de la 4 AM, dans une démarche de résolution des situations problème, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'apprenant est capable de produire oralement et par écrit en adéquation avec situation de communication, des textes argumentatifs ...		
Séquence n° 07 : « Sensibiliser autrui au respect et à la protection de l'environnement »		
Activité : Production de l'oral		Support iconique : manuel p 125 (Le grand nettoyage)
Objectifs d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser les apprenants aux enjeux écologiques. • Argumenter dans un débat. • Exprimer son opinion, justifier un point de vue, proposer des solutions. • Réutiliser le vocabulaire lié à l'environnement, aux déchets et aux gestes écologiques. 		
Déroulement de la séance		
Activités pédagogiques	Contenus	
Phase d'autonomisation (À la maison) Eveil de l'intérêt (activation)	Tâche à réaliser à la maison : observe attentivement les images p 124, 125 représentant des plages (propres et/ou polluées). Tu peux utiliser ton manuel, des magazines ou des images sur Internet avec l'aide de tes parents. Puis, rédige une liste de consignes pour sensibiliser les gens à la protection des plages et l'environnement. Utilise l'impératif pour formuler tes phrases (par exemple : <i>Ne jetez pas de déchets !</i>). Remarque : Cette tâche est destinée uniquement à la classe 4AM3.	
	-Quel est le plus grand danger qui menace notre environnement ? → Le plus grand danger qui menace notre environnement est la pollution. <ul style="list-style-type: none"> - Avez –vous participé à une campagne de nettoyage dans votre quartier ? - Comment vous avez vécu cette expérience ? 	

Support :



Observation

1- Que représente cette image ?

→ Cette image représente une affiche de sensibilisation.

2- Quel est son thème ?

→ Son thème est le nettoyage des plages.

3- Dis où elle a eu lieu ?

→ Elle a eu lieu à Canada.

4- Depuis combien d'année font-ils cette campagne de nettoyage ?

→ Ils font cette campagne de nettoyage depuis 25 ans.

Analyse

5- A qui renvoie le mot « bénévoles » ?

→ Il renvoie à ceux qui ont participé à cette campagne.

6- Comment sont les résultats des déchets ramassés ?

→ Ils sont alarmants.

7- D'où viennent ces déchets ?

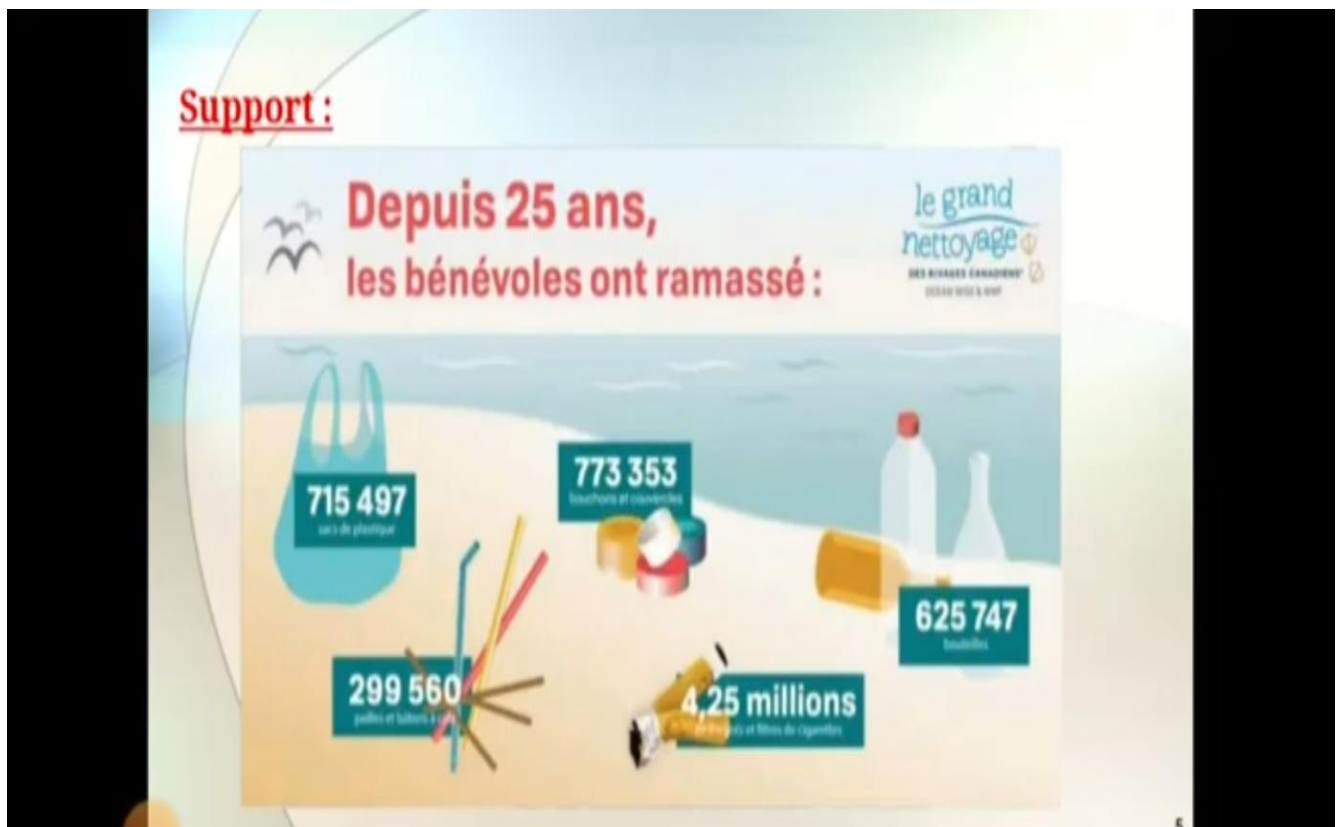
→ Ils sont jetés par les visiteurs de ces plages.

Pourquoi devrions-nous nettoyer nos plages ?

→ Je présente des arguments pour convaincre autrui sur l'importance de garder la propreté de nos plages

Production orale	<p>Proposer une liste de consignes pour sensibiliser les gens à la protection des plages et l'environnement. Utilise l'impératif pour formuler tes phrases.</p>
Récapitulation	<p>Synthèse : Complète par : nature – bénévoles – plage - négatif - déchets.</p> <p>Lessont polluées par lesjetés par les visiteurs et cela aura un impactsur l'environnement. Pour changer la situation, les associations qui défendent laorganisent des campagnes des nettoyages. Lesparticipent à ce genre de manifestations pour leur bien-être.</p>

Annexe 03: L'image du manuel p 125 (Le grand nettoyage).



Annexe 05: Présentation de quelques réponses pertinentes recueillies auprès des enseignants du cycle moyen au questionnaire :

Questionnaire à destination des enseignants de FLE

Thème du mémoire : L'apport de la classe inversée dans le développement de la production orale en 4^{ème} année moyenne.

☐ Les réponses sont anonymes et seront utilisées uniquement dans le cadre d'un mémoire universitaire. Merci pour votre collaboration.

I. Informations générales

1. Depuis combien d'années enseignez-vous le FLE ?

☐ Moins de 2 ans ☐ 2 à 5 ans ☐ 6 à 10 ans ☒ Plus de 10 ans

2. Enseignez-vous actuellement en 4^e année moyenne ?

☒ Oui ☐ Non

3. Avez-vous suivi une formation sur les approches pédagogiques innovantes (classe inversée, pédagogie active, etc.) ?

☐ Oui ☒ Non

II. Vos pratiques pédagogiques

4. Quel type d'approche utilisez-vous principalement en classe ?

☒ Approche par compétences ☐ Approche communicative ☐ Pédagogie de projet ☐ Autre :
.....

5. Avez-vous déjà expérimenté la classe inversée avec vos apprenants ?

☐ Oui, régulièrement ☒ Oui, occasionnellement ☐ Non, jamais ☐ Je ne connais pas cette approche

6. Quels sont, selon vous, les principaux obstacles à la mise en œuvre de la classe inversée dans votre contexte ? (plusieurs réponses possibles)

☐ Manque de formation ☐ Manque de temps de préparation ☒ Accès limité des apprenants aux outils numériques

☒ Réticence des apprenants ou des parents ☐ Autres :

III. La production orale en classe

7. À quelle fréquence organisez-vous des activités de production orale ?

☒ À chaque séquence ☐ Une fois par semaine ☐ Rarement ☐ Très rarement

8. Quels types d'activités orales utilisez-vous le plus souvent ? (plusieurs réponses possibles)

☐ Jeux de rôle ☒ Présentations orales ☒ Discussions/débats ☒ Questions-réponses dirigées ☐

Autres :

9. Quels sont les principaux freins au développement de l'oral chez vos apprenants ? (plusieurs réponses possibles)

☒ Manque de vocabulaire ☒ Timidité ou manque de confiance ☒ Absence de pratique à la maison

☐ Faible motivation ☐ Manque de temps en classe ☐ Autre :

IV. Vos perceptions de la classe inversée

10. Selon vous, la classe inversée peut-elle améliorer la production orale des élèves ?

☐ Oui, tout à fait ☒ Oui, dans une certaine mesure ☐ Non ☐ Je ne sais pas

11. Quels avantages voyez-vous dans cette approche ? (réponse ouverte)

Enrichir le vocabulaire de l'apprenant.
Améliorer la communication en classe.

12. Quelles craintes ou limites vous semblent associées à cette approche ? (Réponse ouverte)

Risque de décrochage : Si un élève ne fait pas le travail en amont, il ne risque de ne pas suivre en classe.

13. Seriez-vous prêt(e) à expérimenter la classe inversée dans vos cours ?

peut-être, si j'ai les outils et la formation nécessaires.

☐ Oui ☐ Non ☒ Peut-être, si j'ai les outils et la formation nécessaires

V. Suggestions et commentaires

14. Avez-vous des suggestions ou commentaires concernant l'intégration de la classe inversée dans l'enseignement du FLE au cycle moyen ?

Pour réussir son intégration, il faut :
- une ressource claire et accessible, une formation des enseignants
- un bon accompagnement des élèves.

Questionnaire à destination des enseignants de FLE

Thème du mémoire : L'apport de la classe inversée dans le développement de la production orale en 4^{ème} année moyenne.

☐ Les réponses sont anonymes et seront utilisées uniquement dans le cadre d'un mémoire universitaire. Merci pour votre collaboration.

I. Informations générales

1. Depuis combien d'années enseignez-vous le FLE ?

☐ Moins de 2 ans ☐ 2 à 5 ans ☐ 6 à 10 ans ☒ Plus de 10 ans

2. Enseignez-vous actuellement en 4^e année moyenne ?

☐ Oui ☒ Non

3. Avez-vous suivi une formation sur les approches pédagogiques innovantes (classe inversée, pédagogie active, etc.) ?

☐ Oui ☒ Non

II. Vos pratiques pédagogiques

4. Quel type d'approche utilisez-vous principalement en classe ?

☐ Approche par compétences ☐ Approche communicative ☐ Pédagogie de projet ☒ Autre :
.....

5. Avez-vous déjà expérimenté la classe inversée avec vos apprenants ?

☐ Oui, régulièrement ☐ Oui, occasionnellement ☒ Non, jamais ☐ Je ne connais pas cette approche

6. Quels sont, selon vous, les principaux obstacles à la mise en œuvre de la classe inversée dans votre contexte ? (plusieurs réponses possibles)

☒ Manque de formation ☐ Manque de temps de préparation ☐ Accès limité des apprenants aux outils numériques

☐ Réticence des apprenants ou des parents ☐ Autres :

III. La production orale en classe

7. À quelle fréquence organisez-vous des activités de production orale ?

☒ À chaque séquence ☐ Une fois par semaine ☐ Rarement ☐ Très rarement

8. Quels types d'activités orales utilisez-vous le plus souvent ? (plusieurs réponses possibles)

☐ Jeux de rôle ☐ Présentations orales ☐ Discussions/débats ☒ Questions-réponses dirigées ☐

Autres :

9. Quels sont les principaux freins au développement de l'oral chez vos apprenants ? (plusieurs réponses possibles)

☒ Manque de vocabulaire ☐ Timidité ou manque de confiance ☐ Absence de pratique à la maison

☐ Faible motivation ☐ Manque de temps en classe ☐ Autre :

IV. Vos perceptions de la classe inversée

10. Selon vous, la classe inversée peut-elle améliorer la production orale des élèves ?

☐ Oui, tout à fait ☒ Oui, dans une certaine mesure ☐ Non ☐ Je ne sais pas

11. Quels avantages voyez-vous dans cette approche ? (réponse ouverte)

La classe inversée permet aux apprenants de gérer leur apprentissage de manière autonome.

12. Quelles craintes ou limites vous semblent associées à cette approche ? (Réponse ouverte)

*Le professeur s'effaceait derrière la vidéo.
Risque de relations humaines.*

13. Seriez-vous prêt(e) à expérimenter la classe inversée dans vos cours ?

Peut-être, si j'ai les outils et la formation nécessaires.

☐ Oui ☐ Non ☒ Peut-être, si j'ai les outils et la formation nécessaires

V. Suggestions et commentaires

14. Avez-vous des suggestions ou commentaires concernant l'intégration de la classe inversée dans l'enseignement du FLE au cycle moyen ?

A propos de la production orale, je propose que cette tâche soit bien scénarisée et que les activités soient mieux préparées qui dévalorisent l'échange.

Questionnaire à destination des enseignants de FLE

Thème du mémoire : L'apport de la classe inversée dans le développement de la production orale en 4^{ème} année moyenne.

☐ Les réponses sont anonymes et seront utilisées uniquement dans le cadre d'un mémoire universitaire. Merci pour votre collaboration.

I. Informations générales

1. Depuis combien d'années enseignez-vous le FLE ?

☐ Moins de 2 ans ☐ 2 à 5 ans ☐ 6 à 10 ans ☒ Plus de 10 ans

2. Enseignez-vous actuellement en 4^e année moyenne ?

☒ Oui ☐ Non

3. Avez-vous suivi une formation sur les approches pédagogiques innovantes (classe inversée, pédagogie active, etc.) ?

☐ Oui ☒ Non

II. Vos pratiques pédagogiques

4. Quel type d'approche utilisez-vous principalement en classe ?

☒ Approche par compétences ☐ Approche communicative ☐ Pédagogie de projet ☐ Autre :
.....

5. Avez-vous déjà expérimenté la classe inversée avec vos apprenants ?

☐ Oui, régulièrement ☐ Oui, occasionnellement ☒ Non, jamais ☐ Je ne connais pas cette approche

6. Quels sont, selon vous, les principaux obstacles à la mise en œuvre de la classe inversée dans votre contexte ? (plusieurs réponses possibles)

☐ Manque de formation ☐ Manque de temps de préparation ☒ Accès limité des apprenants aux outils numériques

☐ Réticence des apprenants ou des parents ☐ Autres :

III. La production orale en classe

7. À quelle fréquence organisez-vous des activités de production orale ?

☒ À chaque séquence ☐ Une fois par semaine ☐ Rarement ☐ Très rarement

8. Quels types d'activités orales utilisez-vous le plus souvent ? (plusieurs réponses possibles)

☐ Jeux de rôle ☐ Présentations orales ☐ Discussions/débats ☒ Questions-réponses dirigées ☐

Autres :

9. Quels sont les principaux freins au développement de l'oral chez vos apprenants ? (plusieurs réponses possibles)

☒ Manque de vocabulaire ☐ Timidité ou manque de confiance ☒ Absence de pratique à la maison

☐ Faible motivation ☐ Manque de temps en classe ☐ Autre :

IV. Vos perceptions de la classe inversée

10. Selon vous, la classe inversée peut-elle améliorer la production orale des élèves ?

☐ Oui, tout à fait ☒ Oui, dans une certaine mesure ☐ Non ☐ Je ne sais pas

11. Quels avantages voyez-vous dans cette approche ? (réponse ouverte)

*Cette approche favorise un apprentissage actif et personnalisé.
Elle renforce l'autonomie des apprenants.*

12. Quelles craintes ou limites vous semblent associées à cette approche ? (Réponse ouverte)

*Manque d'accès aux outils numériques.
Manque de motivation chez les apprenants.*

13. Seriez-vous prêt(e) à expérimenter la classe inversée dans vos cours ?

Peut-être, si j'ai les outils et la formation nécessaires.

☐ Oui ☐ Non ☐ Peut-être, si j'ai les outils et la formation nécessaires

V. Suggestions et commentaires

14. Avez-vous des suggestions ou commentaires concernant l'intégration de la classe inversée dans l'enseignement du FLE au cycle moyen ?

Les outils numériques favorisent la continuité pédagogique mais ils supposent un accompagnement.

Questionnaire à destination des enseignants de FLE

Thème du mémoire : L'apport de la classe inversée dans le développement de la production orale en 4^{ème} année moyenne.

☐ Les réponses sont anonymes et seront utilisées uniquement dans le cadre d'un mémoire universitaire. Merci pour votre collaboration.

I. Informations générales

1. Depuis combien d'années enseignez-vous le FLE ?

☒ Moins de 2 ans ☐ 2 à 5 ans ☐ 6 à 10 ans ☐ Plus de 10 ans

2. Enseignez-vous actuellement en 4^e année moyenne ?

☒ Oui ☐ Non

3. Avez-vous suivi une formation sur les approches pédagogiques innovantes (classe inversée, pédagogie active, etc.) ?

☒ Oui ☐ Non

II. Vos pratiques pédagogiques

4. Quel type d'approche utilisez-vous principalement en classe ?

☐ Approche par compétences ☒ Approche communicative ☐ Pédagogie de projet ☐ Autre :
.....

5. Avez-vous déjà expérimenté la classe inversée avec vos apprenants ?

☒ Oui, régulièrement ☐ Oui, occasionnellement ☐ Non, jamais ☐ Je ne connais pas cette approche

6. Quels sont, selon vous, les principaux obstacles à la mise en œuvre de la classe inversée dans votre contexte ? (plusieurs réponses possibles)

☒ Manque de formation ☐ Manque de temps de préparation ☐ Accès limité des apprenants aux outils numériques

☒ Réticence des apprenants ou des parents ☐ Autres :

III. La production orale en classe

7. À quelle fréquence organisez-vous des activités de production orale ?

☒ À chaque séquence ☐ Une fois par semaine ☐ Rarement ☐ Très rarement

8. Quels types d'activités orales utilisez-vous le plus souvent ? (plusieurs réponses possibles)

☐ Jeux de rôle ☐ Présentations orales ☒ Discussions/débats ☒ Questions-réponses dirigées ☐
Autres :

9. Quels sont les principaux freins au développement de l'oral chez vos apprenants ? (plusieurs réponses possibles)

☒ Manque de vocabulaire ☒ Timidité ou manque de confiance ☐ Absence de pratique à la maison

☒ Faible motivation ☐ Manque de temps en classe ☐ Autre :

IV. Vos perceptions de la classe inversée

10. Selon vous, la classe inversée peut-elle améliorer la production orale des élèves ?

☒ Oui, tout à fait ☐ Oui, dans une certaine mesure ☐ Non ☐ Je ne sais pas

11. Quels avantages voyez-vous dans cette approche ? (réponse ouverte)

Cette étape aide l'apprenant et l'enseignant et réduit les difficultés orales, auxquelles l'apprenant est exposé pendant son dialogue

12. Quelles craintes ou limites vous semblent associées à cette approche ? (Réponse ouverte)

Puisqu'il s'agit d'une nouvelle approche pour les apprenants, l'enseignant doit le maîtriser et le faire de manière amusante.....

13. Seriez-vous prêt(e) à expérimenter la classe inversée dans vos cours ?

Oui, avec plaisir.....

☒ Oui ☐ Non ☐ Peut-être, si j'ai les outils et la formation nécessaires

V. Suggestions et commentaires

14. Avez-vous des suggestions ou commentaires concernant l'intégration de la classe inversée dans l'enseignement du FLE au cycle moyen ?

- Cette approche crée un apprenant confiant / elle développe l'esprit de dialogue entre les apprenants / elle facilite la compréhension de l'enseignant par les apprenants.