



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID



La classe inversée en FLE : Création d'une formation



Mémoire Master 2 LFA

Madrid Complutense - Paris IV Sorbonne

Nina Berberian

Sous la direction de Madame Laurence Rouanne, Département de Philologie Française, Faculté de
Philologie, Université Complutense de Madrid

2016/2017

Informe de la directora del TFM – Visto bueno para la defensa del trabajo

Master hispano-francés en Lengua francesa aplicada

Estudiante: Nina Berberian

Título del TFM: La classe inversée en FLE - Création d'une formation

El TFM de la estudiante es un trabajo sólido y riguroso, muy coherente, y pertinente a nivel científico en el campo de la enseñanza-aprendizaje del FLE. Además de enmarcarse en el marco teórico oportuno, su aportación en cuanto a creación de material didáctico es apreciable.

Reúne las cualidades necesarias para ser sometido a la evaluación del correspondiente tribunal.

En Madrid, a 14 de junio de 2017



Dra. Laurence Rouanne

FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE
FILOLOGÍA FRANCESA

Departamento de Filología francesa, Facultad de filología, UCM

REMERCIEMENTS

Je remercie toutes les personnes qui m'ont aidée dans l'élaboration de ce mémoire.

J'adresse mes sincères remerciements à Madame Laurence Rouanne pour son soutien et ses conseils durant la rédaction de mon mémoire. Je tiens aussi à la remercier pour m'avoir aidée à tenir mes objectifs et à formuler de façon claire et précise mon objet d'étude. Son orientation et son encadrement m'ont permis de réaliser ce travail de fin de Master.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance à Monsieur Álvaro Arroyo Ortega pour son aide lors de mon année d'échange à la Complutense et ses précieux conseils pour la méthodologie du mémoire.

Je remercie également Madame Sonia Gómez-Jordana Ferary pour avoir été présente et impliquée dans mon parcours universitaire lors de mon retour en France.

Je voudrais remercier tous les professeurs, intervenants et toutes personnes qui par leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions et ont accepté de me rencontrer et de répondre à mes questions durant mes recherches.

Enfin, je remercie mes proches et ma famille pour leur aide et leur support pendant la rédaction de ce mémoire.

RÉSUMÉ

La création d'une formation de type classe inversée en français langue étrangère.

Ce travail de fin de Master analyse les fondements et les avantages de la classe inversée. Il s'agit d'une nouvelle approche didactique qui consiste à inverser l'enseignement traditionnel, c'est-à-dire que la théorie n'est plus effectuée en cours, en présentiel, mais à la maison et les devoirs, sous forme d'activités, en cours. Pour défendre cette approche, nous plaçons notre réflexion autour de la classe inversée dans un environnement numérique d'apprentissage et d'enseignement des langues étrangères et plus précisément du français langue étrangère. Nous tentons d'expliquer les raisons de la mise en place d'une formation innovante et les impacts sur les rôles des apprenants et de l'enseignant. Pour doter cette étude d'une dimension empirique solide qui permette d'étayer notre positionnement théorique, nous avons créé une formation composée de 12 capsules (leçons sous forme de vidéos) d'à peu près 12 minutes chacune et de tableaux reprenant le déroulement des 12 séances en présentiel d'1h30, séances durant lesquelles les apprenants mettent la théorie, vue dans les capsules, en pratique.

RESUMEN

La creación de una formación de tipo clase invertida en francés lengua extranjera.

Este trabajo de fin de Máster analiza los fundamentos y los beneficios de la clase invertida. Un nuevo enfoque didáctico que consiste en invertir la enseñanza clásica, es decir que la parte teórica ya no se realiza dentro del aula de clase, de modo presencial, se realiza en casa y los deberes se hacen en forma de actividades, en el aula. Para defender este punto de vista, planteamos nuestra reflexión sobre la clase invertida en un entorno digital de aprendizaje y de enseñanza de lenguas extranjeras y especialmente del francés lengua extranjera. El objetivo de este estudio consiste en explicitar la implementación de una formación innovadora y los cambios en torno a los papeles de los alumnos y del profesor. Para reforzar nuestro análisis, hemos creado una formación compuesta de 12 cápsulas (lecciones en videos) cada una de, más o menos, 12 minutos y también de tablas recogiendo el desarrollo de los 12 sesiones de 1h30 en las que los alumnos pasan de la parte teórica de los capsulas a la parte práctica.

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
RÉSUMÉ	4
RESUMEN	4
Introduction	7
I. Fondements théoriques : de l'enseignement traditionnel aux TIC et à la classe inversée	10
1. L'expansion de la technologie dans le cadre pédagogique	10
1.1 Un environnement d'apprentissage en adaptation	10
1.2 Les théories d'apprentissage	11
1.3 Du E-learning au blended learning	14
2. La classe inversée	17
2.1 Comprendre la classe inversée	17
2.2 Les TIC et la classe inversée	19
2.3 La classe inversée pour les langues	23
3. La classe inversée pour le français langue étrangère (FLE)	25
3.1 La place de l'apprenant : comparaison de l'attitude de l'apprenant face à une approche traditionnelle et face à la classe inversée	25
3.2 Le rôle du formateur et l'enseignement des stratégies d'apprentissage	27
3.3 Avantages et inconvénients de la classe inversée	28
II- Mise en place d'une formation et création de capsules en classe inversée de FLE	31
1. Présentation d'un contexte fictif de formation	31
1.1 Le centre de formation et le manuel	31
1.2 Le public visé	33
1.3 La formation	34
2. Présentation générale de la formation dans le cadre d'un centre de langues spécifique	35
3. Présentation détaillée de la méthodologie et de la création de la formation	37
3.1 La formation et le CECR	37
3.2 Les compétences et les activités de la formation	38
3.3 L'approche actionnelle et la tâche	42
3.4 Présentation du début de la formation et d'une unité type	43
3.5 Le programme et la progression de la formation	44
4. La méthodologie de la création des unités et des leçons	45
4.1 Choix des unités et des leçons	45
4.2 Choix du format d'une leçon	47

4.3 Présentation d'une leçon	50
5. L'évaluation en contexte de formation	57
Conclusion	60
Bibliographie	63
Sitographie	66
TIC	69
Annexes	71
Annexe 1 : Unité 4 leçon 1	71
Annexe 2 : Tableau des activités en présentiel : Unité 3 leçon 1	73
Annexe 3 : Unité 6 leçon 2	74
Annexe 4 : Tableau des activités en présentiel : Unité 3 leçon 2	76
Annexe 5 : Tableau des activités en présentiel : Unité 2 leçon 1	77
Annexe 6 : Unité 4 leçon 2	78
Annexe 7 : Tableau des activités en présentiel : Unité 2 leçon 2	81
Annexe 8 : Tableau des activités en présentiel : Unité 1 leçon 2	82
Annexe 9 : Unité 1 leçon 2	83
Annexe 10 : Tableau des activités en présentiel : Unité 1 leçon 1	85
Annexe 11 : Tableau des activités en présentiel : Unité 4 leçon 1	86
Annexe 12 : Unité 5 leçon 2	87
Annexe 13 : Tableau des activités en présentiel : Unité 5 leçon 1	89
Annexe 14 : Unité 3 leçon 2	90
Annexe 15 : Transcription Unité 0	92
Annexe 16 : Unité 1 leçon 1	95
Annexe 17 : Tableau des contenus : p. 6-9 : Saison 1, 2015, Didier.	96
Annexe 18 : Tableau des contenus : p. 8-9 : Édito A1, 2016, Didier.	97
Annexe 19 : Storyboard d'une leçon type	98
Annexe 20 : Unité 2 leçon 1	99
Annexe 21 : Unité 6 leçon 1	101

Introduction

Depuis la création de l'Europe et des échanges linguistiques (programme Erasmus, 1987), les réflexions sur l'interculturalité, le plurilinguisme, la problématique des langues et de l'enseignement des langues étrangères ne cessent d'évoluer et de s'intéresser aux différentes méthodologies et méthodes des différents pays européens. Les jeunes européens ont la chance de pouvoir faire des échanges linguistiques et de confronter leur culture et leur langue à celles des autres. Ces échanges culturels et linguistiques ont aussi soulevé des questions importantes : quelle langue enseigner à l'école, au collège, au lycée ? Quelle méthodologie choisir ? Comment rendre compte d'un niveau en langue d'un pays à l'autre ? Ces questions deviennent des questions européennes : l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères évolue et se normalise avec le Niveau Seuil (1976) d'abord sorti en anglais -*Threshold level*- en 1975, puis avec le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) publié en 2001. Cette année est d'ailleurs déclarée Année européenne des langues par le Conseil de l'Europe et de l'Union européenne. Elle marque aussi le lancement du Portfolio européen des langues. L'environnement de l'enseignement des langues étrangères est en plein renouvellement.

Tous ces textes posent de nouvelles bases sur lesquelles mener une réflexion moderne dans le domaine des langues étrangères. La place de l'apprenant évolue avec le CECR (2001) qui introduit la perspective actionnelle dans une approche communicative et la notion de tâche, et qui positionne l'apprenant comme un acteur actif de son apprentissage, comme un acteur de la société ayant besoin d'apprendre d'une façon active et concrète. Il doit pouvoir être capable de se positionner en tant que locuteur de la langue à acquérir et non pas comme simple apprenant. L'intérêt se porte non plus sur la transmission du savoir, mais sur sa construction à travers les différents acteurs d'un apprentissage.

Il est intéressant de remarquer que ce nouvel aspect serait en fait une espèce de retour en arrière :

«[...] the ability of individual organisms to understand conspecifics as beings like themselves who have intentional and mental lives like their own. This understanding enables individuals to imagine themselves “in the mental shoes” of some other person, so that they can learn not just from the other but through the other. This understanding of others as intentional beings like the self is crucial in human cultural learning because

cultural artifacts and social practices – exemplified prototypically by the use of tools and linguistic symbols – invariably point beyond themselves to other outside entities: tools point to the problems they are designed to solve and linguistic symbols point to the communicative situations they are designed to represent.»¹
(Tomasello 1999 : 11)

Depuis toujours l'Homme apprend par soi-même, il est le moteur de son apprentissage, il crée son apprentissage en fonction de son environnement et de ces interactions. D'ailleurs, en France et dans d'autres pays d'Europe, les enfants de 6 à 18 ans, ne sont pas obligés d'aller à l'école, ils sont simplement obligés de s'instruire et certains parents choisissent l'école à domicile alors que d'autres choisissent l'apprentissage autonome. Dans ce type d'apprentissage, l'enfant va découvrir son environnement et il va s'instruire en choisissant d'apprendre ce dont il a besoin dans l'immédiat. Il va bien sûr s'aider des personnes et des ressources multiples qui l'entourent pour se guider dans son apprentissage. L'une des critiques les plus répandue par rapport à cette méthode, outre la question de la socialisation, est que tous les enfants ne peuvent pas apprendre en autonomie. Et c'est là l'un des problèmes majeurs de la réflexion générale sur l'enseignement. Il n'existe pas une méthodologie type ou un enseignement type, tout comme il n'existe pas un apprenant type. C'est pourquoi il faut toujours tester de nouvelles méthodes et ne pas se fermer à de nouvelles réflexions. Par exemple, à partir de cette nouvelle position de l'apprenant, les réflexions autour des stratégies d'apprentissage émergent et suivent donc cette perspective de nouvelles méthodes voyant le jour.

L'autre grande révolution de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères est le numérique et les TIC (technologies de l'information et de la communication), qui permettent à tous les apprenants d'avoir accès à un nombre presque illimité de ressources en ligne dans la langue qu'ils apprennent. Mais encore faut-il qu'ils sachent comment les exploiter et surtout savoir de quoi ils ont besoin pour évoluer et ne pas se décourager. Avoir les TIC en classe de langues est une grande opportunité si les formateurs sont formés à les utiliser. Dans le cas inverse ils se retrouvent dans la même situation que les apprenants ne sachant vers quelles ressources se tourner. Les TIC et le numérique sont des atouts en classe s'ils permettent de répondre aux objectifs de la formation et

¹ «[...] la capacité d'organismes individuels à comprendre que leurs congénères sont *comme eux*, qu'ils ont une vie intentionnelle et mentale semblable à la leur. Parce qu'ils comprennent, ils peuvent revêtir par l'imagination les "vêtements mentaux" d'autrui, ce qui leur permet, non seulement d'apprendre *de* l'autre, mais *au travers* de leurs semblables. Comprendre que l'autre est, comme nous, un être intentionnel est essentiel pour entrer dans l'apprentissage culturel humain : les artefacts culturels et les pratiques sociales (dont les exemples les plus typiques sont l'utilisation des outils et des symboles linguistiques) ont ceci de commun qu'ils renvoient toujours à des entités extérieures, qui se situent au-delà d'eux-mêmes. Les outils nous renvoient aux problèmes pour la solution desquels ils ont été conçus, et les symboles linguistiques aux situations de communication qu'ils sont chargés de représenter.» (traduit par Yves Bonin 2004 : 11)

de placer l'apprenant en tant qu'acteur de son apprentissage de façon encore plus signifiante que dans le passé, en lui donnant accès à un nombre de ressources dans lesquelles il va pouvoir piocher.

Quelle place joue le numérique dans l'apprentissage et l'enseignement des langues aujourd'hui ? Et quels sont les avantages et les inconvénients de la création d'une nouvelle méthode en classe de français langue étrangère (FLE) ?

Nous avons vu que l'on opère une espèce de retour en arrière, depuis le début de l'humanité l'Homme apprend en autonomie et en fonction de ce dont il a besoin, aujourd'hui le numérique permet une certaine autonomisation de l'apprentissage par l'apprenant. Les TIC font leur entrée en classe et notamment en classe de langues avec par exemple, la classe inversée qui permet à l'apprenant de recouvrer un rôle actif dans son apprentissage. C'est une méthode plus centrée sur l'apprenant où il va lui-même apprendre ce dont il a besoin et donc ce qui le motive.

Comment la classe inversée entre-t-elle dans cet environnement moderne et numérique dans le cadre des langues étrangères et notamment du FLE ? Et comment positionne-t-elle l'apprenant et le formateur dans cet environnement ?

Dans un premier temps nous allons aborder la position de l'apprenant et du formateur dans une classe et les enjeux de ces positionnements au vue de la place du numérique et de son arrivée dans le domaine de la formation. Ensuite, nous nous concentrerons sur la définition de la classe inversée et sur sa pertinence dans le cas d'une formation en FLE.

Dans un deuxième temps nous allons aborder la méthodologie avec laquelle nous avons créé une formation de type classe inversée en FLE. D'abord nous expliquerons les motivations d'une création de formation dans un contexte fictif. Ensuite, nous tenterons de justifier cette formation et ses objectifs en nous focalisant sur des besoins spécifiques. Nous présenterons aussi une leçon : les activités en présentiel et une capsule vidéo en détail, pour expliciter leur construction. Nous avons créé douze capsules d'une durée de 12 minutes en moyenne et douze tableaux synthétisant le descriptif des activités en présentiel, chaque tableau (chaque séance donc) correspond à 1h30. La totalité des capsules de la formation est disponible sur : <https://drive.google.com/drive/folders/0B3yX7Z2DKo00OTFlaHJicHE4eVE?usp=sharing> en format vidéo (mp4) et en format PDF. Dans cette partie (II), nous présenterons aussi l'évaluation utilisée dans le cadre de cette formation.

I. Fondements théoriques : de l'enseignement traditionnel aux TIC et à la classe inversée

1. L'expansion de la technologie dans le cadre pédagogique

Dans cette partie nous allons montrer où se place la classe inversée dans la révolution de l'enseignement et de la formation par le numérique (du E-learning au blended learning), ainsi que l'utilisation des TIC en classe.

1.1 Un environnement d'apprentissage en adaptation

Nous sommes à une époque où les nouvelles technologies ne cessent d'évoluer et de s'étendre, il est difficile d'en suivre l'avancée et d'être certain de l'efficacité d'un outil, surtout dans l'enseignement et l'apprentissage. Caroline Jouneau-Sion et Guillaume Touzé écrivent : « [...] les enseignants qui s'aventurent dans le numérique avec leurs élèves avancent en terre inconnue et ont besoin de savoir s'ils font bien leur métier, si leur instinct professionnel les mène vers une amélioration des apprentissages ou s'ils se sont laissé éblouir par la nouveauté » (2012 : 10). Il est vrai que nous sommes parfois tentés de penser que le numérique ne devrait pas entrer dans les salles de classe car il est déjà partout, ou bien qu'au contraire c'est un outil qu'il faut intégrer à la classe puisqu'il est bien trop utile pour s'en passer. Comme tout nouvel outil, l'important est surtout de l'utiliser sans perdre de vue les objectifs poursuivis et les besoins des élèves. Cependant, nous voulons mettre en avant le fait que la réflexion sur les outils numériques et le E-learning rejoint des théories d'apprentissage qui précèdent la naissance du E-learning.

En 1988, Jean Houssaye établit un triangle pédagogique :

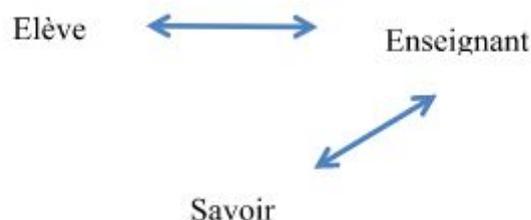


Figure 1 : Triangle pédagogique (Sheikh 2015 : 107)

Ce schéma montre que ce type d'enseignement place l'enseignant comme expert et détenteur du savoir, l'apprenant a un rôle passif et n'a accès au savoir que par l'intermédiaire de l'enseignant. Cela rappelle la notion d'enseignants modernistes : « l'enseignant est un expert en méthode et une source d'information » (Galichet 2011), ce type d'enseignement, comme le dit François Galichet dans son article, est efficace mais inéquitable. Chaque élève va recevoir le même enseignement, mais les plus mauvais vont évoluer moins vite que les meilleurs, c'est-à-dire que le niveau global de la classe aura évolué mais l'écart entre les élèves n'aura pas changé ou il se sera accentué. L'enseignement dit moderniste rejoint le triangle pédagogique de Jean Houssaye, dans le sens où le savoir et l'enseignant sont mis en avant au détriment de l'apprenant. Comme nous l'avons vu ci-dessus, un outil n'est utile que s'il rejoint les objectifs et les besoins de la classe, c'est pourquoi l'enseignement « moderniste » peut être un enseignement pertinent, par exemple dans l'enseignement de métiers très techniques, médecine, plomberie... où les apprenants sont complètement novices et où l'enseignant est l'expert qui détient le savoir. Nous pouvons alors en déduire que les stratégies d'enseignement et d'apprentissage doivent s'adapter à l'environnement d'apprentissage, aux apprenants, à leurs niveaux. La réflexion sur la place de l'apprenant et sur l'environnement de l'apprentissage ne s'arrête jamais, puisque les situations d'enseignement sont multiples ainsi que les apprenants.

1.2 Les théories d'apprentissage

Nous nous sommes intéressée aux différentes théories d'apprentissage et d'enseignement, pour trouver un lien entre les approches théoriques de l'apprentissage et de l'enseignement et le numérique. Il est important de remarquer que les différents courants des théories d'apprentissage suivent l'évolution de la représentation de l'apprenant. Le courant béhavioriste définit « la connaissance construite par les sujets » comme « un reflet fidèle d'une réalité objective » (Depover & Karsenti & Komis 2007 : 15) c'est-à-dire que le sujet agit et apprend en fonction des stimulus exercés sur lui. Par la suite, le cognitivisme décrit « finement les processus internes mis en œuvre par le système nerveux central pour sélectionner, traiter et mémoriser les informations. » (*Ibid.* 2007 : 15), la focalisation n'est plus faite sur le tandem stimulus-réponse, mais sur le fonctionnement du cerveau dans l'apprentissage. Enfin, pour les constructivistes « le statut de la connaissance apparaît encore plus radical puisque, pour eux, toute réalité n'existe qu'à travers

l'individu qui la crée : c'est de l'interaction du sujet avec son environnement que naît la connaissance. » (*Ibid.* 2007 : 15)

Nous observons alors que la progression de la réflexion sur l'apprentissage évolue avec les chercheurs : la connaissance est d'abord construite par les effets de l'environnement sur le sujet, puis par les différentes formes et représentations des connaissances et du traitement de l'information du sujet et enfin par l'interaction entre le sujet et son environnement social.

Néanmoins nous retrouvons dans ces trois courants des notions essentielles à la mise en place d'une formation à distance. Les chercheurs néo-cognitivistes, Willem Doise (1997) et Anne-Nelly Clermont-Perret (1996) démontrent que l'interaction avec les pairs permet d'agir sur le développement cognitif. Anne-Nelly Perret-Clermont (1996) explique que lorsque deux sujets ayant les prérequis cognitifs (les connaissances propices à la comparaison de leurs conceptions) confrontent leurs idées, si leur écart cognitif n'est pas trop élevé, cela permet au sujet de réfléchir et d'argumenter et donc de développer leur sens critique de façon plus efficace que par une réflexion solitaire ou face à un expert avec qui l'écart cognitif serait trop important. Willem Doise et Gabriel Mugny (1997) se concentrent sur l'effet circulaire de cette confrontation entre pairs : si les conditions posées par Anne-Nelly Perret-Clermont sont vérifiées alors les interactions entre pairs vont permettre de pouvoir accéder à des interactions sociales plus élaborées, par conséquent, au fur et à mesure des échanges, les sujets tendent vers un niveau d'expertise, dans le domaine, plus élevé. Ils vont pouvoir continuer à échanger avec des sujets de niveaux plus élevés. Ils abordent aussi le travail coopératif et la répartition équitable des tâches vers un objectif commun, à travers des expériences menées sur le jeu coopératif et la coordination d'actions interdépendantes. Voici un extrait de la conclusion de leur chapitre sur le jeu coopératif :

«D'abord, il a été montré comment le travail de groupe génère des coordinations que les individus ne se montrent capables de réaliser que plus tardivement. Cependant, cette supériorité n'est pas à espérer à tout moment du développement cognitif : c'est en fait lors de l'amorce d'une notion que ces effets spécifiques apparaissent le plus clairement. Non pas forcément d'ailleurs que l'interaction sociale constitue un obstacle à certains moments du développement : c'est qu'en fait, après une étape où elle s'avère primordiale (le travail collectif étant meilleur que le travail individuel), le travail individuel apparaîtra lui aussi plus efficace.» (Doise & Mugny 1997 : 72)

Nous pouvons donc établir que la confrontation avec les pairs et le travail coopératif avec les pairs permet un travail individuel plus solide et plus efficace. Cependant, le rôle du formateur n'est pas pour autant à oublier, notamment avec la notion de feedback et son rôle de médiateur :

« Audio-visual aids supplement and may even supplant lectures, demonstrations, and textbooks. In doing so they serve one function of the teacher : they present material to the student and, when successful, make it so clear and interesting that the student learns. There is an other function to which they contribute little or nothing. It is best seen in the productive interchange between teacher and student in the small classroom or tutorial situation. Much of that interchange has already been sacrificed in American education in order to teach large numbers of students. There is a real danger that it will be wholly obscured if use of equipment designed simply to present material becomes widespread. The student is becoming more and more a mere passive receiver of instruction.»² (Skinner 1958 : 969)

L'interaction entre le formateur et les apprenants est essentielle, sans cela l'apprenant ne peut pas évoluer, il a besoin de pouvoir questionner et comprendre son enseignement à l'aide d'un expert, le formateur, pour pouvoir être actif dans son apprentissage. Si l'apprenant n'a pas de feedback, d'interaction avec l'expert / le formateur, il ne pourra pas avancer. Néanmoins l'apprenant a besoin de faire des erreurs pour avancer, d'où la théorie d'apprentissage par essai et erreur d'Edward Thorndike (1932), une fois qu'il a fait des erreurs, il a besoin d'être redirigé pour ne pas réaliser cette erreur une nouvelle fois. Nous pouvons alors dire que le formateur devient un médiateur, il est là pour s'assurer du bon déroulement de l'apprentissage des apprenants. C'est pour cela que le chercheur socio-constructiviste Lev Vygotsky (1934) aborde la notion de zone proximale de développement ou la distance entre ce que le novice (l'enfant) peut apprendre seul ou avec un expert. Le chercheur cognitivisme Jérôme Bruner (1983) suit cette réflexion et développe la notion d'échafaudage : l'expert va être présent et va interagir avec le novice pour l'aider à trouver la solution par lui-même. Ces notions mènent une nouvelle fois à la nouvelle représentation du formateur en tant que médiateur.

Nous allons terminer cette partie sur les théories d'apprentissage et d'enseignement avec une des notions les plus importantes, si ce n'est la plus importante, de l'apprentissage : la motivation de l'apprenant. Dans la partie sur le cognitivisme pédagogique, Christian Depover cite David Ausubel et l'apprentissage significatif par réception. Il oppose la conception de l'apprentissage de

² «Les outils audiovisuels complètent et pourraient même remplacer les cours, les présentations et les manuels. De ce fait, ils remplissent une fonction du professeur : présenter du contenu aux étudiants de telle manière que, lorsque que c'est bien fait, les étudiants apprennent. Cependant, il y a une autre fonction que ces outils remplissent peu voire pas du tout. On le voit dans les échanges productifs entre le professeur et les élèves en salle de cours ou en tutorat. Une grande partie de ces échanges a déjà été sacrifiée dans l'éducation américaine pour pouvoir enseigner à plus d'étudiants en même temps. Il y a un vrai danger que ces échanges soient complètement bloqués par l'utilisation généralisée d'outils visant seulement à présenter du contenu. L'étudiant est en train de devenir un simple récepteur passif de l'enseignement.» (notre traduction)

Jérôme Bruner (confronter l'élève à des problèmes pour adapter son comportement et trouver les solutions) à celle de David Ausubel qui, lui, pense que l'apprentissage peut se faire de manière traditionnelle (expert transmet ses savoirs) si le cours est transmis de façon structurée (schémas, graphiques...) et il conclut en écrivant :

«Un matériel bien structuré ne suffit pourtant pas à l'apprentissage, il faut aussi que l'élève ait le désir, la motivation d'apprendre. C'est ainsi que, lorsqu'on observe un élève confronté à un matériel pourtant bien structuré présenté par exemple sur ordinateur, on peut très bien se rendre compte que l'élève contourne cette structuration pour réaliser finalement des activités beaucoup moins intéressantes que celles espérées.» (Depover 2007 : Partie IV.3, 2.)

La motivation est un facteur indissociable de la réussite et de la compréhension de l'enseignement dispensé à un apprenant.

1.3 Du E-learning au blended learning

Nous allons reprendre les théories d'apprentissage vues plus haut et les placer dans le contexte du blended learning. Pour résumer, nous avons déterminé que l'apprenant, pour réussir, a besoin d'interaction avec ses pairs, d'un dialogue avec le / les formateur(s), en présentiel mais aussi sous forme de feedbacks, et d'être motivé. Nous pouvons ainsi placer la machine de Skinner³ (Skinner : 1958) et l'enseignement programmé ramifié⁴ de Crowder (Crowder : 1959) comme un début de l'apprentissage en autonomie, puisque ces machines permettent à chaque apprenant d'apprendre à son rythme. La machine de Skinner oblige l'apprenant à suivre un apprentissage linéaire tandis que celle de Crowder, bien que plus adaptative, ne permet pas d'échanges directs avec le formateur pendant l'utilisation, or elles introduisent l'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage.

Avant de commencer à expliquer les différents termes relatifs au E-learning et au blended learning, nous allons situer cette révolution de la formation :

³ Une machine qui permet aux apprenants d'inscrire une réponse et de voir ensuite la correction sans pouvoir changer leur réponse. Une fois qu'ils valident un item, ils peuvent passer à l'item suivant.

⁴ Une machine qui permet aussi aux apprenants d'apprendre en autonomie, mais pour ce modèle la machine oriente l'apprenant en fonction de sa réponse donnée (correcte ou non) de manière à adapter l'enseignement à l'apprenant et à effectuer une remédiation.

«L'avènement de l'e-learning remonte aux années 1990. [...] Depuis, le concept a gagné une certaine légitimité dans les milieux de la formation. La fin des années 2000, qui a apporté non seulement une nouvelle génération de plateformes d'enseignement et d'apprentissage, mais surtout des améliorations dans la conception des stratégies de déploiement et de mise en place du projet e-learning, a contribué à la consécration du e-learning. Les acteurs du marché en comprennent désormais les enjeux et leur stratégie dans ce domaine s'est alignée avec les contraintes.» (Benraouane 2011 : XI)

Nous constatons que les concepts du E-learning et de ses dérivés sont très nouveaux et qu'il est parfois compliqué de s'y retrouver, d'autant plus que les concepts et les plateformes évoluent encore chaque jour. Lors du salon de la formation et du digital learning⁵, auquel nous avons eu la chance de pouvoir assister, nous avons recueilli des informations sur le sujet. La première conférence du collectif du salon : *«Apprendre au XXIe siècle : que nous réserve 2017 ? »* du 21 mars, nous a permis d'y voir plus clair parmi tous ces termes.

Le E-learning est une formation « figée » : c'est une formation en ligne créée par des formateurs et/ou des experts dans un domaine assez général puisque, le public n'est pas ciblé. Les apprenants s'inscrivent et puis évoluent en complète autonomie. Il n'y a pas d'échanges avec les formateurs ou avec les autres apprenants, ni d'échéancier progressif, seulement une date butoir. La majeure partie des apprenants mettait donc en œuvre leur apprentissage au dernier moment, ce qui n'a pas d'intérêt du point de vue de la mémorisation des connaissances. Ensuite, les MOOCs⁶ font leur apparition. Ils appartiennent au domaine du digital learning, puisque contrairement au E-learning, la formation n'est plus figée. Dans un MOOC, il y a des échanges entre les formateurs et les apprenants ainsi qu'un échéancier progressif, mais, ici encore peu d'apprenants vont jusqu'au bout. Ce type de formation demeure encore trop impersonnel puisqu'elle vise un public toujours trop vaste.

En réponse aux problèmes posés par les MOOCs, les SPOCs⁷ sont lancés, et là on bascule vers une formation plus ciblée et suivie, les apprenants se corrigent entre eux et échangent, de même que les apprenants et les formateurs. Il y a un échéancier progressif : tout le monde évolue à son rythme, un peu tous les jours, au lieu de tout faire au dernier moment. C'est l'arrivée du social learning : les apprenants évoluent ensemble et participent activement à leur apprentissage et à celui de leurs pairs.

⁵ À la Porte de Versailles (Paris, France) du 21 au 23 mars 2017.

⁶ Massive Open Online Courses / Formation en ligne massive ouverte à tous.

⁷ Small Private Online Course / Cours en ligne privé en petit groupe (formation en entreprise ou pour un public spécifique, donc plus restreint que pour les MOOCs).

Cependant, des problèmes subsistent. Tout le monde n'apprend de la même manière et donc la meilleure formation à proposer serait une formation sur mesure qui allierait différents types de « *learning* » et différentes ressources : c'est dans cette conjoncture que né le blended learning.

Le blended learning permet à chaque apprenant d'accéder à un large contenu de ressources, pour pouvoir sélectionner ce qui lui correspond : vidéos, documents, séquences oralisées, podcasts... tout en gardant un lien avec le formateur et les autres apprenants. C'est dans ce type de formation que vient se placer le *flipped learning* ou *flipped classroom* ou la classe inversée.

Il est intéressant d'observer que l'évolution de la formation en ligne suit, en quelque sorte, le même parcours que l'enseignement avant le numérique. En premier lieu, on a cherché un moyen d'atteindre tout le monde, d'enseigner au plus grand nombre, mais plus on s'éloigne des apprenants, plus l'enseignement devient général. On a donc observé que les apprenants n'étaient pas motivés et ne mémorisaient aucune connaissance à long terme. Et puis on a effectué un retour vers une formation plus individualisée, en prenant en compte l'échange très important entre formateur et apprenants, et entre les pairs, tout en ciblant un public spécifique et plus restreint, qui serait plus motivé et permettrait un apprentissage efficace.

Le blended learning vise à individualiser l'apprentissage pour chaque apprenant. Nous tendons à une individualisation de l'apprentissage : un apprentissage où l'apprenant pourrait évoluer de façon autonome dans son apprentissage, en étant guidé par des experts qui auraient un rôle de médiateur, tout en échangeant avec ses pairs. Tout cela peut être mis en place grâce aux TIC, à la formation des formateurs aux TIC en adéquation avec les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et à la disponibilité des dispositifs d'apprentissage sur les différents appareils numériques.

2. La classe inversée

2.1 Comprendre la classe inversée

L'enseignement et les techniques d'enseignement sont en évolution constante, comme nous venons de le présenter. S'assurer qu'un pionnier est un pionnier est compliqué, mais ce qui est important dans l'exemple qui suit et dans cette appellation de « pionnier », que l'on va donner aux deux professeurs qui ont démarré la classe inversée⁸, c'est qu'ils se sont retrouvés face à une situation problématique, qui existe depuis longtemps, mais avec des outils qui eux sont nouveaux. Ils ont réussi à utiliser ces outils, ces nouvelles technologies pour palier un problème qui leur était, au départ, propre et qui s'est avéré être un problème pour beaucoup de professeurs : l'absentéisme dû à une situation géographique.

Ensuite, ce système de classe inversée s'est confronté à d'autres problématiques et s'est ouvert à un public plus large.

La classe inversée commence à faire parler d'elle suite aux travaux de Jonathan Bergmann et Aaron Sams, tous deux professeurs de Chimie à Woodland Park High School (Woodland Park, Colorado, USA). Tout commence en 2006 : les deux professeurs, qui travaillent ensemble sur la création des contenus des cours, se rendent compte que dû à la situation géographique de leur lycée et des élèves, beaucoup ont du mal à assister à tous les cours et beaucoup sont donc en retard dans le programme et ne peuvent pas réaliser les devoirs ou travaux pratiques, puisqu'ils n'ont pas la théorie requise. Les professeurs proposent, à leurs élèves, de créer des vidéos des cours de Chimie qui seront accessibles sur le site du lycée pour que tous puissent y accéder et même regarder ces vidéos dans les transports, puisque c'est là qu'ils passent la majorité de leur temps. Ce système fonctionne plutôt bien et les professeurs décident de continuer ce même dispositif pour les années suivantes. La mise en place de cette classe inversée fait parler d'elle aux alentours et au fur et à mesure dans le monde entier :

«[...] our assistant principal came into our rooms and asked us, were we expecting anybody from Channel 11 ?
[...] The reporter made a short news clip about what we were doing ... and, as they say, the rest is history. We

⁸ «The authors pioneered this concept (flipped classroom) and found that their students demonstrated a deeper understanding of material than ever before.» (ISTE, IV^e de couverture, 2012) - «Les auteurs sont les pionniers de ce concept (la classe inversée) et démontrent que leurs élèves comprennent bien mieux la théorie qu'avant.» (notre traduction)

were invited to speak at conferences, asked to train educators at schools, districts, and even colleges, and spoke about the flipped classroom across the United States, Canada and Europe.»⁹ (Jonathan Bergmann et Aaron Sams, p8, 2012)

La classe inversée, en somme, consiste à inverser l'enseignement traditionnel des devoirs à la maison et des leçons en salle de classe, en présentiel. Et de mettre donc les leçons à la maison sous forme de vidéos oralisées, de capsules et les devoirs en classe, sous forme d'activités en groupe.

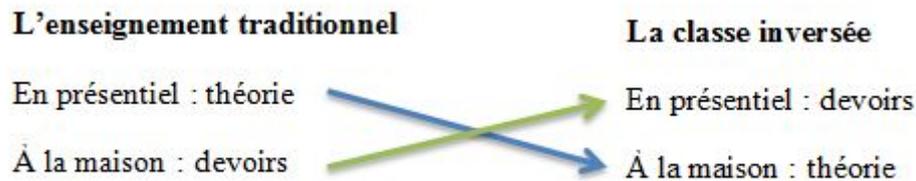


Figure 2 : Schéma classe inversée

La classe inversée inverse le schéma de l'enseignement traditionnel. L'apprenant peut poser des questions au formateur pendant la réalisation des devoirs (activités en présentiel) et prend en charge son apprentissage de la théorie. Le cours devient une phase d'autoformation où l'apprenant a un rôle actif puisqu'il décide lui-même dans quel contexte il va apprendre, à quel moment, en prenant des notes ou non, en faisant des pauses dans la vidéo ou non. Il va ensuite mettre la théorie en pratique en cours, avec des experts (les enseignants) qui auront ici un rôle de médiateurs et qui vont pouvoir répondre aux questions des apprenants dans un but précis : la réalisation de l'activité.

En théorie, ce modèle de classe inversée permet de tirer profit du présentiel et de la formation à distance et de se débarrasser des inconvénients. La classe inversée étant une pédagogie nouvelle, nous ne pouvons pas être certain de son efficacité auprès de différents publics, comme le remarquent Steve Bissonnette et Clermont Gauthier par rapport aux nouvelles pédagogies : « Bien que certaines de ces nouvelles méthodes pédagogiques puissent être séduisantes *a priori*, il n'en demeure pas moins qu'elles doivent être validées par la recherche empirique avant d'être diffusées et recommandées massivement auprès des enseignants. » (2012 : 23). Ils écrivent plus loin dans leur

⁹ «[...] le directeur adjoint est entré dans nos salles de classe pour nous demander si nous attendions la visite de la chaîne télévisée Channel 11. Le journaliste a fait un court montage sur ce que nous faisons ... et on connaît la suite. Nous avons été invités à intervenir lors de conférences, on nous a demandé de former des professeurs du primaire et du secondaire et même de l'enseignement supérieur, nous avons parlé de la classe inversée dans tous les États-Unis, au Canada et en Europe.» (notre traduction)

article qu'aucune analyse scientifique probante n'a été effectuée sur la classe inversée. Ils retiennent cependant une conclusion de Jeremy F. Strayer qui a effectué une étude, de 2012, sur des étudiants possédant majoritairement un diplôme de 1^{er} ou de 2^e cycle. Il souligne que la classe inversée n'est pas favorable pour débiter une formation, qu'elle peut être amenée plus tard mais il faut s'assurer que les apprenants ont bien compris le rôle qu'ils doivent jouer dans cette pédagogie inversée. De plus, la classe inversée serait plus recommandée pour des étudiants des cycles supérieurs, puisqu'ils seraient plus enclin à s'investir dans ce type de dispositif.

Il est vrai que cette pédagogie est encore émergente et que la globaliser serait une erreur. Par ailleurs, c'est en testant de nouvelles méthodes pédagogiques qu'on arrive à trouver ce qui fonctionne le mieux pour soi-même (enseignant) et pour ses apprenants. D'ailleurs, Françoise Colsaët et Héloïse Dufour le constatent dans l'avant propos du dossier sur les Classe Inversées des Cahiers Pédagogiques : « La classe inversée, pour ceux qui la pratiquent et qui témoignent ici, n'est pas une doctrine pédagogique, c'est une idée de base, à partir de laquelle ils pensent leur pratique pédagogique : questionnements, évolutions successives sont présents. Les classes inversées se construisent sur le terrain [...] ». (2017 : 19) C'est pourquoi, nous pensons que la vraie problématique réside dans le savoir-faire de l'utilisation des TIC, dans l'adéquation entre les besoins et les objectifs d'une classe et le dispositif proposé aux apprenants et bien sûr le rôle primordial de l'enseignant qui doit accompagner et susciter l'intérêt auprès des apprenants. Sans cela aucun dispositif ne peut être efficace. L'enseignant doit lui-même comprendre et accepter une nouvelle méthode pédagogique pour la mettre en place.

2.2 Les TIC et la classe inversée

Les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) sont, tout comme le E-learning, le digital learning et le social learning, des concepts relativement modernes et il est parfois compliqué de trouver une définition générale, commune à tous les auteurs qui les mentionnent. Nous choisissons de rejoindre la définition de Nicolas Guichon : « Par commodité, nous choisissons d'inclure sous l'appellation TIC des outils de communication (la messagerie électronique par exemple) et des dispositifs (une plateforme de cours) même si nous sommes conscients que cet amalgame peut prêter à confusion. » (2012 : 5) C'est-à-dire que lorsque nous parlons des TIC, cela englobe tous les dispositifs et les outils numériques permettant la création ou la distribution de contenus de cours. Par exemple, le blended learning est un type de formation qui

répond à des besoins et des objectifs spécifiques et pour mettre en place cette formation nous avons besoin de TIC : TNI – tableau numérique interactif, plateforme, logiciel éditeur de vidéo, un blog, un téléphone portable... Les TIC offrent de nombreuses possibilités d'enrichir un cours, de favoriser les travaux en groupe, d'individualiser la formation, de donner accès à des documents authentiques, ou encore d'échanger avec des pairs partout dans le monde.

Dans cette partie, nous allons nous concentrer sur les TIC à utiliser pour la classe inversée. Pour qu'une classe inversée soit efficace et que les apprenants puissent s'y retrouver facilement, il faut que les capsules soient consultables sur le plus de supports numériques possibles : tablette, ordinateur, téléphone portable, de manière à ce que l'apprenant puisse organiser son apprentissage en autonomie. Il faut que les capsules soient modernes et variées, c'est-à-dire qu'elles utilisent le plus de TIC possibles et que le montage et le visuel soient modernes. Par exemple, on privilégiera des photos récentes plutôt que des dessins. Nous allons présenter quelques TIC qui permettent la création de capsules :

Chercher des documents iconographiques :

Pour cela il y a beaucoup de banques d'images qui permettent d'acheter des images en haute définition et de citer seulement une source. Il en existe beaucoup : il existe des banques d'images générales : *Fotolia*, *123rf*, ou encore *Shutterstock* qui est plus chère que les autres mais qui a des contenus plus complets et récents. Il existe des banques d'images spécialisées : *BSIP* (agence de photos spécialisée en science), et d'autres encore sont gratuites : *Pixabay* qui permet d'avoir des images sans payer de droits, mais bien évidemment le choix est moins complet que sur une banque d'images payante.

Chercher des documents audio et vidéos :

La richesse des sites d'aujourd'hui permet d'avoir accès à des documents authentiques, des documents didactisés (prêts à être exploités en cours pour un public et des besoins spécifiques) et à tout type d'information, l'important est de pouvoir trouver rapidement ce que l'on cherche. Mais cela reste compliqué, une telle diversité signifie que l'on est vite perdu et qu'on se sait plus où chercher. Comme nous allons nous concentrer sur la classe inversée en classe de FLE, ici nous donnerons des TIC accès sur cela : *TV5Monde*, dans la rubrique enseigner le français ou encore *rfi* dans la rubrique rfi SAVOIRS, sont des sites où il y a du contenu déjà didactisé et classé par niveau du CECR. Si on se rend sur le site de *rfi* ou de *TV5Monde*, on a aussi accès aux documents authentiques (émissions

radio et télé) sans didactisation.. Il y a toujours le site : *YouTube* qui permet de trouver des chansons, des extraits de film et de séries ou des vlogs, mais plus le niveau de l'apprenant est bas, plus cela va être compliqué de trouver une vidéo / un audio adéquat(e) sans qu'il soit didactisé.

Il est très important de respecter les auteurs et de toujours demander l'autorisation et / ou de payer les droits pour pouvoir diffuser l'image, l'audio ou la vidéo dans le contexte qui a été défini lors de l'autorisation. On ne peut pas utiliser une image pour une leçon et la réutiliser ensuite pour une autre sans prévenir l'auteur. Il faut faire attention car certaines images des banques d'images demandent une autorisation supplémentaire à l'auteur(e) (par exemple un timbre postal avec un dessin du Petit-Nicolas, il faudra demander des droits à La Poste ainsi qu'au dessinateur Sempé). C'est pour cela qu'il est difficile d'avoir des contenus récents sans avoir à dépenser beaucoup d'argent.

Le Web 2.0 :

Le blog

Il existe beaucoup de sites qui permettent de réaliser un blog. Le blog est outil intéressant pour le travail collaboratif et il peut tout à fait faire partie d'un projet de classe dans le cadre d'une classe inversée. La plupart sont gratuits et facile à prendre en main, il existe notamment : *Blogger* (blog de Google), *Unblog* et beaucoup d'autres.

Le forum

Le forum est souvent oublié ou peu utilisé par les apprenants. Il est pourtant très important : il permet un échange entre le formateur et les apprenants, et entre les apprenants eux-mêmes, il correspond à une espèce de feedback ou même de tutorat où l'apprenant peut poser ses questions au moment même où elles lui viennent. Il y a toujours un forum sur les différents sites ou plateformes de centres de langues, d'universités, d'écoles... et il ne faut pas le négliger ! D'ailleurs, aujourd'hui la plupart des internautes cherchent leurs réponses aux questions générales ou spécifiques sur des forums en ligne. Bien sûr ils ne prouvent en rien la justesse de la réponse, mais cela prouve bien que le forum crée une proximité, un moyen de parler « réellement » à quelqu'un sans se perdre dans la multitude de sites impersonnels.

Logiciels de traitement :

Traitement de l'audio / vidéo

Le mot « logiciel » est en italique car il existe aujourd'hui beaucoup de sites où l'on peut directement et gratuitement éditer des audios ou des vidéos, *123 Apps* regroupe des applications en ligne, des sites, où on peut scinder une vidéo ou un audio très rapidement sans avoir besoin de s'identifier. Il est aussi possible de s'enregistrer et ensuite de fusionner et d'éditer des vidéos ou des audios. Il existe des logiciels gratuits comme *AVS Video* ou encore *iMovie* : sur Mac. Un autre site intéressant à connaître est *Zamzar* qui permet de convertir le format d'une vidéo ou d'un audio.

Traitement de l'image

Il est souvent nécessaire de faire des retouches sur des images, ajouter un élément manquant pour rendre l'image pertinente pour le thème abordé ou associer des images. Il existe des logiciels d'édition d'images comme : *GIMP* (GNU Image Manipulation Program) ou des sites où éditer directement ses images en ligne : *pho.to* ou *fotor*. Un autre site intéressant à connaître est *Bonanza* dans la rubrique «background burner», qui permet de supprimer l'arrière-plan d'une image pour pouvoir le remplacer par un fond transparent.

Logiciels de création des capsules :

Une fois que tout le contenu est à disposition, les images, les vidéos, les audios..., il faut pouvoir les faire interagir et les assembler pour créer la capsule vidéo qui va constituer la partie théorique du cours : la vidéo-leçon. Pour cela, il existe plusieurs logiciels. Les meilleurs sont payants : *Explain Everything* qui n'est pas très cher et qui est très pratique ou encore *PowerPoint*. Il existe aussi des manières gratuites de réaliser ses capsules avec : *Google Slides* ou encore *Quicktime Player* (sur Mac) qui permet de s'enregistrer et de filmer son écran d'ordinateur. Ou encore directement en ligne : *Moovly* (durée maximale de la vidéo : 10 minutes) ou *Powtoon* (durée maximale de la vidéo : 5 minutes). Plus la vidéo est courte (5 à 6 minutes) plus elle sera efficace et les apprenants retiendront et assimileront le contenu.

Tous ces outils permettent de créer des capsules modernes et visuellement attrayantes Les apprenants d'aujourd'hui sont habitués au numérique, aux différents sites et plateformes. Ils ont

développés un sens critique vis-à-vis du visuel d'un contenu numérique. C'est pour cela que pour pouvoir intéresser et attirer le plus grand nombre, il est important d'utiliser, le plus possible, l'ensemble des TIC modernes qui sont à sa disposition.

2.3 La classe inversée pour les langues

Nous nous plaçons dans le cadre de cours de langues. Comme nous l'avons vu la classe inversée ne peut pas être adaptée pour toutes les classes, tous les cours et tous les élèves. C'est une nouvelle approche didactique, un nouvel axe de réflexion qui peut être intéressant à analyser et à mettre en place dans un cours, si cela semble possible à l'enseignant et si son public pourrait être réceptif face à ce type de dispositif. La mise en place d'une classe inversée n'est pas à prendre à la légère :

«Before you jump into video production, carefully consider whether or not video is the appropriate instructional tool for the desired educational outcome. [...] do not make one just for the sake of making a video. Doing so would be a disservice to your students and would be a prime example of « technology for technology's sake ». Only employ the technology if it is an appropriate tool for the task at hand. Use your professional judgment, ask your peers and mentors, and even ask your students.»¹⁰ (Bergmann & Sams 2012 : 35-36)

Il faut donc se placer dans le contexte de l'enseignement d'une langue étrangère et voir si le dispositif de classe inversée permet ou non d'atteindre les principaux objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère. Pour cela nous allons reprendre les propos de Fabrice Barthélémy :

«La seule maîtrise des codes linguistiques n'est pas suffisante pour communiquer, on le sait bien. Elle est la surface d'un iceberg cachant des réalités culturelles dont l'appréhension est nécessaire dans toute situation de communication. L'apprentissage d'une langue, c'est aussi une confrontation avec la culture de l'autre. La question de la place de son enseignement est donc centrale dans le champ de l'enseignement des langues. La communication dans une langue étrangère demande la maîtrise des usages langagiers, mais il faut apprendre à adapter ces compétences aux situations de communication, aux contextes dans lesquels prennent place ces échanges [...]» (2013 : 10)

¹⁰ «Avant de se lancer dans la création de vidéo, il faut s'assurer que la vidéo est appropriée ou non comme outil de formation pour l'objectif éducationnel. Il ne faut pas faire une vidéo juste pour faire une vidéo. Ceci ne serait pas rendre service à vos étudiants, ce serait un parfait exemple de « le numérique pour le bien du numérique ». Utilisez seulement le numérique si c'est un outil approprié à la tâche. Utilisez votre jugement de professionnel, demandez conseil à vos pairs à vos formateurs, et même à vos étudiants.» (notre traduction)

Nous comprenons bien que le plus important dans l'enseignement des langues étrangères est la mise en situation dans des contextes réels ou créés, mais proches de la réalité à laquelle l'apprenant va être confronté. Dans cette réflexion, le dispositif de classe inversée semble convenir parfaitement à l'enseignement des langues étrangères puisqu'il permet de placer l'enseignant comme médiateur pendant des phases d'activité, c'est-à-dire des phases où les apprenants en langue étrangère se retrouvent dans des contextes, des situations de communication où l'interaction avec les autres apprenants et avec le formateur sera plus efficace pour l'autonomisation de l'apprenant que l'interaction lors d'une phase de cours, d'explicitation du vocabulaire, grammaire. Ces notions sont alors enseignées à travers des capsules vidéos. L'enseignant de langues adopte une démarche didactique permettant à l'apprenant de devenir autonome dans la langue cible. L'enseignant doit pouvoir mettre l'apprenant en situation de communication réelle le plus souvent possible et le dispositif de classe inversée permet cette application.

3. La classe inversée pour le français langue étrangère (FLE)

3.1 La place de l'apprenant : comparaison de l'attitude de l'apprenant face à une approche traditionnelle et face à la classe inversée

Nous l'avons vu, la place de l'apprenant et son rôle change avec le passage d'un enseignement traditionnel à un enseignement dit « inversé ». Le triangle pédagogique de Jean Houssaye définit le rôle de l'apprenant comme passif : l'apprenant reçoit des connaissances de l'enseignant. Avec la classe inversée ce triangle évolue, comme le démontre Marie-José Barbot : « l'enseignant devient un médiateur entre l'apprenant et la construction de ses connaissances, car cette approche privilégie les processus et non plus le contenu ». (2000 : 37)

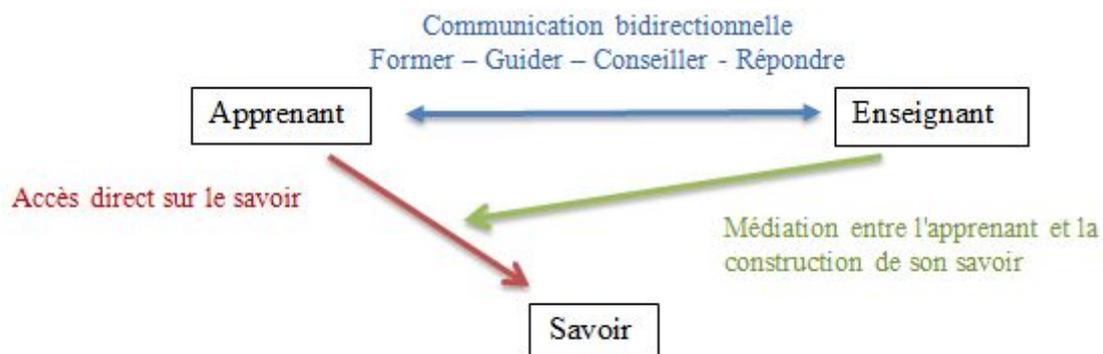


Figure 3 : Nouveau triangle pédagogique (Sheikh 2015 : 111)

Le rôle de l'apprenant devient actif comme nous le voyons de par sa place dans le triangle qui a changé. Il participe à son apprentissage et de ce fait va acquérir et construire des stratégies d'apprentissage qui lui seront propres et une nouvelle compétence le *savoir-apprendre* : « [...] il s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. Les aptitudes à apprendre se développent au cours de l'apprentissage. » (Conseil de l'Europe 2001 : 85). Lorsqu'un apprenant est confronté à un problème qu'il ne connaît pas, ou à une activité, ou encore la préparation d'un examen, il va mettre en place des stratégies d'apprentissage. Plus l'apprenant va être capable d'utiliser des stratégies d'apprentissage plus il va être autonome dans son apprentissage, et plus il

sera motivé pour apprendre, puisqu'il saura le faire de façon efficace. Or, la plupart des apprenants ne savent même pas qu'ils utilisent des stratégies. De plus : « Les études menées sur l'apprentissage des langues (O'Malley & Chamot 1990) laissent cependant apparaître que les apprenants faibles disposent d'un choix de stratégies nettement plus restreint et qu'ils en font en outre un usage moins fréquent que les bons apprenants » (Harris 2002 : 19). Il existe différentes stratégies d'apprentissage : les stratégies de mémorisation, de lecture, de communication, d'écriture... Par exemple, les stratégies de lecture : l'association (chercher des mots semblables à ceux d'une langue connue pour comprendre un texte dans une langue étrangère), la reconnaissance du type de texte (un article, un poème... qui va permettre de déduire le registre de langue associé), l'utilisation de l'image pour essayer de faire un lien entre le texte et l'image... Alain Thiry différencie deux types de stratégies d'apprentissage de la façon suivante :

«[...] les cinq stratégies observées chez les étudiants brillants : transfert, compréhension, mémorisation, réflexion, prononciation. Ces micro-stratégies (processus très rapides qui correspondent à l'apprentissage proprement dit) sont différenciées des macro-stratégies (qui se déroulent sur de longues périodes de temps) qui correspondent plus à la gestion du temps.» (Thiry 2002 : 13)

Un apprenant dit « bon » aura donc plus de facilité à apprendre, qu'un apprenant dit « mauvais », puisqu'ils utilisent plus de stratégies d'apprentissage. Le rôle passif de l'apprenant dans l'enseignement traditionnel ne lui permet pas de développer ces stratégies : « Si les élèves faisaient davantage usage de leur bon sens, ils n'auraient pas à rechercher le sens de chaque mot dans le dictionnaire et cela leur permettrait de gagner du temps pendant les examens (enseignant britannique à propos des élèves du secondaire) » (Harris 2002 : 15). L'enseignement traditionnel a privilégié le savoir plutôt que l'apprenant et de ce fait la construction du savoir par l'apprenant s'est estompée. Il est maintenant important d'enseigner ces stratégies d'apprentissage aux apprenants pour qu'ils puissent reprendre leur rôle dans la construction de leur savoir, et la classe inversée va leur permettre de les développer. Ils vont se retrouver face à la capsule vidéo et doivent l'assimiler pour ensuite mettre la théorie (le contenu de la capsule) en pratique.

Nous ne disons pas que la classe inversée permet l'enseignement des stratégies d'apprentissage mais elle permet de les solliciter et de les faire émerger plus que lors de l'enseignement traditionnel.

3.2 Le rôle du formateur et l'enseignement des stratégies d'apprentissage

Tout comme la place de l'apprenant, celle du formateur change, comme nous l'avons vu précédemment, le formateur a un rôle de médiateur entre l'apprenant et la construction du savoir. Le formateur doit former, guider, conseiller et répondre aux apprenants : la communication bidirectionnelle (Figure 3). Il peut désormais interagir constamment avec les apprenants en présentiel. Il va donner des outils aux apprenants pour qu'ils sollicitent des stratégies d'apprentissage et même les enseigner. Le dispositif étant nouveau, l'enseignant va accompagner les apprenants dans sa mise en place en leur donnant les outils pour s'en servir et intégrer un enseignement de stratégies cognitives et métacognitives :

«[...] il est possible d'améliorer le comportement stratégique des élèves en difficulté d'apprentissage. Plusieurs facteurs garantissent le succès d'une telle démarche. Premièrement, il est important de favoriser chez les élèves une réflexion métacognitive sur l'utilité des stratégies utilisées. [...] Deuxièmement, en vue d'encourager le transfert, il est essentiel de diversifier le type de tâches présentées aux élèves afin de pouvoir travailler sur l'aspect général de certaines stratégies. [...] Troisièmement, il est important de travailler sur les aspects motivationnels. L'élève doit faire l'expérience qu'il a des compétences et que ses réussites dépendent en grande partie de son investissement stratégique.» (Bosson & Hessels & Hessels-Schlatter 2009 : 19)

Nous pensons qu'il est important de placer les stratégies d'apprentissage dans ce contexte, puisque sans elles les apprenants risquent de manquer de ressources pour exploiter au mieux les capsules et cela pourrait être une des raisons pour lesquelles certains élèves ne réussiraient pas à entrer dans ce dispositif.

Les nouveaux rôles du formateur, comme la prise en main de la production des vidéos ainsi que de la mise en place d'une formation de type classe inversée dans l'établissement, institut, centre... où il se trouve n'est pas toujours évident. Il faut pouvoir se lancer dans quelque chose de nouveau sans forcément être accompagné ou soutenu par ses pairs ou par la direction. Le formateur a pour rôle d'expliquer ce qu'est la classe inversée et ses avantages aux membres de l'équipe pédagogique, aux parents d'élèves, aux élèves. Il doit en plus leur prouver que cela peut donner de bons résultats, sans en être certain pour autant, c'est là la difficulté de la tâche. Il est impossible de prévoir le résultat de la mise en place d'une telle formation, cela peut même varier dans une même

formation avec différents apprenants. Il faut non seulement se convaincre soi-même que le résultat pourrait être positif et ensuite en convaincre les autres. Sami Cherif, enseignant d'histoire géographique au collège, en témoigne ici :

«[...] l'émergence d'une nouvelle culture professionnelle au sein de l'établissement, nécessairement teintée de numérique. Avec les quelques collègues gagnés à cause de la classe inversée, nos échanges portent clairement le sceau d'une nouvelle culture. [...] Mais, à notre corps défendant, la distanciation avec la salle des professeurs s'accroît, par le simple jeu des affinités pédagogiques et numériques. Les questions de la coopération et de la concertation entre enseignants agissent selon moi comme des révélateurs de ces nouveaux clivages de culture professionnelle.» (2017 : 45)

Cette nouvelle culture professionnelle peut créer un écart entre les enseignants de l'établissement. La discussion est fermée et les échanges ne se font plus qu'entre enseignants de même culture professionnelle, ce qui pose problème : puisqu'aucun apprenant n'a les mêmes besoins, l'idéal serait de pouvoir mêler les différentes pédagogies, différentes approches et d'ouvrir des discussions entre les enseignants pour trouver le meilleur moyen d'allier tous les types d'enseignements. Sami Chérif parle aussi de *légitimité de l'enseignant au regard de son public* (2017 : 45). Il est vrai que le fait de se lancer dans la mise en place d'un nouveau dispositif met en jeu la légitimité d'un enseignant : s'il échoue il perd sa légitimité. C'est aussi le risque de ce dispositif, mais si aucun enseignant n'a essayé de nouvelles approches, beaucoup de méthodologies n'auraient jamais vues le jour.

3.3 Avantages et inconvénients de la classe inversée

Nous avons déjà beaucoup abordé les avantages de la classe inversée : un échange productif avec les pairs et avec le formateur, autonomisation de l'apprenant dans la construction de son savoir, le développement de la sollicitation de stratégies d'apprentissage pour acquérir le contenu des capsules... La classe inversée permettrait aussi d'avoir une banque de données importante, si tant est les enseignants acceptaient de mutualiser leurs vidéos, cela permettrait aux enseignants novices ou confirmés d'étayer leurs contenus et/ou de pouvoir passer plus de temps sur la mise en place d'activités. De même, la classe inversée étant une piste de réflexion et non pas une nouvelle doctrine à suivre, elle permet aux enseignants d'adopter une nouvelle vision du numérique et de l'intégrer à la classe. Milene Brovelli, professeure de français au collège en UPE2A (Unité Pédagogique pour

élèves allophones arrivants) a intégré la classe inversée à ses cours et est même allée plus loin en faisant faire des vidéos à ses élèves : « Une fois au collège, les élèves apprennent le français de façon active, et non passive : afin d'être « le plus autonomes possible », ils produisent des vidéos (de présentation ; ou sur des règles de grammaire, de conjugaison et d'orthographe), enregistrent leur voix, se filment. » (Soyez : 2017). La classe inversée permet aussi de développer de nouvelles idées pour aider au mieux les apprenants, et d'intégrer le numérique de façon pertinente et ludique, pour les apprenants, dans les salles de cours.

Or, la classe inversée a forcément des inconvénients. Dans l'introduction, nous abordions l'apprentissage autonome : certains parents font le choix de laisser leurs enfants apprendre en autonomie, en fonction de leurs besoins immédiats. De la même façon que l'apprentissage autonome n'est pas pour tout le monde, la classe inversée ne peut pas être adaptée à tout le monde. Nous avons abordé le besoin d'individualiser l'apprentissage en fonction des apprenants dans la partie sur le digital learning. Par conséquent, un environnement d'apprentissage unique ou commun à tous les apprenants n'est pas possible. Un environnement d'apprentissage commun à tous les élèves ne peut pas être une réalité. Même si la classe inversée tend justement à l'autonomisation de l'apprenant et donc à le rendre plus libre, elle impose une manière de faire radicalement différente et cela peut poser des problèmes, comme nous le voyons dans ce témoignage d'un professeur de SVT au Lycée Dorian (Paris XI) qui a mesuré l'impact de la classe inversée sur ces élèves au cours d'une année scolaire :

«Ce qui m'intéressait, c'était le rendement des élèves. Chaque point de chaque contrôle était sérié selon qu'il avait été obtenu dans un cours non inversé ou inversé. J'ai ainsi pu calculer une moyenne annuelle relative à un enseignement traditionnel – une moyenne « académique » -, et une autre relative à un enseignement inversé – une « moyenne classe inversée ». En comparant les deux, j'ai obtenu un « indice de performance » en classe inversée, sur une année scolaire. Plus l'indice de performance est élevé, plus l'impact de la classe inversée sur la moyenne est bénéfique.

J'ai constaté, d'une façon très flagrante, que le rendement est nettement meilleur pour les élèves en difficulté, et nettement moins bon pour les bons élèves. [...] Ce qui se passe, c'est que ces « bons élèves » sont « bons » parce qu'ils ont été sélectionnés par le système traditionnel, centré sur les cours magistraux.» (Faillet : 2017)

Un bon apprenant sait se repérer dans l'enseignement traditionnel, c'est ce qu'il connaît et il sait solliciter les stratégies d'apprentissage nécessaires à sa réussite. Il sait se préparer pour les examens, il pose des questions directement en classe : parce qu'il ose ou parce qu'il assimile

rapidement le cours. Pour cet apprenant, passer d'un environnement qu'il connaît et où il est bon à un environnement fondamentalement différent peut poser problème. Est-ce qu'il a besoin d'être suivi pour l'aider à transposer ses stratégies d'apprentissage dans ce nouvel environnement ? Est-ce que c'est un environnement qui ne lui convient pas ? Cependant, si la classe inversée pénalise les bons élèves, elle permet aux apprenants moins doués, qui sont convaincus et motivés par ce dispositif, de progresser et de s'améliorer. Est-ce qu'ils développent alors des stratégies d'apprentissage ? Est-ce qu'ils se sentent moins opprimés par le temps imparti pour comprendre une notion ? Puisqu'ils peuvent désormais apprendre et comprendre à leur rythme, et de cette façon : se sentent-ils plus à l'aise pour poser des questions ensuite au professeur ? Tout cela constitue des pistes de réflexion intéressantes auxquelles nous n'avons malheureusement pas le temps d'y répondre.

II- Mise en place d'une formation et création de capsules en classe inversée de FLE

Dans un premier temps, nous présenterons un centre de langues fictif ainsi que la formation. Puis, dans un deuxième temps nous allons présenter en détail la formation et les capsules. La totalité des capsules sont disponibles sur ce lien : <https://drive.google.com/drive/folders/0B3yX7Z2DKo00OTFlaHJicHE4eVE?usp=sharing>

1. Présentation d'un contexte fictif de formation

La classe virtuelle que nous avons élaborée ne peut avoir de sens qu'insérée dans un contexte, c'est-à-dire qu'elle doit constituer une réponse à des contraintes exercées par un lieu, un public et des objectifs de formation concrets. Ce contexte ne pouvait être que virtuel, puisque nous n'enseignons pas encore, du moins pas à un groupe qui rassemblerait les caractéristiques idéales pour un enseignement tel que celui présenté ici.

Voici donc l'environnement proposé :

1.1 Le centre de formation et le manuel

Nous avons choisi de nous placer dans un centre de langues à Madrid, puisque comme nous traitons d'une formation en FLE, le public sera, majoritairement, à l'étranger. Ayant fait une année à la Complutense à Madrid, la création de la formation semblait plus adéquate si le contexte était connu. C'est pour cela que nous proposons parfois des activités dans Madrid aux apprenants fictifs ou même d'aller visiter la médiathèque de l'Institut Français de Madrid.

Nous avons préféré un centre de langues à une autre institution puisque cela nous permettait de proposer une formation qui se basait sur un système existant mais qui ne prenait pas place dans une institution trop connue, pour éviter toute similarité trop évidente avec une autre formation et pour éviter toutes contraintes de programme ou de temps de formation posés par des institutions reconnues.

Une autre raison pour laquelle nous avons choisi un centre de langues est parce que nous avons de l'expérience dans cet environnement, aussi bien en tant qu'apprenante qu'en tant que

formatrice. Cela nous permet de connaître la position et le ressenti général de ces deux acteurs d'une formation. Ainsi que d'avoir pu relever les problèmes rencontrés du côté de l'apprenant : mauvaise individualisation de la formation de l'apprenant, test de positionnement trop général... Comme du côté de la formatrice : pas assez de moyen, problèmes liés aux outils informatiques du centre de langues, mauvaise organisation au sein du centre... Mais le centre de langues permet souvent un effectif réduit qui permet de favoriser l'oral et la prise de parole de chaque apprenant. Enfin, en nous plaçant dans un centre de langues fictif, nous n'avons pas de limite budgétaire ou de contraintes logistiques (nombre de salles...). Bien sûr nous n'allons pas dans des extrêmes où notre budget serait illimité et où notre centre de langues ressemblerait à un bâtiment universitaire. Ce contexte fictif nous permet juste une facilité pour la création d'activités et pour la transmission des vidéos (site du centre de langues). De ce fait, même si le contexte est fictif, cette formation pourrait tout à fait être mise en place dans un centre de langues. Le fait d'avoir choisi une ville spécifique permet aussi d'apporter une dimension concrète à cette formation et rendre sa transposition possible dans un contexte réel.

Pour le choix du manuel : *Saison 1, méthode de français, 2015, Éditions Didier*, qui est le manuel utilisé dans notre centre de langues fictif pour les niveaux A1 et début A2. Nous avons choisi ce manuel car nous le connaissons bien puisque nous avons effectué des travaux de création d'unités pédagogiques en nous servant de ce manuel comme fil conducteur ainsi que du livre *100% FLE, vocabulaire essentiel du français A1/A2, 2016, Éditions Didier*. Nous étions donc à l'aise avec ce manuel et il se trouve qu'il est pertinent aussi dans le contexte de la formation mise en place (voir point 4.1).

1.2 Le public visé

Nous avons essayé de rester dans un objectif de formation de français général. Nous aurions aimé passer sur du français sur objectif spécifique (FOS) mais il aurait fallu effectuer des recherches plus poussées pour proposer une formation adéquate au domaine choisi. Nous avons alors préféré le français général puisque c'est ce que nous connaissons le mieux.. Bien que nous ayons aussi travaillé en enseignement du français professionnel dans des organismes privés, nous n'estimons pas avoir les ressources nécessaires à la mise en place d'une formation en FOS. Nous entendons par français général : l'apprentissage de la langue française pour devenir autonome dans la langue cible sans domaine professionnel spécifique.

Le problème qui se posait à nous maintenant est que la plupart des clients d'un centre de langues payent leur formation ou sont envoyés par leurs entreprises qui payent. Le contexte est donc largement plus professionnel, bien que notre formation soit axée sur le français général. Mais le public d'un centre de langues reste très hétérogène, ce qui permet de justifier la visée plus générale de la formation, en gardant comme objectif premier d'être autonome dans la langue cible et de pouvoir se débrouiller dans un pays francophone.

De par notre expérience, nous avons réalisé que la plupart des clients d'un centre de langues sont des expatrié(e)s qui ont suivi leur mari/femme pour des raisons professionnelles. Ils ont alors soit besoin de travailler et d'apprendre la langue, soit besoin d'apprendre la langue pour des raisons personnelles. Il y a aussi des professionnels qui veulent apprendre la langue, soit parce que leur entreprise le leur demande¹¹, soit parce qu'ils voudraient aller travailler en France. Enfin, il peut aussi y avoir des étudiants (peu nombreux à cause des prix) voulant étudier en France.

En résumé, nos clients fictifs seront majoritairement composés d'apprenants avec des objectifs professionnels et/ou personnels et/ou universitaires mais suivant une formation de français général. Nous supposons que notre public a besoin du français pour ajouter une compétence linguistique à leurs CV.

¹¹ En général, l'entreprise paye une formation et fait appel à un(e) formateur/formatrice qui va se déplacer directement en entreprise, donc cela ne concerne pas la formation en classe inversée.

1.3 La formation

Nous avons bien évidemment essayé de concilier le temps dont nous disposons pour réaliser ce mémoire et la création de la formation. La réalisation d'une formation de 100/120h pour arriver à un niveau A1 avec des apprenants n'était donc pas envisageable, mais la prétention d'amener des apprenants jusqu'au niveau A1 avec une formation d'une vingtaine d'heures n'était pas non plus possible. Une expérience vécue nous a donné l'idée de faire une formation de type classe inversée pour une remise à niveau en FLE.

Cette formation, à l'intention d'apprenants ayant déjà suivis une formation pour le niveau A1, permet d'arriver plus rapidement au niveau supérieur, permet de se préparer à l'examen DELF A1 et de faire une synthèse solide des bases du français, pour pouvoir la consulter en cas de besoin. Cette formation serait mise en place pour tous les niveaux de A1 à B2, ensuite les niveaux C1 et C2 étant moins demandés et surtout la différence entre ces deux niveaux étant beaucoup moins significative, il ne nous a pas semblé intéressant de les *créer*. Nous avons décidé de commencer par le niveau A1, le DELF A1 permet de valoriser ses compétences en français et de faire ses premiers pas dans les certifications de français.

Ensuite, il nous fallait des *acheteurs*, même si cette formation est fictive, il faut qu'elle se place dans un contexte réel et donc qu'elle soit rentable. Pour cela, l'Espagne et notamment Madrid, où il y a beaucoup de centres de langues, nous semblait aussi convenir parfaitement à ce contexte. Cette ville est proche de la France et beaucoup de professionnels et d'étudiants espagnols veulent venir en France. Le DELF étant une certification reconnue, le fait de proposer une révision du DELF et une formation de courte durée de (re)mise à niveau, soit pour intégrer avec aisance le niveau supérieur, soit pour passer le DELF en toute sérénité nous paraissait être un argument suffisant pour mettre en place cette formation.

2. Présentation générale de la formation dans le cadre d'un centre de langues spécifique

Nous nous plaçons dans ce qui suit, dans un but de clarté et de réalisme, du point de vue du centre de langue, qui devient donc le locuteur du chapitre 2.

Le centre de langues «Ánimo» basé à Madrid en Espagne, donne des cours de FLE, d'espagnol et d'anglais. Le centre a décidé de mettre en place des formations de 20h, en FLE, pour permettre aux faux débutants (personnes ayant déjà suivi une formation en FLE) de se mettre à niveau pour pouvoir intégrer le niveau supérieur plus rapidement. Cette formation est aussi une révision efficace pour se présenter au DELF A1, A2, B1 ou B2. Elle permet aussi aux apprenants qui n'ont pas atteint le niveau voulu, lors du test de placement (tests oral et écrit effectués par les formateurs du centre), ou lors du DELF (le centre délivre les certifications DELF), de revoir les fondamentaux et de pouvoir repasser le test de placement ou le DELF à la suite de cette formation.

En suivant la formation, vous allez revoir les niveaux A1, A2, B1 ou B2 et de permettre à votre cerveau de réactiver vos connaissances en français. La formation donnée sous forme de classe inversée, c'est-à-dire qu'elle est composée de capsules vidéos (leçons sous forme de séquences vidéos oralisées) à regarder chez vous et de cours dans lesquels vous allez réaliser des activités, avec une formatrice et les autres apprenants, permettant d'appliquer la théorie apprise avec les capsules.

Attention cette formation n'est pas certifiante, elle suit le CECR et les grilles descriptives des quatre niveaux. Elle permet d'avoir les connaissances nécessaires, si vous avez déjà eu une formation dans le niveau ciblé au préalable, pour atteindre le niveau voulu et continuer la formation en FLE (A2, B1, B2). Cette formation est une révision d'un niveau acquis il y a longtemps et/ou en cours d'acquisition. Elle ne permet pas d'atteindre un niveau A1 si vous êtes un (grand) débutant.

Attention cette formation ne garantit pas la réussite au DELF. La réussite à l'examen ou au test de placement dépend surtout de votre motivation et de votre participation, puisque le visionnage des capsules se fait en autonomie et qu'il est fortement conseillé de les regarder plusieurs fois pour

assimiler les règles de grammaire, le lexique ou même la phonétique présentées. De plus, votre participation aux activités, lors du présentiel, est essentielle à l'acquisition à long terme des quatre compétences : réception, production, interaction et médiation qui vous permettent de vous placer comme acteurs sociaux dans la langue cible, le français.

Temps de formation (21h) : Si vous vous inscrivez à cette formation accélérée de remise à niveau, vous vous engagez pour deux semaines, du lundi au samedi. La formation est divisée en 6 unités de 2 leçons. Vous aurez donc 12 leçons d'à peu près 15 minutes chacune à visionner avant chaque cours (au centre de langues) en présence de la formatrice et des autres apprenants (groupe de 6 à 10 apprenants). Les cours durent 1h30 et ont lieu de 20h à 21h30 du lundi au samedi pendant deux semaines. Le temps total de la formation est donc de 18h en présentiel et de 3h à distance (12 capsules vidéos de ± 15 min*).

*Les capsules vont de 8 min pour la plus courte à 14 min pour la plus longue, nous vous conseillons cependant de les regarder au moins deux fois.

Bref descriptif des apprenants pour une formation pour le niveau A1 :

Statut / type	Jeunes adultes (étudiants) / adultes
Profils	Apprentissage du français pour un but professionnel ou personnel ou pour continuer ses études en France
Niveaux de langue	Remise à niveau des compétence en FLE pour un niveau A1 Public ayant déjà suivi une formation en FLE
Objectifs généraux de la formation	Faire un récapitulatif détaillé des compétences à acquérir du niveau A1 du CECR (= leçons en séquences oralisées et tâches/activités en groupe en présentiel).
Objectifs spécifiques de la formation	Permettre aux apprenants d'avoir les outils nécessaires à la présentation au DELF A1 et / ou au passage au niveau supérieur.

3. Présentation détaillée de la méthodologie et de la création de la formation

3.1 La formation et le CECR

Le niveau atteint à la fin de cette formation est le niveau A1 du CECR. Les apprenants reçoivent un fichier audio de 8 à 14 minutes (= les leçons) : **phase théorique de l'apprentissage**, en autonomie sans le formateur. Puis, ils effectuent des exercices en groupe, en présentiel d'une durée d'1h30 : **phase pratique de l'apprentissage**, en collaboration avec le formateur et les autres apprenants.

Nous nous plaçons dans un cadre de formation qui suit une approche communicative dans une perspective actionnelle. La notion de tâche va guider chaque unité didactique. Pour réaliser cette tâche les apprenants ont besoin de certaines compétences (voir ci-après) qu'ils vont développer au fur et à mesure de la progression de la formation. Les tâches font partie d'unités didactiques qui sont créées à partir des besoins des apprenants et des objectifs spécifiques de la formation. Les compétences acquises au cours des unités didactiques deviennent des pré-requis pour la suite et les compétences à acquérir participent à la formulation des objectifs opérationnels de chaque cours en présentiel.

L'acquisition des différentes compétences se fait à travers la réalisation d'activités langagières portant sur des documents authentiques ou didactisés (dans le cadre de cette formation la plupart des documents sont didactisés, il est difficile de trouver des documents authentiques qui conviennent au niveau A1). Ces documents peuvent être oraux (documents audiovisuels, audios) ou écrits (courts textes, annonces, catalogues). Chaque document est choisi car il va cibler des savoirs et des savoirs-faire langagiers abordés dans l'unité. Il est important aussi d'avoir un document déclencheur qui permet de réunir les différents savoirs et savoirs-faire langagiers que les apprenants vont assimiler au cours de l'unité et/ou de la leçon. D'après le CECR, l'apprenant est évalué sur quatre compétences, **réception, production, interaction et médiation**.

3.2 Les compétences et les activités de la formation

Dans cette partie nous allons associer à chaque compétence une activité en présentiel (phase pratique de l'apprentissage) et un élément ou une activité d'une leçon (phase théorique de l'apprentissage). De cette façon nous illustrerons, en nous servant de la formation créée, les définitions théoriques des compétences, extraites du CECR.

À la fin de cette formation chaque apprenant aura développé les compétences¹² suivantes :

a) La réception écrite : « Je peux comprendre des noms **familiers**, des mots ainsi que des phrases **très** simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues. » (CECR 2001 : 26). Par exemple, dans l'unité 4 leçon 1 (voir annexe 1), le bilan¹³ (diapositives 11 et 12) porte sur la compréhension et la recherche d'informations sur des sites événementiels. Ce sont donc des documents authentiques mais qui restent abordables à un niveau A1, avec des énoncés du type : «Que faire à Paris cette semaine ?», «Sortie du livre *“L'Histoire du métro parisien pour les nuls”*», «La sélection concert», «vendredi 28 avril, Café de la Danse, Nathan Fake»... Nous pensons qu'il est intéressant d'essayer d'introduire le plus possible de documents authentiques. Cela permet de placer les apprenants dans un contexte concret et permet la réalisation de tâche (cf. [3.3]). L'activité en présentiel «Où suis-je ?» de l'unité 3 leçon 1 (annexe 2) est un autre exemple d'une activité permettant à l'apprenant de s'entraîner dans le but d'acquérir cette compétence.

b) La réception orale : « Je peux comprendre des mots **familiers** et des expressions **très courantes** au sujet de moi-même, de ma famille et de **l'environnement concret et immédiat**, si les gens parlent lentement et distinctement. » (*Ibid.* : 26). Par exemple, dans l'unité 6 leçon 2 (voir annexe 4), le document déclencheur (voir diapositive 3) est extrait d'une vidéo présentant l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). En voici la transcription : «Créée en 1970 à Niamey au Niger, l'Organisation Internationale de la Francophonie compte 57 états et gouvernements membres et 23 états observateurs. Elle est présente sur tous les continents du globe et rassemble les francophones du monde entier, faisant de la langue française un lien.»¹⁴

¹² « Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. » (CECR 2001 : 15)

¹³ Correspond à la durée de 12:31 à 14:07 de la capsule : unité 4 leçon 1.

¹⁴ Présentation de l'Organisation Internationale de la Francophonie – OIF, chaîne YouTube SOLAR, ajoutée le 23 décembre 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=EtoB4AdGfNE&t=47s>, de 0:00 à 0:29.

Nous pouvons remarquer que le vocabulaire est simple et que les phrases sont courtes, le participe passé « créée » peut poser des problèmes de compréhension, mais cela n'empêche pas l'apprenant de comprendre l'audio dans sa globalité. De plus, c'est un document authentique et il va guider la suite de la leçon, c'est-à-dire que les diapositives suivantes vont reprendre les notions vues dans la vidéo (voir annexe 3). Cette vidéo est un document déclencheur pertinent. Dans l'activité en présentiel « *Retour au départ* » de l'unité 3 leçon 2 (annexe 4) les apprenants vont se guider à l'oral. Cela fait partie du développement de cette compétence au cours de la formation. La formation, en elle-même, se base sur l'acquisition de cette compétence : les apprenants doivent écouter une leçon de 8 à 14 min avant chaque cours et assimiler les différentes notions de la leçon. Elle mobilise aussi d'autres compétences (réception écrite, production écrite etc.) mais c'est justement cette dimension orale et écrite en apprentissage autonome qui fait qu'elle est innovante.

c) La production orale : « Je peux utiliser **des expressions et des phrases simples** pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais. » (*Ibid.* : 26). Dans l'activité en présentiel de l'unité 2 leçon 1 « Je vous fais découvrir mon logement » (voir annexe 5), les apprenants doivent décrire leur logement à l'oral aux autres apprenants. De même dans l'unité 6 leçon 2 (voir annexe 3), dans le bilan¹⁵ (diapositive 8) les apprenants doivent réaliser une vidéo, à l'aide d'un avatar créé en ligne¹⁶, faisant le bilan de cette leçon. De cette façon, ils révisent les notions vues au préalable et s'entraînent à la production orale, d'une façon assez originale puisqu'ils vont faire parler leur avatar.

d) La production écrite : « Je peux écrire une courte carte postale **simple**, par exemple, de vacances, porter **des détails personnels** dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel. » (*Ibid.* : 26). Par exemple, dans l'unité 4 leçon 2 (voir Annexe 6), le bilan¹⁷ (diapositive 17) propose aux apprenants de créer un article et de le poster dans le blog de la classe¹⁸. Cela les place dans une dynamique de classe et de création de travail collaboratif, tout en leur permettant d'améliorer leur production écrite et de partager leur travail avec les autres. Des activités comme « Je déménage » de l'unité 2 leçon 2 (voir annexe 7) permettent aux apprenants de mobiliser cette compétence et de s'améliorer.

¹⁵ Correspond à la durée de 08:26 à 10:29 de la capsule : unité 6 leçon 2.

¹⁶ Il existe des sites qui permettent de créer des avatars et d'intégrer les avatars créés à une présentation, nous avons utilisé le site : Voki. Pour faire une présentation propre, il faudrait avoir la version payante (35,50€/an). Ici, c'est seulement un exemple qui permet de se faire une idée de ce que cela pourrait donner.

¹⁷ Correspond à la durée de 11:27 à 11:48 de la capsule : unité 4 leçon 2.

¹⁸ Nous avons utilisé un blog existant mais qui ne correspond évidemment pas à la classe inversée, c'est pour illustrer la leçon et se donner une idée de la représentation, tout à possible, avec le site : Blogger.

e) **L'interaction : prendre part à une conversation** : « Je peux communiquer, de façon **simple**, à condition que l'interlocuteur soit disposé à **répéter ou à reformuler** ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. » (*Ibid.* : 26). Cette compétence est mobilisée en classe durant l'interaction entre les apprenants et le formateur ou même entre les apprenants eux-mêmes. Nous le mentionnons dans l'activité «Les salutations» de l'unité 1 leçon 2 (voir annexe 8) : «Les apprenants écoutent les quatre enregistrements, chacun émet des suppositions sur le geste de salutation (faire la bise, geste de la main...), le contexte et le moment de la journée. Ensuite, les apprenants mettent tout en commun en justifiant leur choix. S'il y a des désaccords, l'enseignant va conseiller et orienter les apprenants.» Chacun doit s'exprimer en s'assurant qu'il est compris des autres, ici *conseiller* et *orienter* signifient que l'enseignant va les aider à reformuler ou même simplement à formuler leur avis pour être compris de tous.

Un élément important de l'interaction est trop souvent oublié en classe parce qu'il est difficile à enseigner, c'est la gestuelle, c'est-à-dire les différents gestes accompagnant certains mots, certaines phrases, certaines intentions. Nous le voyons brièvement dans l'unité 1 leçon 2 (voir annexe 9) dans le document déclencheur¹⁹ (diapositive 3). C'est un extrait du début d'une émission TV : *Quotidien* (Yann Barthès, Laurent Bon, TMC) où les différents protagonistes s'accueillent : «Bonsoir, Bienvenue. Bonjour. Bienvenue...» en se serrant la main ou en se levant pour s'accueillir. Nous pensons qu'il est important de mentionner la gestuelle en cours de langues. De plus, ce document est authentique : il correspond à une vraie situation, ce qui rend son exploitation d'autant plus intéressante.

D'autres activités reposent davantage sur cet aspect de la définition de l'interaction par le CECR : « Je peux poser des questions **simples** sur des sujets **familiers** ou sur ce dont j'ai **immédiatement besoin**, ainsi que répondre à de telles questions. » (*Ibid.* : 26). Par exemple, l'activité «Qui suis-je ?» de l'unité leçon 1 (voir annexe 10) où les apprenants doivent se poser des questions dans le but de trouver un profil spécifique.

¹⁹ Correspond à la durée de 00:28 à 00:56 de la capsule : unité 1 leçon 2.

f) La médiation - Traduction et Interprétariat :

« Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de **médiation**, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés. » (*Ibid.* : 18)

Cette compétence est plus difficilement abordée au niveau A1, c'est pourquoi l'apprentissage pour atteindre le niveau A1 permet de préparer l'apprenant dans la perspective de l'acquisition de la compétence de médiation mais pas encore d'être évalué sur cette compétence. Dans cette perspective de préparation à l'acquisition d'une compétence, certaines activités poursuivent cet objectif, par exemple l'activité «Parlez-moi de sport» de l'unité 4 leçon 1 (voir annexe 11) où les apprenants doivent extraire les grandes lignes d'un court texte et les présenter brièvement au reste des apprenants. Ils seront ainsi formés à synthétiser et à reformuler, à leur niveau, ce qui participe au développement de la compétence de médiation. Un autre exemple important est l'utilisation de la carte mentale. Nous employons cette organisation pour certains bilans des leçons (voir annexe 12, diapositive 11²⁰). Les cartes mentales permettent d'organiser ses idées ou d'organiser les points importants d'un texte d'une façon visuelle. Dans certains bilans, les cartes mentales sont complètes et détaillées à l'oral ou incomplètes puis complétées à l'oral, en y ajoutant aussi des images et des mots-clés. Cela permet une meilleure acquisition des notions, mais aussi une introduction à la carte mentale et à la compréhension de sa mise en place.

Il est important de mettre dans une séance d'1h30 d'activités en présentiel, des activités mobilisant toutes les compétences. Elles peuvent être représentées, soit indépendamment les unes des autres soit de façon transversale. La plupart du temps, on ne mobilise pas une seule compétence. Par exemple, dans la vidéo de la présentation de l'OIF, l'apprenant utilise sa compétence en réception orale mais aussi écrite, puisque certains mots défilent sur l'écran, ou encore dans les activités où il faut lire, interpréter et produire, celles-ci mêlent la réception et la production. La liste d'exemples serait encore très longue, mais nous allons maintenant aborder la notion de *tâche*.

²⁰ Correspond à la durée de 09:15 à 09:58 de la capsule : unité 5 leçon 2.

3.3 L'approche actionnelle et la tâche

Nous avons déjà cité plusieurs fois les notions de *tâche* et d'*approche actionnelle*, notions tirées du CECR :

« Communication et apprentissage passent par la réalisation de **tâches** qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des **stratégies** de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de **textes** oraux ou écrits. » (*Ibid.* : 19)

La tâche permet à l'apprenant de se placer dans un contexte simulé, mais tellement proche du contexte réel que les compétences mobilisées sont les mêmes qu'il mobiliserait dans la réalité. C'est pourquoi nous favorisons la réalisation de tâches dans la mise en application de l'apprentissage en présentiel et dans l'apprentissage à distance pour se placer dans cette approche actionnelle. L'apprenant est acteur de son apprentissage, il est actif et non-plus passif. Le formateur devient un médiateur pour assurer la mise en place des activités ou des tâches, il n'a plus uniquement ce rôle de transmetteur de savoir à sens unique. Par exemple, l'activité «Action !» de l'unité 5 leçon 1 (voir annexe 13) permet aux apprenants de se placer dans une situation proche de la réalité mise en scène dans la salle de classe. Ou encore, dans le bilan²¹ de l'unité 3 leçon 2 (voir annexe 14) les apprenants doivent s'orienter sur plan dans un but précis.

Nous allons maintenant définir la tâche en dehors du contexte du CECR, d'après le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques : «[...] la notion de tâche renvoie à la face visible de la transposition didactique : le travail donné à faire manifeste la forme que prend la contenu à enseigner.» (2013 : 211). La tâche place l'apprenant comme acteur social mais c'est aussi la réalisation des objectifs opérationnels définis et l'approche didactique de l'enseignant. Dans les activités en présentiel, toutes les tâches ne correspondent pas forcément à la définition du CECR, même s'il est essentiel que des tâches de ce type figurent dans les activités, il y a aussi des tâches d'un autre ordre.

²¹ Correspond à la durée de 10:55 à 11:55 de la capsule : unité 3 leçon 2.

3.4 Présentation du début de la formation et d'une unité type

Nous avons créé une unité 0²² qui permet de présenter la formation. Si des apprenants décidaient de s'inscrire à cette formation, le groupe (10 maximum, groupe fermé une fois la formation démarrée) se retrouve après avoir vu l'unité 0 pour la mise en route : présentation en présentiel du groupe et du formateur. Puis la classe inversée peut commencer.

L'unité 0 est une séquence oralisée ou *capsule*, ce qui permet aux apprenants de se faire une idée du format des leçons à distance. L'unité 0 est en consultation libre sur le site du centre de langues, de cette façon tout le monde peut la consulter. Chaque capsule, y compris l'unité 0 est téléchargeable en PDF avec une transcription (voir annexe 15). Une fois que l'apprenant est inscrit et que la formation a commencé, les capsules téléchargeables sur l'espace personnel de chaque apprenant.

Chaque unité suit un thème général qui est divisé sur deux leçons. Une unité type sera organisée par exemple comme suit :

Unité 1 : Autour de moi

- Leçon 1 : Les présentations¹⁹ (voir annexe 9)
 - Fiche d'identité (lexique des professions, des nationalités...)
 - Donner son adresse, son âge (chiffres et lexique de l'adresse)
 - Présenter quelqu'un (verbes *-er* et pronoms)

- Leçon 2 : La communication¹⁹ (voir annexe 16)
 - Les salutations
 - Demander des informations personnelles (questions, verbe *-er*)
 - Demander / répondre poliment (formules de politesse)

²² Capsule complète à visionner sur : <https://drive.google.com/drive/folders/0B3yX7Z2DKo00OTFlaHJicHE4eVE?usp=sharing>.

3.5 Le programme et la progression de la formation

Présentation du programme

Unité 0
Bienvenue !
Présentation de la formation

Unité 1
Autour de moi.
Leçon 1 : Les présentations
Leçon 2 : La communication

Unité 2
Bienvenue chez moi.
Leçon 1 : Trouver son logement
Leçon 2 : Parler de son logement

Unité 3
Découvrir sa ville.
Leçon 1 : Parler de sa ville
Leçon 2 : Se balader

Unité 4
Qu'est-ce qu'on aime ?
Leçon 1 : Les goûts et les loisirs
Leçon 2 : Faire un blog

Unité 5
À table !
Leçon 1 : Sortir manger
Leçon 2 : Manger à la maison

Unité 6
Entre voyage et culture.
Leçon 1 : Partir en voyage
Leçon 2 : **Découvrir**

Sur deux semaines :
lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi
12 leçons/vidéos
12*1h30 de cours en groupe

Figure 4 : Capture d'écran de la diapositive 2 de l'unité 0

Le programme suit une progression d'un environnement concret et immédiat vers un environnement plus abstrait et plus éloigné. Nous sommes dans le niveau A1, donc nous n'aborderons pas de notions trop abstraites. L'unité 1 porte sur les présentations : les apprenants vont apprendre à se présenter et à présenter les autres, nous sommes dans un environnement très concret, connu et immédiat. Ensuite, nous abordons le logement dans l'unité 2, puis dans la ville dans l'unité 3. Nous voulions donner cette impression d'agrandissement : se positionner dans un environnement connu mais qui s'élargit au fur et à mesure. Chaque thème des unités précédentes se replace dans les unités qui suivent : la personne dans un logement dans une ville. Ensuite les unités 4 et 5 portent sur les goûts : nous commençons à entrer dans l'abstrait. Nous revenons sur la personne, un environnement immédiat, mais en ouvrant un volet nouveau : les goûts. Et enfin l'unité 6 est une ouverture sur le monde : le voyage et la francophonie. Elle introduit aussi le niveau A2.

La formation est sur deux semaines (6 jours/semaine : lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi) et six vidéos sont ajoutées chaque lundi (pour toute la semaine). De cette façon l'apprenant évolue en autonomie. La formule intensive de cette formation permet aux apprenants de

ne pas oublier les notions d'un cours à l'autre et permet une acquisition plus solide des notions. Il n'y a pas d'évaluation sommative seulement des évaluations formatives au cours de cette formation (cf. [5.]).

4. La méthodologie de la création des unités et des leçons

Nous avons créé douze capsules de 12 minutes en moyenne²³ et une capsule de présentation (unité 0) de 3min 54s. Nous avons aussi réalisé douze tableaux correspondant aux séances d'1h30 qui suivent chaque capsule. La formation s'étend sur deux semaines du lundi au samedi.

4.1 Choix des unités et des leçons

Nous avons décidé de nous appuyer sur les six premières unités (les unités suivantes étant pour le niveau A2) du manuel *Saison 1* (voir annexe 17), car ce manuel est le manuel de notre centre de langues *Ánimo* et permet donc aux apprenants de suivre une évolution qu'ils ont déjà vu ou alors tout simplement une évolution commune aux autres apprenants du centre. L'intérêt aussi de ce manuel est qu'il a une dimension numérique qui nous a semblé intéressante et pertinente dans ce cadre de formation. Il y a beaucoup d'activités en lien avec les TICE et cela nous paraissait adapté à un cours de classe inversée. Par exemple, ce manuel nous a donné l'idée pour la leçon 2 de l'unité 4 (voir annexe 6) : *Faire un blog*.

Nous avons décidé de faire un format de six unités pour suivre le modèle du manuel et de deux leçons par unité pour que les vidéos ne soient pas trop longues. Et de cette façon, nous pouvons étaler la formation sur deux semaines, ce qui est pertinent par rapport au contexte de formation : une formation accélérée. Nous ne voulions pas copier exactement les titres du manuel pour que la formation soit originale et pas une simple répétition du manuel, l'unité 6 introduit le niveau au-dessus (niveau A2) ainsi que la Francophonie, qui est très représentée dans le manuel *Édito A1* (voir annexe 18), manuel qui fonctionne très bien auprès des enseignants et apprenants de FLE et qui nous a semblé important de consulter aussi.

Nous allons maintenant expliquer nos choix d'unités et de leçons à partir du manuel *Saison 1*. La partie A1 du manuel est divisée en deux modules : module 1 : «entrer en contact», composé

²³ Voici les durées exactes des 12 capsules de classe inversée : unité 1 leçon 1 : 14:09 / unité 1 leçon 2 : 8:00 / unité 2 leçon 1 : 09:54 / unité 2 leçon 2 : 12:48 / unité 3 leçon 1 : 14: 51 / unité 3 leçon 2 : 12:21 / unité 4 leçon 1 : 14:35 / unité 4 leçon 2 : 12:26 / unité 5 leçon 1 : 11:43 / unité 5 leçon 2 : 10:25 / unité 6 leçon 1 : 11:57 / unité 6 leçon 2 : 11:20.

de trois unités : «s'ouvrir aux autres», «partager son lieu de vie», «vivre au quotidien» et le module 2 : «comprendre son environnement» composé aussi de trois unités : «s'ouvrir à la culture», «goûter à la campagne», «voyager dans sa ville». Nous avons essayé de déterminer le thème général de ces unités. Nous en avons conclu ce qui suit :

- unité 1 : se présenter / unité 2 : se loger / unité 3 : parler de ses goûts et de ses loisirs / unité 4 : les sorties culturelles / unité 5 : se nourrir / unité 6 : parler de sa ville

Comme nous l'avons déjà observé, les unités évoluent en adéquation avec le CECR, on part de l'environnement immédiat de l'apprenant pour élargir de plus en plus cet environnement. En premier lieu, les unités sont centrées sur lui, son lieu de vie, ce qu'il aime (toujours environnement immédiat mais plus abstrait). Puis on entre dans la communication et l'expansion de l'environnement (toujours au niveau A1, donc l'environnement reste immédiat) ; puis la nourriture qui, dans le manuel introduit la ville avec les courses et le restaurant ; enfin le voyage qui introduit le niveau A2 mais dans « sa ville » donc qui reste un environnement connu.

D'après cette analyse, nous avons décidé de diviser les unités comme cela : l'unité 0 qui permet de présenter la formation. Elle correspond à une vidéo de promotion qui permet de se faire une idée du format de la classe inversée, pratique encore peu connue hors du monde des formateurs, enseignants. Ensuite, nous avons suivi à peu près le même modèle que celui du manuel. Nous avons simplement décidé de réunir les unités 3 et 4 (les goûts, les loisirs et les sorties culturelles), parce qu'au vu du petit format des leçons la séparation de ces deux unités aurait été compliquée à exploiter. Nous avons aussi préféré diviser l'unité 6 (voyager dans sa ville) en deux, pour aborder le thème de la ville juste après le logement et de manière à terminer sur le voyage, unité qui introduit le niveau suivant (A2) et l'ouverture aux autres. Cela nous a aussi permis de créer une unité complètement originale et d'y intégrer une partie très axée sur le numérique : la création d'une séquence par les apprenants eux-mêmes : création d'un avatar et d'une vidéo bilan²⁴ de l'unité 6 leçon 2 (voir annexe 3 diapositive 8) ainsi que la possibilité de faire un bilan complet de la formation. L'apprenant fait un bilan de sa propre formation et garde une trace de cette formation en classe inversée en réalisant une séquence et en ayant la possibilité de consulter les séquences des autres apprenants de sa formation et des formations passées²⁵.

²⁴ Correspond à la durée de 08:26 à 10:29 de la capsule : unité 6 leçon 2.

²⁵ Nous imaginons qu'au fur et à mesure des différentes formations, nous mutualisons les différentes séquences réalisées par les apprenants et, avec leur accord, les mettons à la disponibilité des autres apprenants et enseignants sur le site du centre de langues.

4.2 Choix du format d'une leçon

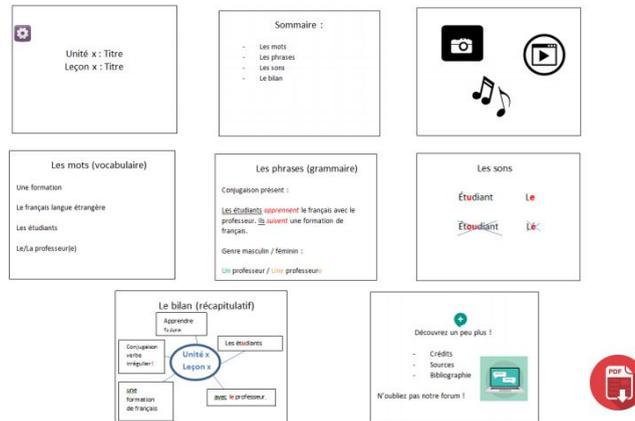


Figure 5 : Capture d'écran de la diapositive 3 de l'unité 0

La création d'un storyboard permet aux apprenants de découvrir le format d'une leçon, dans la vidéo de présentation (unité 0, annexe 15), mais il sert aussi à avoir une trame lors de la création des séquences. Le fait d'avoir une continuité dans les leçons permet un environnement d'apprentissage stable, c'est-à-dire que même si l'apprenant ne connaît pas les notions, il sait comme elles vont lui être présentées. Cette continuité et cette stabilité permet une certaine aisance dans son apprentissage.

Le storyboard²⁶ (annexe 19) est composé comme suit :

- La première diapositive représente les titres de l'unité et de la leçon ainsi qu'une image illustrant le thème de l'unité : associer une image à l'unité permet d'avoir un lien visuel entre la leçon 1 et la leçon 2 de la même unité. Cette image sert aussi de premier document déclencheur, elle illustre les titres et donne à l'apprenant une première entrée dans le sujet.
- La deuxième diapositive est le sommaire de la leçon. Tout comme un enseignant va expliquer en début de cours le déroulement de celui-ci, il nous a semblé important de le reproduire dans les capsules, en explicitant le sommaire à l'oral lors de l'enregistrement.

²⁶ Correspond à la durée de 01:14 à 02:43 de la capsule : unité 0.

- La troisième diapositive est un document déclencheur : soit une image (principalement des dessins illustrés par Joëlle Passeron, extraits du livre : *100 % FLE, Vocabulaire A1/A2, Didier 2016*) : par exemple, le document déclencheur²⁷ de la leçon 1 de l'unité 1 (annexe 16). Ce document déclencheur peut aussi être un audio²⁸ (annexe 1 diapositive 3) ou une vidéo²⁹ (annexe 6 diapositive 3). Les apprenants doivent essayer de retrouver les termes en accord avec le sommaire de la leçon.
- La quatrième diapositive porte sur le lexique. Cette diapositive n'est jamais représentée de la même manière, en général elle associe des mots et des images. (voir diapositives 4-5³⁰ de l'unité 2 leçon 1 : annexe 20)
- La cinquième diapositive porte sur la grammaire. Cette diapositive non plus n'est jamais représentée de la même façon, généralement il y a une règle simplifiée puis au fur et à mesure, des exemples qui s'y ajoutent. C'est pour cela que les annexes représentant les capsules ne sont pas exactement comme les séquences, puisque celles-ci ne sont pas figées. L'organisation de chaque diapositive change avec les enregistrements : nous ajoutons des images pour illustrer un mot, une phrase ou alors nous écrivons un mot, une phrase venant d'être prononcé(e). (voir diapositive 8³¹ de l'unité 6 leçon 1 : annexe 21)
- La sixième diapositive porte sur la phonétique. Celle-ci n'est pas présente dans toutes les leçons pour la simple raison que la phonétique reste plus évidente à pratiquer en présentiel. Même si nous connaissons les points faibles et les points forts de nos apprenants, ce ne sont pas les mêmes pour tout le monde et nous ne pouvons pas individualiser la formation phonétique dans chaque séquence. Voir diapositive 11³² de l'unité 6 leçon 1 (annexe 21) pour un exemple d'une diapositive sur la phonétique.

²⁷ Correspond à la durée de 01:11 à 01:40 de la capsule : unité 1 leçon 1.

²⁸ Correspond à la durée de 00:36 à 02:13 de la capsule : unité 4 leçon 1.

²⁹ Correspond à la durée de 00:56 à 01:54 de la capsule : unité 4 leçon 2.

³⁰ Correspond à la durée de 01:06 à 02:24 de la capsule : unité 2 leçon 1.

³¹ Correspond à la durée de 06:11 à 07:47 de la capsule : unité 6 leçon 1.

³² Correspond à la durée de 09:41 à 10:45 de la capsule : unité 6 leçon 1.

- La septième diapositive fait office de bilan. Elle reprend les notions vues dans la leçon et les synthétise, soit sous forme de carte mentale (voir diapositive 11³³ de l'unité 5 leçon 2 : annexe 12), soit sous forme de tâche à réaliser par l'apprenant (voir diapositive 17³⁴ de l'unité 4 leçon 2 : annexe 6), soit sous forme d'activités autonomes (répondre à une question, deviner quelque chose³⁵). L'enseignant ne pourra pas vérifier la réalisation de l'activité alors qu'il pourra vérifier la réalisation de la tâche. Il y a cependant une exception dans le bilan³⁶ de l'unité 3 leçon 2 (voir annexe 14) où les apprenants doivent s'orienter sur un plan dans un but précis, mais la tâche est réalisée en autonomie.
- La huitième diapositive permet de lister toutes les sources utilisées pour la réalisation de la capsule (certaines sources des vidéos *YouTube* ne sont pas précisées de peur que les apprenants aillent regarder l'ensemble de la vidéo qui ne correspond pas du tout à leur niveau et qui risque donc de les décourager). Cette diapositive permet aussi de rappeler aux apprenants qu'ils peuvent se rendre sur le forum pour échanger suite à la leçon, entre apprenants et avec le formateur. Et enfin, il y a toujours une petite vignette verte avec un *plus* dessus, qui représente un onglet *pour approfondir* : nous proposons toujours une ressource (principalement une ressource de *TV5Monde*) supplémentaire aux apprenants, en lien avec le sujet. (voir diapositive 13³⁷ de l'unité 4 leçon 1 : annexe 1)

On aura remarqué que les leçons ne sont pas composées de huit diapositives à chaque fois. Cela est dû au fait que plusieurs notions lexicales ou grammaticales sont abordées à chaque leçon, mais aussi parce que parfois mettre la totalité des informations sur une diapositive serait trop compliqué pour les apprenants. Voir diapositives 9-10³⁸ de l'unité 6 leçon 1 (annexe 21) pour un exemple de deux diapositives présentant le même thème.

³³ Correspond à la durée de 09:15 à 09:58 de la capsule : unité 5 leçon 2.

³⁴ Correspond à la durée de 11:27 à 11:48 de la capsule : unité 4 leçon 2.

³⁵ Le bilan de l'unité 1 leçon 1 (Annexe 16) : correspond à la durée de 13:04 à 13:54 de la capsule.

³⁶ Correspond à la durée de 10:55 à 11:55 de la capsule : unité 3 leçon 2.

³⁷ Correspond à la durée de 14:08 à 14:45 de la capsule : unité 4 leçon 1.

³⁸ Correspond à la durée de 07:48 à 09:40 de la capsule : unité 6 leçon 1.

4.3 Présentation d'une leçon

Dans cette partie nous allons présenter une leçon en détail. Nous avons choisi la leçon 1 de l'unité 4 parce qu'elle nous semble très représentative des leçons dans leur globalité.

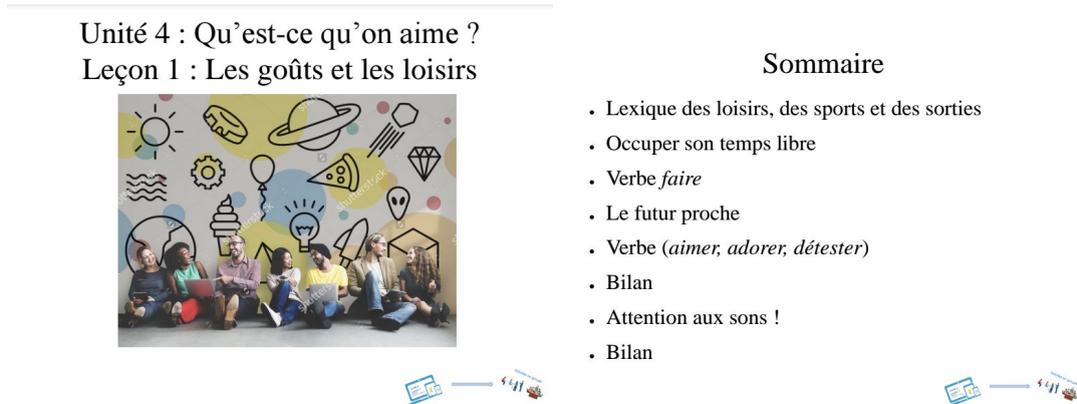


Figure 6 : Capture d'écran des diapositives 1-2 de l'unité 4 leçon 1

Pour introduire chaque unité (diapositive 1), nous avons cherché des images modernes et permettant d'explicitier le thème. Dans ce cas, une image avec personnes qui discutent, et des symboles mixtes derrière eux (des planètes, une part de pizza, un diamant...) illustrent très bien la question *Qu'est-ce qu'on aime ?* puisqu'il y a une interaction entre les différentes personnes et en même temps les symboles en deuxième plan illustrent la pluralité des goûts et des loisirs.

Ensuite, pour le sommaire (diapositive 2) nous avons préféré lister de façon très claire les différents parties de la leçon plutôt que de reprendre une formulation plus créative, comme celle des titres et des noms des activités dans les tableaux des activités en présentiel. De cette façon l'apprenant peut suivre la progression de la leçon et se repérer facilement pour pouvoir revenir à une notion qu'il n'aurait pas comprise.



Figure 7 : Capture d'écran des diapositives 3-5 de l'unité 4 leçon 1

Ici, le document déclencheur (diapositive 3) est un audio du *Journal en français facile* du 19 janvier mis en ligne sur *rfi*³⁹. Nous avons choisi ce document audio, même s'il est d'un niveau A2, pour que les apprenants s'habituent au rythme de la radio (ralenti ici, puisque c'est un document didactisé par le site web) et qu'ils s'ouvrent à tous les moyens qu'ils ont d'entendre le français, de s'habituer à la sonorité de cette langue. De plus, nous avons rendu l'écoute plus accessible en illustrant la diapositive 3 dans la capsule⁴⁰ et en proposant aux apprenants dans la diapositive 13 d'approfondir la leçon en se rendant sur la page de l'audio où il y a des questions de compréhension orale.

Les deux diapositives suivantes (4 & 5), présentent un glossaire lexical. Nous avons choisi de mettre les images et les illustrations en premier, et ensuite d'y ajouter les légendes après les avoir présentées à l'oral, sur l'enregistrement⁴¹. Les illustrations permettent d'avoir une uniformité iconographique et d'avoir beaucoup de sports et de sorties culturelles représentées sur une seule image. Nous avons ajouté des photos pour avoir un lexique complet : les sportifs professionnels (avec une photo des boxeurs français médaillés d'or aux derniers jeux olympiques), une représentation d'une pièce de théâtre, un salon et un festival.. Nous entendons par *complet* : un lexique usuel, que l'on entend régulièrement dans un environnement francophone. Ces deux diapositives permettent une découverte en étape (observation puis sensibilisation) du lexique, dans la diapositive suivante, nous passons à l'étape de mémorisation.

³⁹ Source de l'audio : <https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/societe/le-vendee-globe-2017/1>

⁴⁰ Correspond à la durée de 00:36 à 02:13 de la capsule : unité 4 leçon 1

⁴¹ Correspond à la durée de 02:16 à 05:29 de la capsule : unité 4 leçon 1

Parler de ses loisirs

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI	DIMANCHE



Figure 8 : Capture d'écran de la diapositive 6 de l'unité 4 leçon 1

Cette diapositive permet la mémorisation du glossaire lexical vu dans les deux diapositives précédentes (4 & 5) puisque nous allons répéter ce lexique en le plaçant dans un contexte concret. La formatrice raconte comment se déroule sa semaine en complétant son planning⁴² avec des sports, des loisirs et des sorties culturelles. Ensuite, nous passons à la partie grammaticale.

Faire

Je fais
Tu fais
Il / Elle / On fait
Nous **fais**ons
Vous **fai**tes
Ils / Elles **font**

Le futur proche

Je vais
Tu vas
Il / Elle / On va
Nous allons
Vous allez
Ils / Elles vont

+ voir manger visiter

Demain, je vais voir ma sœur.
Ce soir, il va manger avec sa famille.
Dimanche, vous allez visiter un musée.

Verbes

- Aimer bien beaucoup
- Adorer
- Ne pas + aimer
- Détester

Figure 9 : Capture d'écran des diapositives 7-9 de l'unité 4 leçon 1

Pour déterminer les besoins grammaticaux de la leçon, nous nous reportons soit aux manuels *Saison 1* ou *Édito A1*, soit à l'activité proposée dans le bilan, soit au document déclencheur. Ici, nous nous sommes reportée à l'activité du bilan. Nous proposons aux apprenants d'écrire un petit texte sur leurs sorties et d'exprimer leur goût en fonction du choix des sorties. Il fallait donc le futur proche (diapositive 8) et les verbes pour exprimer ses goûts (diapositive 9). Le verbe *faire* (diapositive 7) permet d'exprimer les sports pratiqués et sera utilisé dans les activités en présentiel. Donc, après avoir vu le sommaire, l'élément déclencheur, le glossaire lexicale et les

⁴² Correspond à la durée de 05:30 à 07:05 de la capsule : unité 4 leçon 1

notions grammaticales, si nous suivons le storyboard (cf. [4.2]), nous passons désormais à la phonétique que nous avons décidé d'appeler *Attention aux sons !* dans toutes les leçons.

Attention aux sons !

goût / gel / Chelles
faites (vous) / on fait
nous allons / nous salons
j'aime / j'adore / j'ai



Figure 10 : Capture d'écran des diapositives 10 de l'unité 4 leçon 1

Dans cette leçon, il y a une partie sur la phonétique (diapositive 10), même si, comme nous l'avons dit, il est difficile de faire de la phonétique de façon trop poussée à distance, sans pouvoir individualiser cette partie de la formation en fonction des apprenants. Cependant, nos apprenants ont un point commun : ils seront, pour la plupart, hispanophones, puisque notre centre de langues est situé à Madrid. Ils ont donc normalement des points en commun. Nous allons lister les fautes phonétiques typiques des hispanophones pour cette leçon, ainsi que les fautes les plus courantes chez les hispanophones apprenant le français. Nous nous basons sur le livre d'Emmanuel Companys, *Phonétique française pour hispanophones*, ainsi que sur nos observations personnelles lors de notre année d'échange à Madrid.

- Le phonème /ʒ/ pose problème aux hispanophones, par contre le /g/ ne leur pose pas de problème. Mais la lettre <g> se prononce /ʒ/ si elle est suivie des voyelles <e> <i> <y> et elle se prononce /g/ si elle est suivie des voyelles <a> <u> <o>. Il faut les sensibiliser rapidement à cette différenciation entre graphie et phonie de la lettre, puisque lorsqu'elle est prononcée /ʒ/ cette consonne constrictive palatale sonore, qui n'existe pas en espagnol, va souvent être remplacée par sa correspondante sourde : /ʃ/. Il existe des paires minimales /ʒ/ - /ʃ/ : *(une) joue* [ʒu] / *(un) choux* [ʃu], c'est pourquoi les apprenants doivent s'habituer à faire la différence aussi bien en production qu'en réception.

- De la même façon le phonème /y/ n'existe pas en espagnol, il va être remplacé par /u/ la plupart du temps et par /i/ quelques fois. Il existe aussi des paires minimales /y/ - /u/ / : (*la*) *vue* [vy] / *vous* [vu] et /y/ - /i/ : (*la*) *vue* [vy] / (*la*) *vie* [vi]. Les voyelles /y/ - /u/ sont arrondies et fermées, mais /y/ est antérieure (plus aigüe) et /u/ postérieure (plus grave).

- Les hispanophones n'arrivent pas à distinguer les phonèmes /v/ et /b/, mais cette fois ce n'est pas parce que l'un des deux phonèmes n'existe pas en espagnol, mais parce qu'aucun de ces deux phonèmes n'existe. Ils existent de façon *combinée* sous le phonème /β/, c'est une consonne constrictive bilabiale sonore. Alors que /v/ est une consonne constrictive labio-dentale sonore et que /b/ est une consonne occlusive bilabiale sonore. La différence entre ces trois phonèmes est : entre /β/ et /v/ sur le lieu d'articulation (bilabiale / labio-dentale) et entre /β/ et /b/ le mode d'articulation (constrictive / occlusive). Nous nous rendons bien compte que la différence est minime et rend la différenciation, entre ces trois phonèmes, très complexe autant pour les hispanophones que pour les francophones.

- Tout comme l'opposition /ʒ/ et /ʃ/, les hispanophones vont tendre à remplacer la constrictive dentale sonore /z/ par sa correspondante sourde : /s/. Ils vont donc avoir du mal à différencier : *vous savez* [vusave] et *vous avez* [vuzave].

- Les hispanophones prononcent toutes les lettres, c'est-à-dire que la graphie et la phonie ne sont pas très éloignées (bien sûr en fonction de la position d'une lettre, par exemple consonne entre deux voyelles, le son de la consonne va changer). Alors qu'en français la correspondance phonie et graphie n'est pas du tout la même. Les hispanophones risquent de prononcer beaucoup de lettres muettes, comme les consonnes en fin de mot : (*vous*) *faites* [fɛt] / (*on*) *fait* [fɛ]. Les hispanophones auront tendance à prononcer ces deux mots de la même manière et sûrement à ajouter un /ɛ/ ou un /e/ et un /s/ à la fin de la prononciation de *faites* : [fɛtɛs] - [fɛtes].

- Enfin, les hispanophones n'ont pas de *schwa* : /ə/, une voyelle fermée, arrondie et antérieure. Ils vont tendre à prononcer /ɛ/, une voyelle mi-ouverte, non-arrondie et antérieure ou /e/ une voyelle mi fermée, non-arrondie et antérieure. En espagnol les

phonèmes /e/ et /ɛ/ sont des allophones⁴³ et non pas des phonèmes distincts comme en français.

C'est pourquoi il est important d'aborder la phonétique avec les hispanophones, ils peuvent faire beaucoup de contresens à cause de difficultés phonétiques. Le système des capsules leur permet de pouvoir écouter la leçon à leur rythme et de corriger au fur et à mesure les erreurs phonétiques qu'ils font. Le fait de mettre l'accent sur des erreurs courantes, dans certaines leçons, leur permet de prendre conscience de ces différences phonétiques entre les deux langues. Nous passons ensuite au bilan, qui va reprendre les notions vues dans cette leçon.

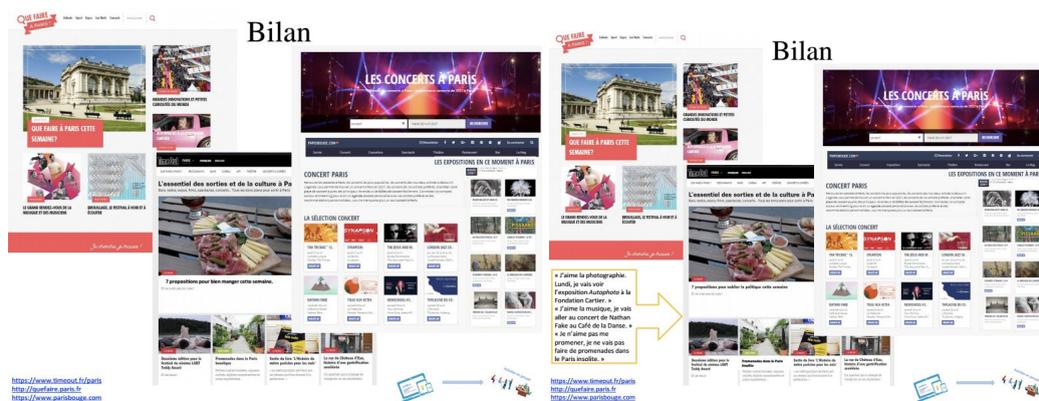


Figure 11 : Capture d'écran des diapositives 11-12 de l'unité 4 leçon 1

Pour le bilan⁴⁴ nous avons réalisé un montage avec des extraits de sites français, les apprenants disposaient d'un temps défini dans l'enregistrement⁴⁵ pour rédiger et ensuite, sur la deuxième diapositive du bilan, nous apportons une possibilité de correction. Les bilans servent de première mise en pratique et de révision des notions de la leçon. Cela participe à leur mémorisation des notions. De la même façon que pour le glossaire lexical il y a trois phases d'acquisition : sensibilisation, observation, mémorisation, la leçon comprend aussi ces trois phases d'acquisition. Le sommaire est la phase de sensibilisation, puis du document déclencheur à *Attention aux sons !* c'est la phase d'observation et ensuite le bilan est la phase de mémorisation où l'on réemploie les notions vues dans la leçon.

⁴³ C'est à dire qu'il n'existe pas de paire minimale en espagnol avec /e/ et /ɛ/.

⁴⁴ Les apprenants doivent écrire un petit texte en expliquant les sorties qu'ils vont faire et pourquoi, en les sélectionnant à partir de sites événementiels en français.

⁴⁵ Temps très court pour ne pas trop allonger la vidéo, ils peuvent faire pause pour rédiger l'exercice, mais ce n'est pas obligatoire, leur apprentissage est avant tout autonome.

5. L'évaluation en contexte de formation

L'évaluation est une partie essentielle de la formation. Sans elle la formation n'a aucun intérêt. Comment vérifier que la formation convient aux apprenants s'il n'y a pas d'évaluation ? Il existe deux types d'évaluation, l'évaluation sommative et l'évaluation formative.

- «[L'évaluation sommative] sert à vérifier la conformité des performances de l'apprenants à la norme de la langue cible. Pour cela on utilise des tests calibrés⁴⁶, des exercices, des examens qui donnent lieu à une note. Cette évaluation est imposée, elle sert à classer les élèves entre eux. La note est la seule information donnée⁴⁷. [...] Elle mène à la certification. Elle a une valeur sociale⁴⁸.» (Tagliante 2005 : 10)
- «[La prise d'information prend en compte l'évaluation formative, critériée et l'auto-évaluation] : L'information que l'on recherche, c'est, autant pour l'apprenant que pour l'enseignant, de savoir si les objectifs fixés sont ou non atteints, selon les critères formulés par l'enseignant. Pour cela, on utilise des activités d'évaluation, des fiches d'auto-estimation, des exercices de vérification qui donnent lieu à une information commentée. Cette évaluation est consentie, elle apporte des informations sur les acquis et sur ce qu'il reste à acquérir. Il s'agit d'une évaluation (in)formative. Elle mène à la reconnaissance des compétences. Elle a une valeur formative.» (*Ibid.* 10)

Dans cette formation, l'évaluation est du domaine de la prise d'information : la formation est une remise à niveau pour une préparation, soit à un test de placement, soit à une certification. L'évaluation sommative se fait dans le cadre du DELF mais pas dans le cadre de cette formation. Nous effectuons seulement une évaluation formative pour nous assurer que les objectifs à atteindre sont en cours d'acquisition et / ou acquis, et que la formation convient aux apprenants. Pour cela nous utilisons la division en trois phases de l'évaluation de Tangliante (*Ibid.* 16-19) :

- 1- Phase initiale : pronostic (avant et après la formation) : permet d'orienter.
- 2- Phase continue : diagnostic (pendant la formation) : permet de réguler.
- 3- Phase finale : inventaire (à la fin de la formation) : permet de certifier.

⁴⁶ Ces tests ont été mis en place par des professionnels, par exemple : le département du test des langues du CIEP et les psychométriciens.

⁴⁷ Il n'y a pas d'accompagnement pour que l'apprenant corrige ses fautes. À l'avenir, cette évaluation n'a pas cette fonction.

⁴⁸ Son enjeu est fort. Cette certification peut, par exemple, permettre à un étudiant de venir étudier en France, permettre à une personne d'avoir la nationalité française...

La phase 3 ne concerne pas cette formation. Nous allons nous concentrer sur les phases 1 et 2 définies par Tangliante et donner des exemples de ce type d'évaluation.

La phase 1 est divisée en trois parties : une partie qui va permettre de «prédire si l'élève est apte à apprendre» (*Ibid.* : 19), ce qui correspond, dans notre formation, à la vérification de sa formation antérieure pour le niveau A1. Cette formation n'est pas destinée aux grands débutants. Puis, une partie «pour pouvoir orienter» (*Ibid.* : 19) : il faut s'assurer que la formation que l'on propose convient bien au profil de nos apprenants. Ceci correspond à un test de placement mis en place spécifiquement pour cette formation. Et enfin, une partie «pour pouvoir réajuster le cursus» (*Ibid.* : 19), il faut pouvoir «mesurer l'écart» (*Ibid.* : 19) entre les connaissances des apprenants au début de la formation et à la fin de la formation, pour s'assurer que les objectifs de la formation ont été atteints. En distribuant, par exemple, le même test, d'évaluation des compétences en langues, au début et à la fin de la formation. Le test ne relève pas de l'évaluation sommative puisque le résultat n'a pas d'influence sur le parcours de l'apprenant. Il permet juste d'évaluer la formation en elle-même, mais ce test n'est pas suffisant pour savoir quels sont les problèmes si l'écart, entre les compétences des apprenants au début et à la fin de la formation, n'est pas celui attendu. Pour cela nous passons à la phase 2 de l'évaluation.

Le diagnostic, «pour faciliter l'apprentissage et pour réguler l'enseignement» (*Ibid.* : 19) cette phase permet d'évaluer l'apprenant mais aussi l'enseignant. Comme nous l'avons vu, tous les apprenants ont des stratégies d'apprentissage différentes et plus ou moins développées, et ce qui fonctionnait avec un groupe d'apprenant ou un apprenant ne va pas forcément fonctionner avec chaque groupe d'apprenant ou avec chaque apprenant. Il est donc important d'«obtenir de l'information sur les difficultés rencontrées par l'élève et sur ses progrès» (*Ibid.* :19). Il existe deux moments dédiés à cette prise d'information dans notre formation :

- Les cinq premières minutes des activités en présentiel, où les apprenants posent des questions par rapport à la leçon. Ici, l'enseignant prend note des questions posées et il pourra observer la fréquence à laquelle certaines questions reviennent et se faire donc une première idée des problèmes rencontrés dû au format de la capsule.
- Les dix dernières minutes des activités en présentiel permettent à chaque apprenant de s'exprimer sur la formation et à l'enseignant d'adapter ses cours ou les capsules en fonction des remarques.

Il existe en outre deux autres moyens de réunir des informations sur la pertinence des capsules et des activités en présentiel. Les apprenants y ont toujours accès : le forum où ils peuvent poser toutes leurs questions et une boîte mise à leur disposition en salle de cours où les élèves peuvent mettre leurs commentaires, remarques positives ou négatives, s'ils ne sentent pas à l'aise pour le dire à l'oral.

Enfin, au sein même des activités à effectuer à distance ou en présentiel il existe des phases d'auto-évaluation (annexe 1, bilan⁴⁹), d'évaluation entre les pairs (annexe 11, «À vos crayons !») et d'évaluation du formateur (annexe 7, «Je déménage.»). Ces évaluations sont toujours formatives puisqu'elles permettent à tous les acteurs d'interagir et d'expliquer aux uns et aux autres pourquoi ils commettent une erreur et comment l'éviter à l'avenir. Ces évaluations sont formatrices et permettent aux apprenants de se placer dans un environnement où l'erreur est commune et où l'explicitation de nos propres erreurs ou de celles des autres participent pleinement à la formation. De plus, le formateur, en tant que médiateur, essaie au maximum, d'orienter l'apprenant vers son erreur au lieu de la lui corriger directement, ce qui lui permet de développer une stratégie d'apprentissage, d'auto-évaluation et d'auto-régulation.

⁴⁹ Les apprenants corrigent leur production en prenant exemple sur la correction type donnée par la formatrice sur la deuxième diapositive du bilan. Correspond à la durée de 12:20 à 13:56 de la capsule : unité 4 leçon 1.

Conclusion

La classe inversée convient tout à fait à un cours de langue dans la mesure où l'enseignant se sent capable de présenter et de mener à bien une formation innovante. Mais aussi dans la mesure où les apprenants sont disposés à comprendre leur rôle dans cette nouvelle formation. Bien que ce soit une formation en devenir, car elle peut apporter ce dont certains apprenants ont besoin, elle peut aussi perturber les apprenants trop habitués à un enseignement plus traditionnel. Or, les réflexions autour du domaine de l'apprentissage des langues et notamment des stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants laissent penser qu'une formation qui vise à développer l'autonomisation de l'apprenant dans son apprentissage est de fait une formation pertinente. Nous avons donc créé une formation de type classe inversée dans cette optique. L'apprenant retrouve un rôle actif dans son apprentissage et participe à la construction de son savoir, avec l'aide du formateur qui a un rôle de médiateur, et en travaillant en collaboration avec les autres apprenants.

La formation créée, bien que répondant et suivant la théorie établie dans la première partie, n'est pas sans défaut, et ce pour plusieurs raisons. La formation n'a pas été testée, or il est important qu'une formation soit réalisée par des apprenants sous forme de test. De cette façon, nous pouvons pré-évaluer la formation et la remanier pour en supprimer les défauts relevés par les apprenants l'ayant testée. Un autre défaut est que la formation a été réalisée par une seule personne, mais dans un contexte de formation réelle et qu'il est préférable de travailler à plusieurs pour proposer un contenu plus complet et plus synthétique. Cela reste quelque chose qui peut être difficile soit au vu de la réticence de nos pairs à accepter une formation innovante soit tout simplement par habitude du travail en solo. Il est vrai qu'il est parfois difficile de demander de l'aide ou des conseils, mais comme le démontre ce mémoire les tâches individuelles ne peuvent qu'être meilleures suite à des tâches collectives. Une consultation auprès d'enseignants expérimentés permettrait à cette formation d'être plus pertinente et surtout de solidifier son approche didactique.

Nous allons maintenant nous concentrer sur les défauts internes à la formation elle-même. En relisant et en visionnant une nouvelle fois les capsules, nous avons vu plusieurs aspects à améliorer, à préciser... mais le temps imparti ne nous permet pas de tout remanier. Un des défauts de cette formation est la durée des capsules qui sont souvent beaucoup trop longues. Nous avons mentionné dans la partie théorique que pour assimiler des informations dans une vidéo, il faut

qu'elle soit de 5 à 6 minutes. Les capsules de la formation vont de 8 à 14 minutes. Cependant, les apprenants sont en remise à niveau et ont donc déjà vu toutes les notions mentionnées dans les capsules, ce qui peut justifier la longueur et la richesse de leur contenu. Mais, il est possible que certains apprenants perdent leur motivation à cause de la longueur des capsules.

Il est également possible de critiquer le choix des documents déclencheurs, qui manquent de diversité, dans une certaine mesure. Cela est dû à la multitude de ressources. Comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique : le grand nombre de TIC fait qu'il est facile de s'y perdre et de choisir ce que l'on connaît, ce qui est facile à trouver, comme par exemple, les ressources des sites reconnus dans le FLE ou encore des documents déclencheurs issus de manuels. Pour pouvoir diversifier ses ressources, la discussion et le travail entre pairs sont essentiels.

Dans certains cours de langues, la phonétique n'est pas assez pratiquée et cette formation peut faire partie de cette catégorie. Même si elle est abordée en détail dans la théorie, on peut regretter que les activités sur la phonétique et la correction phonétique ne soient pas assez exploitées. Elles sont présentes sous forme transversale dans d'autres activités. La gestuelle n'est pas non plus assez abordée, mais la réflexion sur l'enseignement de la gestuelle reste encore peu répandue.

Nous allons maintenant aborder les points positifs de la formation. Un des points forts de cette formation est son adaptabilité. Les contenus théoriques étant sur un support numérique⁵⁰, cela permet aux formateurs de pouvoir facilement modifier le contenu audio et/ou visuel de façon à pallier les problèmes rencontrés par les apprenants lors de la formation. Les capsules seront donc en amélioration continue au fur et à mesure des différentes sessions de formation.

Cette formation privilégie la réception et la production orales. Ces deux compétences sont difficiles à développer en autonomie complète : manque de ressources pertinentes, manque de pratique orale. Elles sont vraiment mises en avant ici : les apprenants doivent écouter les capsules, à leur rythme, avant chaque cours en présentiel où ils vont ensuite pouvoir pratiquer. Bien évidemment, les activités permettent de mobiliser toutes les compétences (réception, production, interaction) mais grâce au format de la classe inversée, la théorie est vue en amont du cours. De ce fait, toutes les activités peuvent être menées à terme sans mettre la production orale de côté, comme c'est souvent le cas, par manque de temps et pour privilégier l'acquisition de la théorie.

⁵⁰ Les capsules ont été réalisées à l'aide de *Explain Everything*™ : cette plateforme permet de modifier les contenus des vidéos de façon très pratique.

Les capsules favorisent l'apprentissage de la théorie et permettent aux apprenants de pouvoir (re)visionner la leçon quand ils le souhaitent. Les raisons pour lesquelles certains apprenants ont du mal à suivre l'enseignement traditionnel peuvent être : parce qu'ils sont pris au dépourvu par le rythme ou le débit de parole trop rapide ou trop lent, parce qu'ils leur manquent des exemples pour comprendre la théorie en contexte ou parce qu'ils n'arrivent pas à s'adapter à la durée d'un cours et n'ont alors pas le temps de poser des questions à l'enseignant. La classe inversée permet à chaque apprenant de passer le temps dont il a besoin sur la théorie, en allant chercher des informations complémentaires dans des manuels de référence, des ressources en ligne ou auprès du formateur via le forum. De cette façon, la durée imposée par un cours en présentiel n'existe plus et ne force plus l'apprenant à assimiler les différentes notions d'une façon inadaptée pour lui. Les capsules mobilisent aussi la réception et production écrites (lire le contenu des diapositives et prendre des notes), les apprenants vont alors utiliser toutes leurs compétences pour observer et mémoriser les notions, ce qui permet une meilleure acquisition.

Pour conclure, nous pouvons dire que ce travail et la création de cette formation sont des bases que nous pensons solides pour offrir un style de formation pertinente en collaboration avec d'autres professionnels du FLE.

Bibliographie

- BARBOT, M-J. (2000) *Les auto-apprentissages*. Paris : Clé International.
- BARRIERE, I. EMILE, H. GELLA, F. (2011) *Les TIC, des outils pour la classe*. Grenoble : PUG.
- BARTHELEMY, F. GROUX, D. (2013) *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs*. col « Éducation comparée ». Paris : L'Harmattan.
- BEACCO, J.-C. STRATILAKI, S. FOUILLET, R. (2013) *Éducation aux langues : contextes et perspectives*. Paris : Riveneuve éditions.
- BERGMANN, J. SAMS, A. (2012). *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. Eugenia, Oregon. Alexandria, Virginie : ISTE, ASCD.
- BENRAOUANE S. A., (2011) *Guide pratique du e-Learning*. Paris : Dunod.
- BISSONNETTE, S. GAUTHIER, C. (2013) Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? *Formation et profession*, 20, (1), 23-28.
- BOSSON, M., HESSELS, M. & HESSELS-SCHLATTER, C. (2009) Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1,(1), 14-20.
- CASTERMANS, M. ROLAND, N. (2012) Le podcast, ou l'anglais en balade. *Les cahiers pédagogiques*, 498, (1), 47-48.
- CHERIF, S. (2017) Pour l'enseignant une rupture ? *Les cahiers pédagogiques*, 537, (1), 45.
- COLSAET, F. DUFOUR, H. (2017) Avant-propos, Inverser la classe, pourquoi pas ? *Les cahiers pédagogiques*, 537, (1), 19.
- COMPANYS, E. (1979) *Phonétique française pour hispanophones*. Paris : Hachette, Larousse.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2005) *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- CRISTOL, D. (2016) *Les communautés d'apprentissage, apprendre à l'ère numérique*. Paris : ESF éditeur.
- CUQ, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: Clé international.
- DAVIDENKOFF, E. (2014) *Le tsunami numérique : éducation, tout va changer ! Êtes-vous prêts ?* Paris : Stock.
- DEPOVER, C. KARSENTI, T. & KOMIS, V. (2007) *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- DOISE, W. et MUGNY, G. (1997) *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- DUMONT, A. BERTHIAUME, D. (2016) *La pédagogie inversée, enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- ENGESTROM, Y. (1999) Activity theory as individual and social transformation. In Y. Engestrom, R. Miettinen, & R. L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives : 19-38). Cambridge : Cambridge University Press.
- GARDES TAMINE, J. (2010) *La grammaire tome 1: phonologie, morphologie, lexicologie*. Paris : Armand Colin, Cursus.
- GOODWIN, B. MILLER, K. (2013) Research says, evidence on flipped classroom is still coming in. *Education leaderships*, 70-71, (6), 78-80.
- JOUNEAU-SION, C. & TOUZE, G. (2012) Avant-propos, Dossier : Apprendre avec le numérique. *Les cahiers pédagogiques*, 498, (1), 10.
- HAMRE, B. PIANTA, R. (2005) Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure ? *Child development*, 76, (5), 949-967.
- HARRIS, V. (2002) *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Centre européen pour les langues vivantes. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- HOUSSAYE, J. (1988) *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- O'MALLEY, J. M. ; CHAMOT, A. U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Perkins, D.N. (1995) L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 111, (1), 57-71.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. (1979) *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- REUTER, Y., et al. (2013) Tâche : 211-216, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- ROBERT, J.-P.; ROSEN, E.; REINHARDT, C. (2011) *Faire classe en FLE*. Paris : Hachette.
- SHEIKH, F.-N. (2015) *Apprentissage à distance d'une langue étrangère mythe ou réalité ? Autonomie et prise de responsabilité dans un environnement d'autoapprentissage, enjeux et défis*

pour les acteurs du processus de l'autoformation. Thèse sous la direction de M. le Professeur Mohamed EMBARKI et le co-directeur M. Fabrice BARTHÉLÉMY (Besançon).

- SKINNER, B.F. (1954) The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, (2), 86-97.
- SKINNER, B.F. (1957) The experimental analysis of behaviour, *American Scientist*, 45, (1), 343-371.
- SKINNER, B.F. (1958) Teaching machine, *Science*, 24, (1), 969-977.
- TAGLIANTE, C. (2005) *L'évaluation et le cadre commun européen*. Paris : Clé International.
- TAGLIANTE, C. (2006) *La classe de langue*. Paris : Clé International.
- THIRY, A. (2012) *Ça y est, j'ai compris : Méthodes d'études et stratégies d'apprentissage avec la PNL*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- THORNDIKE, E. (1932) *The Fundamentals of Learning*. New York : Teachers College Press.
- THORNDIKE, E. (1911) *Animal Intelligence*. New-York : The Macmillan company.
- TOMASELLO, M. (1999) *The cultural origins of human cognition*. Cambridge : Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1997) *Pensée et langage*. Paris : la Dispute : SNEDIT.
- VYGOTSKY, L.S. (1978) *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge : Harvard University Press.

Sitographie

- BADERHORST, M. (1 avril 2010) *To flip or not to flip* [Billet de blog] Repéré à <http://marynabadenhorst.global2.vic.edu.au/2010/04/01/to-flip-or-not-to-flip/> (page consultée le 27 mai 2017)
- BELLAR, C. (2012) Film : *Être et devenir* Repéré à <http://etretdevenir.com/EED.fr.html#Accueil> (page consultée le 27 mai 2017)
- BERGMANN, J. SAMS, A. (2012) How the flipped classroom is radically transforming learning. *The daily riff*. Repéré à <http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php> (page consultée le 27 mai 2017)
- BEGAUDEAU, F., (2016) Ciné-échange après une projection du film : *Être et devenir* de pourquoi pas productions <https://vimeo.com/153980579> (page consultée le 27 mai 2017)
- BENNET, B and others. (2013). The flipped class manifest. *The daily riff* Repéré à <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-manifest-823.php> (page consultée le 27 mai 2017)
- BIHOUEE, P. (2013). *Monographie : expérience de classe inversée en collège*. Repéré à <http://www.biweb.fr/Espace/pdf/Monographie%20Classe%20invers%C3%A9e.pdf> (page consultée le 27 mai 2017)
- BLACK, C. (2013). *Internet et travail coopératif : Impact sur l'attitude envers la langue et la culture cible*. Repéré à <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/3-vol-6-no1-art-black.pdf> (page consultée le 1^{er} juin 2017)
- DEPOVER, C. (2007) *Théories de l'apprentissage*, Le Département des Sciences et de la Technologie de l'Education Université de Mons, <http://deste.umons.ac.be/cours/thappracredite/> (page consultée le 24 mai 2017).
- DHORNE, L. (2017) *Le numérique au service de l'apprentissage : et si on s'appuyait sur les neurosciences ?* Repéré à : http://www.e-learning-letter.com/info_article/m/1304/le-numerique-au-service-de-l-apprentissage-et-si-on-s-appuyait-sur-les-neurosciences.html (page consultée le 24 mai 2017).

- DIAZ, M. (2017) *L'innovation pédagogique : moteur du Digital Learning*. Repéré à http://www.e-learning-letter.com/info_article_dossier/m/1324/29/l-innovation-pedagogique-moteur-du-digital-learning.html (page consultée le 23 mai 2017).
- DROUIN, C. (2013). *La classe inversée. Maximiser le temps de classe grâce à la baladodiffusion*. Repéré à <http://enseigneravecnet.files.wordpress.com/2013/08/bilan-classe-inversee-aout-2013.pdf> (page consultée le 24 mai 2017).
- FAILLET, V. (2017) *Avec la classe inversée, il faut savoir que l'on risque de perdre des bons élèves*. Repéré à http://www.vousnousils.fr/2017/04/03/avec-la-classe-inversee-il-faut-savoir-que-lon-risque-de-perdre-certains-bons-eleves-601992?utm_source=Weekly%20Newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=Tice (page consultée le 24 mai 2017).
- GALICHET, F. (2011) Éthique et déontologie de l'enseignement, *La pédagogie comme critère déontologique*. Repéré à : <http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2011/10/Ethique-et-d%C3%A9ontologie-de-lenseignement.pdf> (page consultée le 24 mai 2017).
- HERTZ, M.B. (10 juillet 2012) *The flipped classroom : pro and cons* [Billet de blog] Repéré à <http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz> (page consultée le 24 mai 2017).
- LACROIX, P. HERNANDEZ, N., BEAUROPERT, S., BERGHEAUD, Y. (2017) Conférence du 21 mars 2017 : *Apprendre au 21ème siècle : que nous réserve 2017 ? En route vers le Digital Learning*. Salon de la formation et du Digital Learning, 17^e édition, 21, 22 & 23 mars, Paris Porte de Versailles Pavillon 4.1/4.2 : www.e-learning-expo.com (page consultée le 27 mai 2017).
- LIRIA, P. (2014). *Pédagogie inversée : Et si ça prenait ?* Repéré à <https://philliria.wordpress.com/2014/02/02/pedagogie-inversee-et-si-ca-prenait/> (page consultée le 24 mai 2017).
- MORRISON, W., KIRBY, K. (2010). *Le milieu scolaire comme terrain propice à la promotion de la santé mentale positive : meilleures pratiques et perspectives*. Repéré sur le site de l'organisation Joint consortium for school health : http://www.jcsh-cces.ca/upload/PMH_French_Nov%2016_WebReady_1.pdf (page consultée le 27 mai 2014).

- NETPUBLIC. (2013) *Accès et utilisation d'Internet en Europe en 2010*. Repéré à <http://www.netpublic.fr/2011/01/acces-et-utilisation-d-internet-en-europe-en-2010-80-pour-cent-des-jeunes-internautes-utilisent-les-reseaux-sociaux/> (page consultée le 27 mai 2017).
- OBSERVATOIRE DU NUMÉRIQUE. (2013) *Accès à l'Internet*. Repéré à <http://www.observatoire-du-numerique.fr/usages-2/grand-public/equipement> (page consultée le 27 mai 2017).
- ROBERGE, A. (2012). L'apprentissage inversé : avancée ou régression ? *Formation et culture numérique*. Repéré à <http://cursus.edu/article/18434/apprentissage-inverse-avancee-regression/#.U4MSFyhs6gg> (page consultée le 24 mai 2017).
- ROLAND, N. (2012). Le podcast, ou l'anglais en balade. *Les cahiers pédagogiques* (498), 47-48. Repéré à http://podcast.ulb.ac.be/site/PDF_DOC/CP_ULBPodcast.pdf (page consultée le 24 mai 2017).
- SAÏDI, S. (2014). Réfléchir avant d'inverser la classe. Repéré à <http://www.usherbrooke.ca/medias/nouvelles/nouvelles-details/article/25355/> (page consultée le 21 mai 2017).
- SOYEZ, F. (2017) *La classe inversée en UPE2A : apprendre le français aux élèves allophones*. Repéré à : <http://www.vousnousils.fr/2017/02/16/classe-inversee-en-upe2a-un-cours-externalise-pour-mieux-travailler-ensemble-en-classe-599864> (page consultée le 24 mai 2017).
- VIAU, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance, pour l'amélioration du français en milieu collégial*, 5 (3). Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr5-3/Viau.html> (page consultée le 27 mai 2017).
- VIAU, R (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique*, 115. Repéré à <http://barhaoui.e-monsite.com/medias/files/la-motivation-en-contexte-scolaire-les-resultats-de-la-recherche-en-quinze-questions.pdf> (page consultée le 24 mai 2017).

TIC

10PLAY SARL, *Unblog*, page consultée le 8 juin 2017 : <http://creerunblog.fr/>

123RF LIMITED, *123rf*, page consultée le 8 juin 2017 : <https://fr.123rf.com>

123APPS, LLC, *123Apps*, audio cutter, page consultée le 8 juin 2017 : <http://mp3cut.net/fr/>

123APPS, LLC, *123Apps*, voice recorder, page consultée le 8 juin 2017 :

<https://online-voice-recorder.com/fr/>

123APPS, LLC, *123Apps*, video cutter, page consultée le 8 juin 2017 :

<http://online-video-cutter.com/fr/>

ADOBE FAMILY, *Fotolia*, page consultée le 8 juin 2017 : <https://fr.fotolia.com/>

AGENCE PHOTOGRAPHIQUE BSIP, *BSIP*, page consultée le 8 juin 2017 :

<https://www.bsip.com/>

APPLE INC. *Quicktime Player*, page consultée le 8 juin 2017 :

https://support.apple.com/fr_FR/downloads/quicktime

APPLE INC. *iMovie*, page consultée le 8 juin 2017 : <https://www.apple.com/fr/imovie/>

BACKGROUND BURNER™, *Bonanza*, page consultée le 8 juin 2017 :

<https://burner.bonanza.com/>

BIGOT, Y. TV5MONDE SA, *TV5Monde*, page consultée le 8 juin 2017 :

<http://www.tv5monde.com/>

BIGOT, Y. TV5MONDE SA, *TV5Monde : enseigner le français*, page consultée le 8 juin 2017 :

<http://enseigner.tv5monde.com/>

BRAXMEIER, H., *Pixabay*, page consultée le 8 juin 2017 : <https://pixabay.com/fr/>

EVERIMAGING LIMITED, *Fotor*, page consultée le 8 juin 2017 : <https://www.fotor.com/fr/>

EXPLAIN EVERYTHING INC. *Explain Everything*, page consultée le 8 juin 2017 :

<https://explaineverything.com/>

FRANCE MÉDIAS MONDE, *RFI*, page consultée le 8 juin 2017 : <http://www.rfi.fr/>

FRANCE MÉDIAS MONDE, *RFI savoirs*, page consultée le 8 juin 2017 : <https://savoirs.rfi.fr/fr>

GOOGLE, *Blogger*, page consultée le 8 juin 2017 : <https://www.blogger.com>

GOOGLE, *Google Slides*, page consultée le 8 juin 2017 : <https://www.google.fr/intl/fr/slides/about/>

MICROSOFT, *PowerPoint*, page consultée le 8 juin 2017 :

<https://products.office.com/fr-fr/powerpoint>

ODDCAST INC., *Voki*, page consultée le 14 juin 2017 : <https://www.voki.com/>

ORINGER, J., *Shutterstock*, page consultée le 8 juin 2017 : <https://www.shutterstock.com/>

ONLINE MEDIA TECHNOLOGIES LTD. *AVS 4 You*, page consultée le 8 juin 2017 :
<http://www.avs4you.com/>

POWTOON LIMITED, *Powtoon*, page consultée le 8 juin 2017 : <https://www.powtoon.com/>

THE GIMP TEAM, *Gimp*, page consultée le 8 juin 2017 : <https://www.gimp.org/fr/>

VAN HEUCKE, D., *Moovly*, page consultée le 8 juin 2017 : <https://www.moovly.com/>

VICMAN LLC, *Pho.to*, page consultée le 8 juin 2017 : <http://editor.pho.to/fr/>

YOUTUBE, LLC, *YouTube*, page consultée le 8 juin 2017 : <https://www.youtube.com>

ZAMZAR LTD, *Zamzar*, page consultée le 8 juin 2017 : <http://www.zamzar.com/>

Annexes

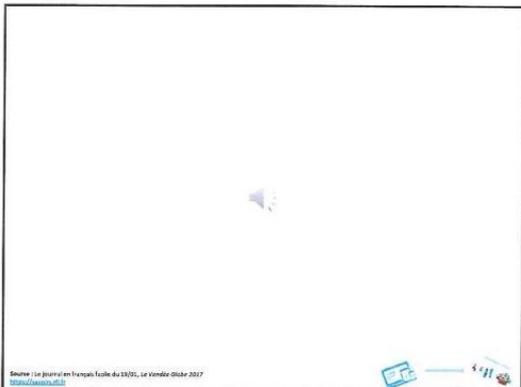
Annexe 1 : Unité 4 leçon 1

Unité 4 : Qu'est-ce qu'on aime ?
Leçon 1 : Les goûts et les loisirs



Sommaire

- Lexique des loisirs, des sports et des sorties
- Occuper son temps libre
- Verbe *faire*
- Le futur proche
- Verbe (*aimer, adorer, détester*)
- Bilan
- Attention aux sons !
- Bilan



Lexique des loisirs – les sports



Lexique des loisirs et des sorties



Parler de ses loisirs

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI	DIMANCHE

Annexe 2 : Tableau des activités en présentiel : Unité 3 leçon 1

	Objectifs opérationnels	Documents supports	Activités	Modalités	Temps
Présentation de la formation et réponses aux questions de la capsule vidéo Unité3_ leçon1	Comprendre la leçon pour pouvoir la mettre en pratique.	Fichier PDF de la leçon et / ou notes de l'apprenant.	-	-	5 min
Quel transport j'utilise ?	Écouter dans le but de trouver les informations cherchées.	4 enregistrements	Les apprenants écoutent des enregistrements et doivent deviner de quel transport il s'agit.	Les apprenants écoutent les quatre enregistrements, deux fois chacun si besoin, et ils devinent en binôme de quel transport il s'agit (sur les enregistrements on entend des gens décrire un transport ou discuter d'un transport sans en donner le nom). Ensuite, on met en commun et on voit qui avait trouvé ou non, et pourquoi, quels indices leur a permis de deviner ?	10 min
À vos crayons !	Travailler en collaboration vers un but commun.	Fichier PDF de la leçon et / ou notes de l'apprenant.	Rédiger une scène entre deux personnes qui racontent leur journée.	En binôme, les apprenants vont écrire une scène entre deux personnes qui racontent leur journée : moments de la journée, heures, moyens de transport, lieux de la ville, doivent apparaître dans ce dialogue de 12 lignes, 6 répliques chacun.	30 min
Où je suis ?	Lire et interpréter les informations d'un texte pour répondre à une question.	4 textes où des personnes racontent leur journée.	À partir de quatre textes relever les lieux de la ville cités ou décrits.	Les apprenants ont 10 minutes pour lister tous les lieux décrits ou cités dans les quatre textes. Ensuite, on fait une mise en commun pour voir si tout le monde est d'accord et si ce n'est pas le cas, pourquoi.	15 min
Action !	Interpréter une scène à l'oral, utiliser la gestuelle et les intonations nécessaires à la compréhension de la scène.	Scène écrite dans l'activité À vos crayons !.	Réussir à interpréter une scène à deux, avec un petit temps de préparation.	Chaque binôme (les mêmes que ceux de l'activité À vos crayons !) prend une scène rédigée par un autre binôme, ils ont 5 minutes pour la lire et la corriger (si besoin) et ensuite il la joue devant les autres.	20 min
Questions et remarques sur la leçon du jour.	Permettre à chaque apprenant de s'exprimer sur la formation et à l'enseignant d'adapter ses cours ou les capsules en fonction des remarques.	À l'oral et l'enseignant note les différentes remarques au tableau + une boîte (une boîte est mise à disposition dans la salle de cours où les élèves peuvent mettre leurs commentaires s'ils ne sentent pas à l'aise de le dire à l'oral).	-	-	10 min

Annexe 3 : Unité 6 leçon 2

Unité 6 : Entre voyage et culture

Leçon 2 : Découvrir



Sommaire

- Découvrir l'Organisation internationale de la Francophonie
- Visiter les différents pays

Les indicateurs de temps

- Découvrir *Dis-moi dix mots*
- La description
- Bilan



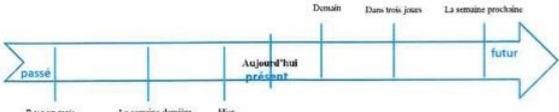
Source : Présentation de l'Organisation internationale de la Francophonie - OIF, chaîne YouTube SOLAR, ajoutée le 23 décembre 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=8M62N8u17I>

Découvrir l'OIF

Organisation internationale de la Francophonie



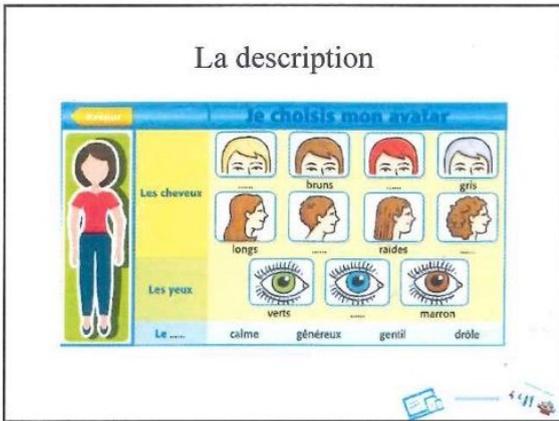
Visiter les différents pays



Découvrir *Dis-moi dix mots*



La description



Bilan



**ATELIER • BOUQUET • CACHET • COUP DE
FOUDRE • ÉQUIPE • PROTÉGER • SAVOIR-
FAIRE • UNIQUE • VIS À-VIS • VOILÀ**

Crédits images
<https://www.shutterstock.com/>
<https://www.youtube.com/>
<https://france-amerique.com/fr/evnt/fr-francophonie-e-political-actor-on-the-world-stage/courte-du-monde-siliv-5/>
<https://www.francophonie.org>
<http://www.dixmotsmots.culture.fr>
<http://www.aubline.org>

Francophonie 2013 | Dis moi dix mots en français, chaîne YouTube Cité internationale universitaire de Paris, publiée le 12 mars 2013
https://www.youtube.com/watch?v=bEJct_G9MM8

DIS-MOI
 DIX-MOTS
 À LA FOLIE

Unité 1 - Autour de moi
 Leçon 1 - Les présentations

Unité 1 - Autour de moi
 Leçon 2 - La communication

Unité 2 - Bonheur et moi
 Leçon 1 - Trouver son logement

Unité 2 - Bonheur et moi
 Leçon 2 - Faire de son logement

Unité 3 - Découvrir sa ville
 Leçon 1 - Parler de sa ville

Unité 3 - Découvrir sa ville
 Leçon 2 - Le habitat

Unité 4 - Où est-ce qu'on aime ?
 Leçon 1 - Où aller se loger

Unité 4 - Où est-ce qu'on aime ?
 Leçon 2 - Faire un blog

Merci

Annexe 4 : Tableau des activités en présentiel : Unité 3 leçon 2

	Objetifs opérationnels	Documents supports	Activités	Modalités	Temps
Présentation de la formation et réponses aux questions de la capsule vidéo Unité3_ leçon2	Comprendre la leçon pour pouvoir la mettre en pratique.	Fichier PDF de la leçon et / ou notes de l'apprenant.	-	-	5 min
J'y crois !	Savoir utiliser correctement le pronom "y", pour remplacer des compléments.	3 dialogues à trous.	Dialogue à faire à l'oral où certains pronoms "y" ont été effacés.	En binôme, les apprenants lisent le dialogue, à l'oral devant les autres, et essaient de retrouver les passages où le "y" a été effacé. Ils ne découvrent le dialogue qu'une fois devant les autres en train de le lire. S'ils ne trouvent aucun "y", ce n'est pas grave, on essaye de les aider. Puis ils repasseront après sur un autre dialogue.	10 min
Les relay des prépositions de lieu	Savoir utiliser correctement les prépositions de lieu et se repérer dans l'espace grâce à elles.	Plan vierge de la slide 5 (les <i>prépositions de lieu</i>). Personnages découpés à positionner sur le plan vierge. Plan de la slide 5, avec des personnages placés à différents endroits du plan.	Donner des indications pour placer les personnages sur le plan vierge, de la même façon que sur l'autre plan complet (celui où les personnages sont déjà placés).	On divise les apprenants en deux groupes. Un groupe ne bouge pas et reste avec le plan vierge et les personnages découpés et l'autre groupe, un par un, fait des allers-retours entre le plan complet et le plan vierge pour donner des indications (ex : <i>le petit garçon est à côté de la boulangerie...</i>) au groupe du plan vierge pour qu'ils puissent placer les personnages comme il faut. À la fin, on vérifie que les deux plans sont identiques. <i>Pour cette activité, l'idéal serait d'avoir deux salles disponibles, pour que les apprenants ne puissent pas entendre ceux du groupe du plan complet.</i>	15 min
Retour au départ Activité en extérieur Besoin d'un / une deuxième formateur / formatrice	Comprendre et donner des indications pour se déplacer en suivant un plan.	Plan de Madrid (autour du centre de langues). Téléphones portables des deux formateurs / formatrices. Deux itinéraires partant du centre de langues et y revenant.	Un groupe d'apprenant doit donner des indications à un autre groupe d'apprenant, en suivant un plan, pour les amener à une destination (le centre de langues).	Un groupe d'apprenants reste au centre de langues et prend le premier itinéraire. Le deuxième groupe sort et se place devant le centre de langues. Le premier groupe va guider le deuxième (à l'aide des téléphones portables) en suivant l'itinéraire (tournez à gauche, allez tout droit...). Normalement le deuxième groupe devrait revenir au point de départ. Et puis on inverse les groupes avec le second itinéraire.	40 min
Où est <i>Carlito</i> ?	Repérer et savoir positionner quelque'un / quelque chose sur un plan.	Plans de Paris avec des <i>Carlito</i> (petit personnage dans l'esprit de <i>Charlie</i>) dissimulés.	Il faut trouver tous les <i>Carlito</i> avant les autres.	Chaque apprenant a un plan avec les <i>Carlito</i> cachés, ils ont 5 minutes pour les trouver et noter où ils sont placés (ex : <i>à côté du magasin de chaussures...</i>). Au bout de 5 minutes, l'enseignant demande où sont placés les <i>Carlito</i> et on voit si tout le monde les a trouvés.	10 min
Questions et remarques sur la leçon du jour.	Permettre à chaque apprenant de s'exprimer sur la formation et à l'enseignant d'adapter ses cours ou les capsules en fonction des remarques.	À l'oral et l'enseignant note les différentes remarques au tableau + une boîte (une boîte est mise à disposition dans la salle de cours où les élèves peuvent mettre leurs commentaires s'ils ne sentent pas à l'aise de le dire à l'oral).	-	-	10 min

Annexe 5 : Tableau des activités en présentiel : Unité 2 leçon 1

	Objectifs opérationnels	Documents supports	Activités	Modalités	Temps
Présentation de la formation et réponses aux questions de la capsule vidéo Unité2_leçon1	Comprendre la leçon pour pouvoir la mettre en pratique.	Fichier PDF de la leçon et / ou notes de l'apprenant.	-	-	5 min
Puzzles	Connaître le vocabulaire des types de logement et des meubles (équipement) / pièces.	Images : maison, studio, appartement T2, appartement T3 (grisés). Images : meubles Images : pièces	Les apprenants doivent placer les meubles / équipement et les pièces aux bons endroits dans la maison, appartement T2 et T3 et le studio (il n'y a pas une combinaison correcte par type de logement, il faut juste que toutes les pièces et les meubles aient été utilisés à la fin de l'activité)	Il y a trois équipes, une en charge des types de logement, une en charge des pièces et l'autre en charge des meubles/équipement. Ils doivent se demander les éléments corrects pour compléter les pièces et les types de logement. C'est seulement l'équipe en charge qui a le droit de regarder ses images ! Les autres ne peuvent pas, ils peuvent seulement demander ce dont ils ont besoin.	15 min
J'habite à quel étage	Connaître et savoir écrire les nombres cardinaux.	Enregistrements. 6 bouts de papier prédecoupés par apprenants	Les apprenants écoutent trois enregistrements et ils doivent deviner à quel étage habite la personne qui parle. Ensuite, même exercice avec trois enregistrements différentes.	Les apprenants écoutent chaque enregistrement, suivi d'une pause de quelques minutes pour écrire leur réponse sur le bout de papier. La première réponse doit être en lettres, la deuxième en chiffre et la troisième en chiffres et en lettres.	15 min
Je vous fais découvrir mon logement.	Savoir décrire son logement (le type de logement, les meubles, les pièces)	Feuille de papier, crayons et stylos.	Les apprenants dessinent leur logement et doivent ensuite deviner à qui appartient quel logement en écoutant les descriptions des autres apprenants.	Chaque apprenant dessine son logement (type : vue d'en haut comme dans les exemples de la vidéo), en annotant les pièces et les meubles. Puis on mélange les dessins et chaque apprenant en tire un au sort. Ensuite chaque apprenant décrit son logement (celui qu'il a dessiné) et l'apprenant qui a son dessin doit le reconnaître et se manifester.	30 min
Je deviens architecte.	Décrire un logement inventé.	Dessin de son logement, crayons et stylos.	À partir de leur nouveau dessin les apprenants vont décrire les changements de leur nouveau logement.	Les apprenants reprennent le dessin de leur logement et vont le modifier (agrandir, ajout de pièces, de meubles...) et ensuite le présenter aux autres.	15 min
Questions et remarques sur la leçon du jour.	Permettre à chaque apprenant de s'exprimer sur la formation et à l'enseignant d'adapter ses cours ou les capsules en fonction des remarques.	À l'oral et l'enseignant note les différentes remarques au tableau + une boîte (une boîte est mise à disposition dans la salle de cours où les élèves peuvent mettre leurs commentaires s'ils ne sentent pas à l'aise de le dire à l'oral).	-	-	10 min

Annexe 6 : Unité 4 leçon 2

Unité 4 : Qu'est-ce qu'on aime ? Leçon 2 : Faire un blog



Sommaire

- Lexique du numérique
- Création d'un blog
- Exprimer une envie
- Exprimer une préférence
- L'impératif
- Créer un article
- Bilan



Lexique du numérique

- Un blog
- Un vlog
- Un moteur de recherche
- Cliquer
- Une barre de recherche
- Un site
- Une plateforme (numérique / digitale)
- Un compte google
- Une adresse mail ou gmail / un identifiant
- Un mot de passe
- Créer un compte



Création d'un blog



Création d'un blog



Exprimer une envie

- Je voudrais + *infinitif*
- J'ai envie de + *infinitif*
- Je veux + *infinitif*



Exprimer une préférence

- Je préfère la musique.
- Je préfère faire de la musique.
- J'aime mieux le tennis.

Préférer

Je préfère
Tu préfères
Il / Elle / On préfère
Nous préférons
Vous préférez
Ils / Elles préfèrent



L'impératif

	tu	nous	vous
	prendre	finir	écouter
Impératif affirmatif	Prends Prenons Prenez	Finis Finissons Finissez	Écoute Écoutons Écoutez
Impératif négatif	Ne prends pas Ne prenons pas Ne prenez pas	Ne finis pas Ne finissons pas Ne finissez pas	N'écoute pas N'écoutons pas N'écoutez pas
			se dépêcher
			Dépêche-toi Dépêchons-nous Dépêchez-vous
			Ne te dépêche pas Ne nous dépêchons pas Ne vous dépêchez pas

Exemples :

Lave-toi les dents ! (un ordre)
Réponds par vrai ou faux. (une instruction / une consigne)
Regarde le dernier film de Jacques Audiard. (un conseil)



Créer un article

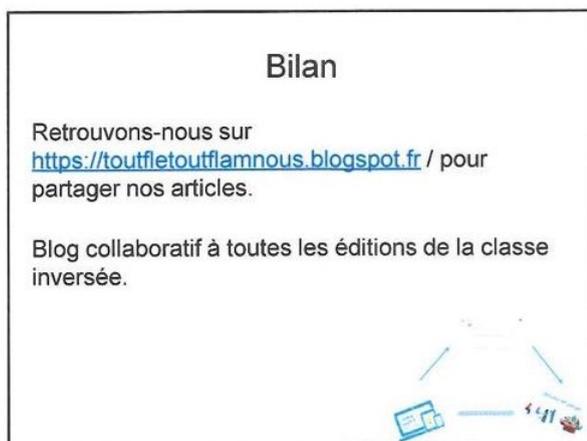
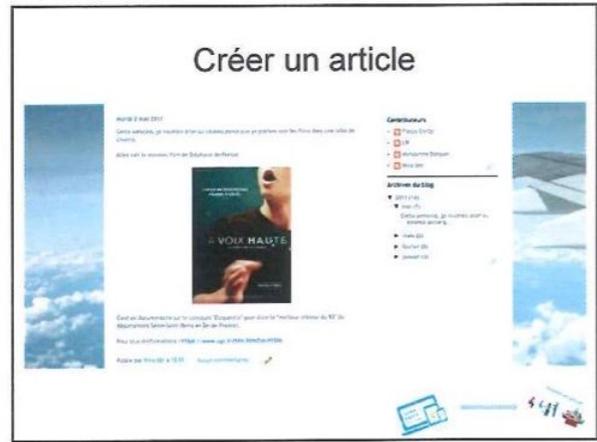
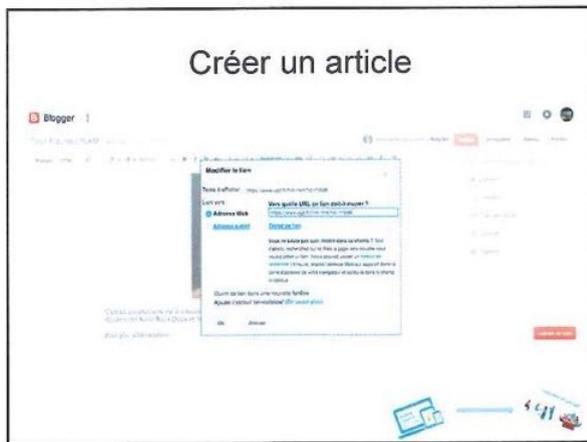
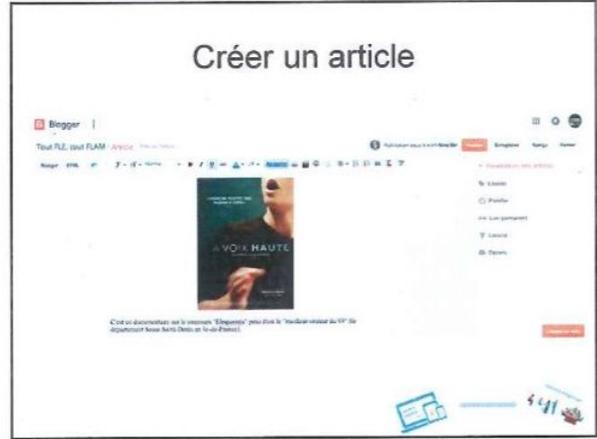


Créer un article



Créer un article





Annexe 7 : Tableau des activités en présentiel : Unité 2 leçon 2

	Objectifs opérationnels	Documents supports	Activités	Modalités	Temps
Présentation de la formation et réponses aux questions de la capsule vidéo Unité2_leçon2	Comprendre la leçon pour pouvoir la mettre en pratique.	Fichier PDF de la leçon et / ou notes de l'apprenant.	-	-	5 min
Je deviens architecte bis	Justifier ses choix et présenter son logement.	Dessin de la dernière séance (U2L1), activité <i>Je deviens architecte</i>	Les apprenants expliquent pourquoi ils ont apporté des modifications à leur logement.	Les apprenants reprennent leur dessin (leur logement modifié), le revoit et le modifie de nouveau s'ils le veulent, ensuite ils vont expliquer aux autres apprenants pourquoi ils ont modifié leur logement (<i>il est plus grand maintenant, j'ai besoin de deux salles de bains...</i>)	15 min
Mon arbre généalogique	Connaître le vocabulaire de la famille et les liens familiaux.	Polyoïté avec un arbre généalogique vierge ou feuille vierge (possibilité de créer soi-même son arbre)	Les apprenants décrivent leur famille et doivent prendre des notes des familles des autres pour ensuite pouvoir répondre à des questions.	Chaque apprenant fait son arbre et le présente aux autres apprenants. Une fois que tout le monde est passé, chaque apprenant prépare deux à trois questions (<i>comment s'appelle ma mère ? Qui est ma tante ? Qui est le fils de ma tante ?...</i>) auxquelles les autres doivent répondre en s'aidant de leur note, s'ils ne trouvent pas, l'apprenant peut montrer son arbre généalogique pour les aider.	30 min
Je déménage (Partie 1)	Justifier son choix.	Cartes personnages (<i>famille, étudiant, couple...</i>)	En fonction de la carte personnage tirée, justifier un choix de logement.	Chaque apprenant décrit et explique ce dont, à son avis, son personnage a besoin comme logement. Des apprenants peuvent se retrouver avec la même carte mais avoir des avis différents, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, il suffit juste que l'apprenant donne des raisons valables (<i>la maison est grande, le studio trop petit pour une famille...</i>)	10 min
Je déménage (Partie 2) Activité dans la salle informatique	Savoir trouver une annonce et pouvoir y répondre.	Ordinateurs. Vidéo projecteur. Cartes personnages (<i>famille, étudiant, couple...</i>) Les annonces (<i>studio, maison, appartement...</i>) au cas où il y a un problème avec la salle informatique.	En fonction de la carte personnage tirée, les apprenants doivent trouver l'annonce qui leur correspond et y répondre en quelques lignes.	En binôme les apprenants tire une carte (<i>famille, couple avec / sans enfant, étudiant...</i>) et en fonction de cette carte, ils vont choisir l'annonce correspondant et rédiger une réponse sous forme de mail (se présenter, donner ses coordonnées, poser trois questions sur le logement). Ensuite, l'enseignant projette les mails des apprenants au tableau et on corrige tous ensemble. <i>Activité à créer sur le moodle du centre de langues avec les annonces et l'envoi du mail, rédigé par les apprenants, à l'enseignant.</i>	20 min
Questions et remarques sur la leçon du jour.	Permettre à chaque apprenant de s'exprimer sur la formation et à l'enseignant d'adapter ses cours ou les capsules en fonction des remarques.	À l'oral et l'enseignant note les différentes remarques au tableau + une boîte (une boîte est mise à disposition dans la salle de cours où les élèves peuvent mettre leurs commentaires s'ils ne sentent pas à l'aise de le dire à l'oral).	-	-	10 min

Annexe 8 : Tableau des activités en présentiel : Unité 1 leçon 2

	Objectifs opérationnels	Documents supports	Activités	Modalités	Temps
Présentation de la formation et réponses aux questions de la capsule vidéo Unité1_leçon2	Comprendre la leçon pour pouvoir la mettre en pratique.	Fichier PDF de la leçon et / ou notes de l'apprenant.	-	-	5 min
Devinez, c'est gagné!	Poser des questions dans un but précis.	Fiche de personnes connues.	Chaque apprenant doit deviner qui il est en posant des questions	Chaque apprenant tire une carte au sort, qui représente une personne connue, il l'a met sur son front sans la regarder et il doit deviner qui il est en posant des questions aux autres apprenants (qui peuvent voir la carte) (ex. : <i>Je suis espagnol ? Je suis acteur ?</i>) et les autres répondent par oui ou non.	15 min
Les salutations	Interpréter une interaction.	4 enregistrements	Les apprenants écoutent les enregistrements et essaient de deviner quel geste de salutation va avec l'enregistrement, le contexte (professionnel, personnel) et le moment de la journée.	Les apprenants écoutent les quatre enregistrements, chacun émet des suppositions sur le geste de salutation (faire la bise, geste de la main...), le contexte et le moment de la journée. Ensuite, les apprenants mettent tout en commun en justifiant leur choix s'il y a des désaccords, l'enseignant va conseiller et orienter les apprenants.	10 min
Autour de nous.	Observer dans un but de comparer des pratiques culturelles.	6 extraits vidéos	Les apprenants regardent six vidéos représentant des salutations dans le monde et les comparent avec les leurs et / ou les salutations françaises.	Les vidéos sont visionnées deux fois et après chaque vidéo il y a un échange oral entre les apprenants et l'enseignant, où on va essayer de déterminer ou non les différences entre les salutations de la vidéo et celles connues par les apprenants (si les salutations vues dans la vidéo correspondent au pays d'un des apprenants, il peut nous dire : <i>s'il le fait, dans quel contexte...</i>)	20 min
Écriture créative	Écrire un texte pour se présenter et présenter quelqu'un d'autre.	Fichier PDF de la leçon et / ou notes de l'apprenant.	Chaque apprenant écrit un court texte (± 40 mots) où il se présente et il va choisir quelqu'un d'autre et le/la présenter..	Chaque apprenant doit se présenter sous forme de texte (comme s'il devait faire une courte présentation qui irait avec une photo pour qu'on sache qui il est) et présenter une autre personne, dans le même but, mais en utilisant <i>il</i> ou <i>elle</i> . Les apprenants laisse un trou là où il devrait y avoir les prénoms et les noms, ensuite on redistribue les écrits et chaque apprenant doit remplir les trous en devinant qui c'est.	30 min
Questions et remarques sur la leçon du jour.	Permettre à chaque apprenant de s'exprimer sur la formation et à l'enseignant d'adapter ses cours ou les capsules en fonction des remarques.	A l'oral et l'enseignant note les différentes remarques au tableau + une boîte (une boîte est mise à disposition dans la salle de cours où les élèves peuvent mettre leurs commentaires s'ils ne sentent pas à l'aise de le dire à l'oral).	-	-	10 min

Annexe 9 : Unité 1 leçon 2

Unité 1 : Autour de moi
Leçon 2 : La communication




Sommaire

- Lexique des salutations
- Lexique des formules de politesse
- Les prépositions de lieu
- La négation
- Poser une question et répondre
- Bilan





Les salutations

- Se serrer la main. 
- Se faire la bise. 
- Se faire un signe de la main. 



Lexique des formules de politesse

- Excusez-moi...
- Pardon, vous avez l'heure ?
- Un café, s'il vous plaît !
- Je vous / te remercie.
- Merci – De rien.
- Je t'en prie.
- Avec plaisir.



Les prépositions de lieu

• Les villes :	• Les pays : (au masculin et au pluriel)	• Les pays : (au féminin)
Paris	Le Canada	La France
Londres	Les États-Unis	L'Angleterre
Madrid	Les Pays-Bas	L'Espagne
Bruxelles	Le Portugal	La Belgique
Porto	Le Japon	La Chine ...
New-York	...	
Pékin		
...		



La négation : ne + pas

•Question / réponse :

- Tu n'**es** pas français ?
- **Si**, je suis français. / Non, je ne suis pas français.
- Tu n'**habites** pas à Madrid ?
- **Si**, j'habite à Madrid ? / Non, je n'habites pas à Madrid.

•Exemples :

- Je **ne suis pas** français.
- Je n'**habite pas** en France.
- Je **ne m'appelle pas** Victor Hugo.
- Je n'**ai pas** de mari.

•Attention à l'oral :

La question et la réponse

Vous vous appelez comment ?

Tu t'appelles comment ?

Tu as quel âge ?

Tu viens d'où ?

Vous venez d'où ?

Tu habites où ?

Vous habitez où ?

Tu travailles où ?

Quel est ton nom ?

Quel est votre nom ?

Quelle est ta nationalité ?

Qui est-ce ?

C'est qui ?

- Je travaille à La Sorbonne.
- Je suis italienne.
- C'est ma fille, Laura.
- J'ai 45 ans.
- Je viens d'Italie.
- J'habite à Paris.
- Je m'appelle Maria.
- Mon nom est Dupont.

La question et la réponse

Vous vous appelez comment ?

Tu t'appelles comment ?

Tu as quel âge ?

Tu viens d'où ?

Vous venez d'où ?

Tu habites où ?

Vous habitez où ?

Tu travailles où ?

Quel est ton nom ?

Quel est votre nom ?

Quelle est ta nationalité ?

Qui est-ce ?

C'est qui ?

- Je travaille à La Sorbonne.
- Je suis italienne.
- C'est ma fille, Laura.
- J'ai 45 ans.
- Je viens d'Italie.
- J'habite à Paris.
- Je m'appelle Maria.
- Mon nom est Dupont.

Bilan

À bientôt, bonne soirée.

Salut, ça va ? Tu habites à Paris ?

Merci. Bonne soirée.

Voilà, je reviens avec à Paris, j'habite à Paris.

<http://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/Ateliers-de-francais/Niveau-debutant/p-17-lg0-Bonjour-.htm>

• Crédits images :

- <https://www.shutterstock.com>
- <http://montagnedejade.blogspot.fr/> (faire la bise)
- <https://fr.123rf.com> (se serrer la main)
- <https://www.spectrumlink.net> (balance)
- <http://vegiepoulette.blogspot.fr/> (pardon !)
- <http://cecliewonderswhy.overblog.com> (excusez-moi...)
- <https://www.parisiezae.fr> (commander)
- <https://memesuper.com> (de rien)

Annexe 10 : Tableau des activités en présentiel : Unité 1 leçon 1

	Objectifs opérationnels	Documents supports	Activités	Modalités	Temps
Présentation de la formation et réponses aux questions de la capsule vidéo Unité1_ leçon1	Comprendre la leçon pour pouvoir la mettre en pratique.	Fichier PDF de la leçon.	-	-	5 min
Qui suis-je ?	Pouvoir se présenter et présenter quelqu'un d'autre.	Fiches de présentation de différentes personnes (ex : Adèle Martin, femme, actrice, 34 ans...) + fichier PDF de la leçon (seulement pour la première classe ensuite ils apporteront leurs notes).	Chaque apprenant reçoit une fiche qui lui dit qui il doit jouer. Il reçoit une deuxième carte qui lui dit quelles personnes il doit retrouver parmi les autres apprenants (ex : un acteur)	Les apprenants se déplacent dans la salle et se présentent et posent des questions pour retrouver les bonnes personnes. Ils ont deux fois 5 min. A la fin de temps imparti, chaque apprenant doit présenter les personnes qu'ils cherchaient.	10 min
Les formulaires	Être capable de remplir un formulaire et de repérer les informations sur les papiers d'identité.	Fichier PDF leçon, cartes « papiers d'identité », papiers d'identité, formulaires et cartes de « jeu de rôle ».	Jeu de rôle où un apprenant tire une carte au sort : il est soit au guichet soit devant le guichet. L'apprenant au guichet a les formulaires et l'autre les papiers d'identité (sous forme de cartes).	L'apprenant va devoir demander les bonnes pièces d'identité et donner le bon formulaire à l'autre apprenant (ex : inscription à l'université, demande de visa...). Ils vont ensuite remplir le formulaire ensemble. Lors du tirage au sort, ils sont soit des étrangers soit des français, ils utilisent donc leurs papiers d'identité (il y a aussi des cartes papiers d'identité étrangers pour ceux qui ne veulent pas utiliser les leur) ou ceux distribués.	3*10 min : 30 min
Des chiffres et des numéros	Être capable d'associer l'oral d'un chiffre ou d'un numéro à son écriture en lettres et en chiffres	Grilles de Bingo (avec les numéros / chiffres écrits en lettres ou en chiffres). Boules numérotées jusqu'à 100. Un récipient pour le tirage au sort (ex : saladier, chapeau...)	Il faut bien écouter les numéros tirés au sort et remplir sa grille, le premier ou la première qui a rempli sa grille, dit bingo ! Et il gagne la partie.	Les apprenants sont assis avec chacun leur grille de bingo, ils ont des petites pastilles pour couvrir les numéros tirés correspondant à leur grille. L'enseignant tire au sort et dit les numéros distinctement et à voix haute.	15 min
Qui habite où ?	Comprendre une adresse et la mettre dans le bon ordre.	Papiers découpés avec des numéros, les mots : avenue, rue, place..., les noms (des rues, avenues...), les codes postaux et les villes. 4 portraits. Des aimants pour le tableau.	Les apprenants doivent écouter un enregistrement ou quatre personnes se présentent et donnent leur adresse, à la fin de l'enregistrement, ils doivent associer la bonne adresse à la bonne personne.	On divise les apprenants en deux équipes, chaque équipe a les mêmes nombres de papiers découpés devant elle avec les mêmes informations. Il écoute les enregistrements et doit ensuite aller associer la bonne adresse à la bonne personne (les portraits sont accrochés au tableau avec des aimants). Chaque équipe a aussi des aimants à leur disposition pour pouvoir accrocher leur réponse sous le portrait qu'il pense être le bon.	20 min
Questions et remarques sur la leçon du jour.	Permettre à chaque apprenant de s'exprimer sur la formation et à l'enseignant d'adapter ses cours ou les capsules en fonction des remarques.	À l'oral et l'enseignant note les différentes remarques au tableau + une boîte (une boîte est mise à disposition dans la salle de cours où les élèves peuvent mettre leurs commentaires s'ils ne sentent pas à l'aise de le dire à l'oral).	-	-	10 min

Annexe 11 : Tableau des activités en présentiel : Unité 4 leçon 1

	Objectifs opérationnels	Documents supports	Activités	Modalités	Temps
Présentation de la formation et réponses aux questions de la capsule vidéo Unité4_leçon1	Comprendre la leçon pour pouvoir la mettre en pratique.	Fichier PDF de la leçon et / ou notes de l'apprenant.	-	-	5 min
Parlez-moi de sport.	Être capable de présenter brièvement un sujet que l'on connaît.	Articles didactisés sur des performances sportives (2 à 3 par apprenants pour qu'ils aient le choix).	Présenter un athlète ou une athlète et son sport.	Chaque apprenant choisit un article, il le lit et le présente ensuite au reste des apprenants. L'apprenant a un temps de préparation (5min) après avoir lu l'article. Il présente le sport, l'athlète, le sujet de l'article (ex : la coupe du monde) et une phrase de conclusion personnelle (ex : J'aime ce sport, je n'aime pas ce sport, je fais ce sport...)	15 min
Quelle semaine !	Prendre des notes de façon efficace.	4 enregistrements. Feuille d'agenda (1 semaine) vierge, l'apprenant.	Écouter des enregistrements et remplir l'agenda de 4 personnes.	Chaque apprenant a une feuille d'agenda vierge qu'il va devoir remplir en écoutant les enregistrements. Une fois que tous les apprenants ont rempli leur feuille d'agenda, on corrige pour vérifier que tout le monde a compris et n'a pas fait de faute d'orthographe.	25 min
À vos ordinateurs ! <u>Activité dans la salle informatique</u>	Être capable d'effectuer une recherche dans un but précis.	Ordinateurs, l'apprenant Captures d'écran de sites de loisirs et de sports imprimées au cas où il y a un problème avec la salle informatique.	Recherche pour Atelier écriture.	Chaque apprenant va chercher (parmi des sites en français sur Madrid définis par le formateur) des activités, des sports, des sorties... qu'il aurait envie de faire. Il en choisit 2 au minimum et 4 au maximum.	15 min
À vos crayons !	Savoir rédiger une lettre personnelle en parlant de ses goûts.	Les activités choisies par chaque apprenant. Papier à lettres, l'apprenant.	Atelier écriture et correction entre pairs.	Chaque apprenant va rédiger une lettre à un(e) ami(e) pour lui raconter les activités qu'il va faire la semaine suivante et lui propose de venir avec lui pour ça, il justifie le choix des activités (±40 mots). Puis, par binôme, les apprenants vont se corriger, les uns les autres et se donner des conseils. Puis l'enseignant fait un retour général sur les copies après être passé dans chaque groupe pour aider si besoin.	30 min (20 + 10)
Questions et remarques sur la leçon du jour.	Permettre à chaque apprenant de s'exprimer sur la formation et à l'enseignant d'adapter ses cours ou les capsules en fonction des remarques.	À l'oral et l'enseignant note les différentes remarques au tableau + une boîte (une boîte est mise à disposition dans la salle de cours où les élèves peuvent mettre leurs commentaires s'ils ne sentent pas à l'aise de le dire à l'oral).	-	-	10 min

Annexe 12 : Unité 5 leçon 2

Unité 5 : À table !

Leçon 2 : Manger à la maison

Sommaire

- Lexique des commerces (*faire les courses*)
- Suivre une recette de cuisine
- Lexique de la table
- Verbes (*acheter, manger, payer, mettre*)
- Les articles partitifs et les quantités
- Attention aux sons !
- Bilan

Source: 100 % FLE, Vocabulaire A1/A2, Didier 2016, p.125, Joëlle Passeron

Lexique des commerces

Faire les courses

Suivre une recette de cuisine

Ma spécialité : l'omelette mexicaine !

ingrédients (pour 2 personnes)

- une poignée d'œufs
- 2 tomates
- 2 tomates coupées en cubes
- 1 oignon haché fin
- 200 g de champignons
- un poivron (250 g) de fromage râpé
- une pincée de sel
- un peu de paprika

Préparation (15 minutes)

Beats un œuf, faites une omelette - coupez les tomates, hachez avec une fourchette, l'oignon et le poivron. Il faut le verser et couvrir les légumes en petits cubes. Faites les sauter 5 minutes à la poêle. mélangez avec le fromage. Faites cuire 5 minutes de plus. Présentez l'omelette dans un plat et servez chaud !

Source : Saison A1+, Méthode de Français, p.66, Didier, 2015.

Annexe 13 : Tableau des activités en présentiel : Unité 5 leçon 1

	Objectifs opérationnels	Documents supports	Activités	Modalités	Temps
Présentation de la formation et réponses aux questions de la capsule vidéo Unités_leçon1	Comprendre la leçon pour pouvoir la mettre en pratique.	Fichier PDF de la leçon et / ou notes de l'apprenant.	-	-	5 min
Dessine et devinons	Être capable d'associer une image à son mot.	Tableau et marqueurs.	Dessiner un aliment et le faire deviner aux autres apprenants.	Chaque apprenant passe une ou deux fois et tire un papier au sort avec le nom d'un aliment (ou boisson) dessus il doit le dessiner et le faire deviner aux autres. Première manche, les uns passent après les autres. Deuxième manche, celui qui devine va au tableau.	10 min
Associer un régime alimentaire à un restaurant	Écouter un enregistrement pour cibler les informations recherchées.	4 enregistrements	En écoutant les enregistrements (dialogue entre serveur / serveuse et client(s)) deviner le régime alimentaire du client. Puis deviner de quel type de restaurant il s'agit.	-	15 min
À vos créations !	Travailler en groupe pour créer une histoire.	Fichier PDF de la leçon et / ou notes de l'apprenant.	Imaginer dans un premier temps la discussion entre un client et un maître d'hôtel qui prend une réservation et dans un deuxième temps l'arrivée des clients dans le restaurant et l'accueil par le maître d'hôtel.	Les apprenants sont en binôme est doivent écrire un dialogue entre les clients et un maître d'hôtel, lors de la réservation puis lors de l'arrivée des clients dans le restaurant, les apprenants peuvent s'aider du cours, du dictionnaire... ensuite ils s'échangent leur dialogue et se corrigent les uns les autres.	30 min
Action !	Être capable d'interagir avec quelqu'un dans un but précis.	-	Simuler une situation réelle : interaction entre un maître d'hôtel et un client.	Les apprenants passent en binôme, l'un fait le rôle du maître d'hôtel et l'autre du client qui vient réserver (si aucun des apprenants ne se sent à l'aise dans le rôle du maître d'hôtel, l'enseignant peut jouer ce rôle). Si les apprenants qui jouent les clients n'ont pas d'idée (nombre de personnes, pour quelle heure...) on peut préparer des petits papiers avec des indications à tirer au sort par les apprenants jouant le rôle du client.	20 min
Questions et remarques sur la leçon du jour.	Permettre à chaque apprenant de s'exprimer sur la formation et à l'enseignant d'adapter ses cours ou les capsules en fonction des remarques.	À l'oral et l'enseignant note les différentes remarques au tableau + une boîte (une boîte est mise à disposition dans la salle de cours où les élèves peuvent mettre leurs commentaires s'ils ne sentent pas à l'aise de le dire à l'oral).	-	-	10 min

Annexe 14 : Unité 3 leçon 2

Unité 3 : Découvrir sa ville
Leçon 2 : Se balader

Sommaire

- Lexique de la balade
- Indiquer un itinéraire
- Les prépositions de lieu
- Le pronom y
- Se repérer sur un plan
- Attention aux sons !
- Bilan

Lexique de la balade

- Se balader / une balade
- Se promener / une promenade
- À pied
- En vélo
- À cheval / en poney
- Un parc / un square / un jardin (les espaces verts)
- Jouer
- Courir (un jogging)
- Marcher (une randonnée)

Les prépositions de lieu

Indiquer un itinéraire

- Prenez à droite →
- Prenez à gauche ←
- Tournez à droite ↷ / à gauche ↶
- Continuez tout droit ↑
- Traversez

Le pronom y

Le pronom y remplace un complément introduit par à, au (à + le), chez, dans, en....

- Tu vas *au* restaurant ?
- Oui, j'y vais.
- Tu vas *chez* le marchand de journaux ?
- Oui, j'y vais.
- Vous allez *à* la pharmacie ?
- Oui, nous y allons.
- Tu es déjà *dans* la rue ? / Tu es déjà *sur* la place ?
- Oui, j'y suis.
- Tu vas *à* la boulangerie ?
- Non, je vais y aller demain.
- Tu es *en* France ?
- Oui, j'y suis.



Se repérer sur un plan




Attention aux sons !

Une rue Une roue Du riz	 	En face En phase Un vase	 
Devant Devons (nous) : verbe devoir			
Dans Un don / dont Une dent			
 			
Sous Sue (je) : verbe suer			



Bilan




Crédits images

<http://www.karim.karim-est-jardin/>
<https://www.shutterstock.com>
<http://www.karim.karim-est-jardin.com> (pour au parc)
<http://www.karim.karim-est-jardin.com> (pour adultes)
<http://www.karim.karim-est-jardin.com> (plan 1)

+

<http://parlons-francais.tv5monde.com/Webdocs-para-aprender-frances/Fichas/Gramatica/p-447-lg2-indiquer-un-lieu-avec-precision.htm>



Annexe 15 : Transcription Unité 0

Transcriptions Unité 0

Unité 0 Formation pour le niveau A1

Notes :



Slide 1 : « Bonjour et bienvenue dans l'Unité 0 de la formation pour le niveau A1. Cette formation va être dispensée sous forme de classe inversée. Pour chaque unité, vous avez une leçon à regarder en ligne sur votre espace personnel puis, on se retrouve en groupe pour faire des activités. »

<p>Unité 0 Bienvenue ! Présentation de la formation</p>	<p>Unité 1 Autour de moi Leçon 1 : Les présentations Leçon 2 : La communication</p>	<p>Unité 2 Bienvenue chez moi. Leçon 1 : Trouver son logement Leçon 2 : Parler de son logement</p>	<p>Notes :</p>
<p>Unité 3 Découvrir sa ville. Leçon 1 : Parler de sa ville Leçon 2 : Se balader</p>	<p>Unité 4 Qu'est-ce qu'on aime ? Leçon 1 : Les goûts et les loisirs Leçon 2 : Faire un blog</p>	<p>Unité 5 À table ! Leçon 1 : Sortir manger Leçon 2 : Manger à la maison</p>	

Programme

Deux semaines (lun, mar, mer, jeu, ven, sam)
12 leçons/vidéos
12*1h30 de cours en groupe

Unité 6
Entre voyage et culture.
Leçon 1 : Parler en voyage
Leçon 2 : Parler des sorties

Slide 2 : « Voilà le programme, il suit les six premières unités du manuel « Saison 1 » et vous permet de réviser tout ce qu'il faut savoir pour avoir le niveau A1 en français. Nous sommes à cette unité : Unité 0, *Bienvenue !* Si vous continuez la formation, nous commencerons par l'unité 1, *Autour de moi*. Ensuite l'unité 2, *Bienvenue chez moi*. Ensuite l'unité 3, *Découvrir sa ville*. Puis l'unité 4, *Qu'est-ce qu'on aime ?* L'unité 5, *À table !* Et enfin l'unité 6, *Entre voyage et culture*. La formation dure deux semaines, du lundi au samedi et est composée de 12 leçons et de 12 cours en groupe d'une heure et demi. »

Comment se présente la vidéo/leçon ?

Unité x : Titre
Leçon x : Titre

Sommaire :

- Les mots
- Les phrases
- Les sons
- Le bilan

Les mots (vocabulaire)

Une leçon

Le français langue étrangère

Les étudiants

Les professeurs

Les phrases (grammaire)

Comprendre présent :

Les étudiants comprennent le français avec le professeur. Ils ont une formation de français.

Les professeurs / les étudiants

Les sons

Écouter : LA

Écrire : LA

Le bilan (récapitulatif)

Apprendre

Les étudiants

Les professeurs

Les étudiants

Les professeurs

Obtenir un peu plus !

- Unité
- Leçon
- Biographie

Allez à l'adresse de votre formation :

Notes :

Slide 3 : « Comme nous l'avons vu la formation est divisée en leçons, qui se font sous forme de vidéos et en cours en groupe qui se font au centre de langues. Voici comment est la vidéo de leçon que vous devez visionner avant chaque cours. Elle commence par le titre de l'unité et le titre de la leçon, puis le sommaire, ensuite un document visuel, audiovisuel ou audio qui va vous permettre de découvrir le thème abordé. Et la leçon peut commencer, on vous donne d'abord la liste de mots à savoir, puis les règles de grammaire et enfin les sons, cette slide n'est présente que s'il y a des difficultés de sons dans les mots de la leçon. On finit par le bilan qui résume ce que vous venez de voir et la dernière slide vous permet d'accéder à des contenus supplémentaires (vidéos, images, fiches de révision...) Il y a aussi un forum interne, disponible sur le site du centre de langues et sur votre espace personnel qui vous permet de rester en contact avec votre formateur et les autres apprenants du groupe. Enfin, vous pouvez télécharger les transcriptions des leçons sur votre espace personnel, les transcriptions sont accompagnées des slides. »

Les cours






Apprendre ensemble

Notes :

Slide 4 : « Et ensuite, on se retrouve tous au centre de langues pour mettre en pratique ce que vous avez appris en regardant la leçon. Nous ferons des activités, orales, écrites, des jeux de rôles, des mises en situation... Toutes ces activités vont vous permettre de mémoriser ce que vous devez savoir et vont vous permettre d'être plus à l'aise en français, à l'oral comme à l'écrit. »

« Mise en bouche »

Notes :

- Se présenter :

Elle s'appelle Nina (prénom) Berberian (nom).
Elle est professeure de français (profession).
Elle a 25 ans (âge).
Elle est française (nationalité).

Slide 5 : « Elle s'appelle Nina Berberian. Elle a 25 ans. Elle est française. Elle est professeure de français. Voilà, maintenant vous pouvez présenter cette personne : C'est Nina Berberian, elle a 25 ans, elle est française et elle est professeure de français. »

C'est à vous de jouer !

Notes :

Je m'appelle ... (Prénom + Nom)
Je suis... (Profession)
Je suis... (Nationalité)
J'ai... (Âge)

Slide 6 : « Et voilà, maintenant c'est à vous de jouer ! J'aimerais vous connaître, pouvez-vous vous présenter ? »

Merci !

Notes :

Pour plus d'information ou pour vous inscrire, venez nous voir directement dans nos locaux ou allez sur notre site internet.



Slide 7 : « Merci d'avoir regarder cette vidéo. Pour plus d'informations ou pour vous inscrire à la formation, venez nous voir directement dans nos locaux ou allez sur notre site internet. À bientôt ! »

Annexe 16 : Unité 1 leçon 1

Unité 1 : Autour de moi
Leçon 1 : Les présentations

Sommaire

- Lexique de l'état civil
- Lexique des professions
- Lexique des nationalités
- Les chiffres
- Lexique de l'adresse
- Verbes : s'appeler, se présenter, être, avoir, habiter + pronoms
- Attention aux sons !
- Bilan

Merci... la fiche d'inscription...
 Votre nom, s'il vous plaît ?
 Votre prénom ?
 Votre adresse ?
 Tu es italienne Chiara ?
 Et tu es ici avec ton mari ?
 Ramirez RAMIREZ
 Puble.
 C'est 9, rue de la Poste, à Grenoble.
 Oui Mathieu, je suis née en Italie, mais j'habite ici, à Grenoble.
 Non, je ne suis pas mariée, je suis célibataire.

Source : 100 % FLE, Vocabulaire A1/R2, Didier 2016, p11, Joëlle Pissero

Lexique de l'état civil

- Célibataire
- Marié(e) : un mari / une femme
- Divorcé(e) : un ex-mari / une ex-femme
- Veuf / veuve
- Séparé(e)
- Un couple (conjoint / conjointe)

Lexique des professions

Un(e) acteur / actrice	Un(e) joueur / joueuse (de tennis, de football...)
Un(e) formateur / formatrice	Un(e) chanteur / chanteuse
Un(e) directeur / directrice	Un(e) serveur / serveuse
Un(e) boulanger / boulangère	Un(e) vendeur / vendeuse
Un(e) policier / policière	Un(e) réceptionniste
Un(e) infirmier / infirmière	Un(e) bibliothécaire
Un(e) étudiant / étudiante	Un(e) médecin
Un(e) employé / employée	Un(e) secrétaire
Un(e) avocat / avocate	

Lexique des nationalités

Attention

- la Grèce Il est grec / Elle est grecque.
- la Turquie Il est turc / Elle est turque.

Module 1 ENTRER EN CONTACT		UNITÉ 1 : S'ouvrir aux autres p. 22	UNITÉ 2 : Partager son lieu de vie p. 40	UNITÉ 3 : Vivre au quotidien p. 58
Sociale	<ul style="list-style-type: none"> Des portraits de personnalités francophones Des films d'artistes francophones Portrait de Michel Monjean 	<ul style="list-style-type: none"> Les Français et leur habitat Des habitations insolites en France et en Suisse Le quartier du Marais à Paris Des nouveaux voisins Extrait littéraire : <i>Les chaussettes</i>, Vincent Remy 	<ul style="list-style-type: none"> Les loisirs des Français Les goûts des autres Le sport L'opéra de Lausanne Extrait de <i>La lire de Rose</i> La routine 	
Communication	<ul style="list-style-type: none"> S'informer sur quelqu'un Présenter quelqu'un Identifier une personne personnelle Identifier un objet (il y a, c'est) Demander/Répondre poliment Demander de se présenter S'inscrire sur un site 	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre une petite annonce Chercher un logement Rédiger une annonce simple Répondre, s'excuser Décrire un logement Décrire un logement Écrire un portrait 	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer ses goûts Parler de ses loisirs Raconter sa vie sur un blog Jouiller un objet Exprimer une opinion Écrire une liste 	
Grammaire	<ul style="list-style-type: none"> Les prépositions de lieu (à, en, sur, sous) Les verbes en -er : parler, habiter La négation (il) : ne... pas Les articles indéfinis un, une, des Les pronoms personnels sujets et toniques Qui, qui, qui... 	<ul style="list-style-type: none"> Le genre et le nombre des noms Les verbes vouloir, pouvoir, devoir Le genre et le nombre des adjectifs Les adjectifs possessifs (il) : dans, chez, sur, sous Les prépositions de lieu (à, en, sur, sous) Qui, qui, qui... 	<ul style="list-style-type: none"> Les articles contractés Les verbes vouloir, pouvoir, devoir L'adjectif interrogatif quel Les verbes pronominaux On, nous 	
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> Les professions (1) Nom, préfixe, nationalité, âge, profession Quelques objets (2) Les professions (2) Les nombres de 70 à 1000 Activité Récap : Trouver quelqu'un qui... 	<ul style="list-style-type: none"> L'habitat Les pièces, l'équipement La description physique Le logement Activité Récap : Faire un jeu de rôle « Partager son lieu de vie » 	<ul style="list-style-type: none"> Le temps libre et les loisirs Les saisons Les activités quotidiennes Le temps (1) : le matin, le soir, lundi Chercher un objet Activité Récap : Faire un jeu de rôle sur les committes 	
Phonétique	<ul style="list-style-type: none"> Les consonnes finales muettes et e muet Un - une 	<ul style="list-style-type: none"> Le - les La liaison au pluriel 	<ul style="list-style-type: none"> Les sons [v], [EU], [E] L'enchaînement consonnantique 	

Credits images
<http://doodle.us/sergioromeo/> (directeur)
http://iStockphoto.com/actor_bornatore
<http://iStockphoto.com/robertog>
<http://www.amaia.org/parif>
<http://www.cslb.com/infomex>
<http://www.dorpatencia.com/mexico>
<http://www.lesfrancophones.fr/la-berberian>
http://fr.wikipedia.org/Edouard_Dider
<http://www.francophone.com> (carte mentale)
<http://fr.wikipedia.org>
<http://www.lesfrancophones.com>
 Agence de médiation culturelle associatif du français A DAL, Dider, 2016
 (illustrations : Joëlle Passeron)

<http://www.tv5monde.com/cms/chaine-francophone/enseigner-apprendre-francais/premiere-classe/les-salutations/se-prenter/p-3020-lq0-Sommaire.htm>



Annexe 17 : Tableau des contenus : p. 6-9 : Saison 1, 2015, Didier.

Module 2 COMPRENDRE SON ENVIRONNEMENT		UNITÉ 4 S'ouvrir à la culture p. 76	UNITÉ 5 Goûter à la campagne p. 94	UNITÉ 6 Voyager dans sa ville p. 112
Socioculturel		<ul style="list-style-type: none"> La vie culturelle en Louisiane Les pratiques culturelles des Français Sortir à Montréal Le musée Louvre-Lens Un billet de théâtre/cinéma 	<ul style="list-style-type: none"> Un village français Le festival du Mot Cuisine d'une Parisienne d'adoption Passer à table Payer ses achats 	<ul style="list-style-type: none"> Bruxelles Les applis pour visiter Bruxelles Visite guidée du Vieux-Lyon La chasse au trésor sur Smartphone Une visite à Angers Le quartier Saint-Augustin à Bordeaux
Communication		<ul style="list-style-type: none"> Proposer à quelqu'un de faire quelque chose Apprécier quelque chose Raconter une sortie au passé Décrire une tenue Ne pas apprécier quelque chose Parler d'un film Féliciter/Adresser un souhait Écrire une carte postale numérique 	<ul style="list-style-type: none"> Accepter et refuser une invitation Donner des instructions (il faut) Demander le prix Faire des courses Écrire une recette Commander au restaurant Donner son appréciation S'exprimer à table Écrire une invitation 	<ul style="list-style-type: none"> Décrire une ville Se repérer dans une ville Localiser un lieu (en face de...) Comparer des villes Se repérer sur un plan Demander des précisions Raconter sa ville sur un blog
Grammaire		<ul style="list-style-type: none"> Les adjectifs démonstratifs Les verbes finir, sortir Les adverbes de fréquence Le passé composé (1) : la différence entre être et avoir ; l'accord de être L'imparfait (1) 	<ul style="list-style-type: none"> La forme négative (2) (ne ... plus, ne ... jamais) Les verbes acheter, manger, payer L'impératif affirmatif Les articles partitifs et les quantités Le pronom de quantité Il faut 	<ul style="list-style-type: none"> La place des adjectifs Le verbe prendre Le pronom y Les prépositions de lieu (3) : à côté, en face de... La comparaison : moins de/que, plus de/que
Lexique		<ul style="list-style-type: none"> Les sorties La famille L'art Les vêtements et les accessoires Activité Récap : Trouver des partenaires de sorties dans la classe 	<ul style="list-style-type: none"> Les services et les commerces Les aliments Les ustensiles L'argent Activité Récap : Préparer un jeu de rôle pour un organiser un repas 	<ul style="list-style-type: none"> La ville Les transports Les lieux de la ville Les activités Activité Récap : Faire une mini-improvisation sur « Voyager dans sa ville »
Phonétique		<ul style="list-style-type: none"> Les sons [o] et [ɔ] L'enchaînement vocalique 	<ul style="list-style-type: none"> L'intonation interrogative Les sons [a] et [ɑ] 	<ul style="list-style-type: none"> Les sons [i] et [y] Les sons [x] et [z]
		<p>► Actu culture La langue française en partage : « la littérature en français en 8 auteurs » Kim Thúy, auteure québécoise « Ne pas avoir sa langue dans sa poche »</p> <p>► Atelier 2.0 Imaginer une pièce de théâtre</p> <p>► Préparation au DELF A1</p>	<p>► Actu culture La gastronomie française, une question de goût : « le top 5 des cuisiniers français » Alain Ducasse « Manger sur le pouce »</p> <p>► Atelier 2.0 Organiser un pique-nique</p> <p>► Préparation au DELF A1</p>	<p>► Actu culture La Belgique, carrefour de l'Europe : « des musées » Bruges « des mots belges » Il drache</p> <p>► Atelier 2.0 Créer un mini-guide de sa ville</p> <p>► Épreuve blanche DELF A1</p>

Annexe 18 : Tableau des contenus : p. 8-9 : Édito A1, 2016, Didier.

Unité 5 p. 75
C'est quoi le programme ?
Raconter sa journée
Sortir entre amis

Communication	Grammaire	Vocabulaire	Phonétique	Socioculturel
<ul style="list-style-type: none"> Parler de ses activités quotidiennes Démander/Dire l'heure Proposer une sortie/Fixer un rendez-vous Accepter/Refuser un rendez-vous Réserver par téléphone 	<ul style="list-style-type: none"> Les verbes pronominaux au présent (se préparer, s'occuper) La fréquence (jamais, de temps en temps, souvent, tous les... tout le temps, toujours) L'impératif (être, avoir, regarder) L'antériorité et la postériorité 	<ul style="list-style-type: none"> L'heure, les activités quotidiennes, les tâches ménagères, le temps libre Les sorties, les activités culturelles 	<ul style="list-style-type: none"> Les sons [j] et [y] Les sons [y] et [i] 	<p>CIVILISATION On change d'heure ! Oh, le cliché ! Les Français sont toujours en retard !</p> <p>FRANCOPHONIE Expressions imagées</p> <p>► VIDEO Tâches ménagères : qui fait quoi ?</p>

Ateliers
1. Créer un mini-article sur un loisir
2. Publier un guide virtuel sur votre ville

Déjeûne
Une journée dans la Francophonie

Unité 7 p. 103
Chez moi
Familiariser dans un appartement (l'état des lieux, l'équipement)
Contacter un professionnel pour un problème domestique

Communication	Grammaire	Vocabulaire	Phonétique	Socioculturel
<ul style="list-style-type: none"> Comprendre un état des lieux simple Se renseigner sur un logement Comprendre un règlement intérieur d'immeuble Exprimer des règles de vie commune S'excuser dans un message Expliquer un problème domestique/Réagir 	<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms COD (le, la, l', les) Les propositions de lieu (2) L'obligation et l'interdiction (1) (infinitif, impératif) Le pronom y 	<ul style="list-style-type: none"> Le logement : les pièces, les meubles, l'électroménager L'immeuble, les réparations, les professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> Les sons [j] et [y] Les sons [ɔ] et [v] 	<p>CIVILISATION Profession : designers ! Oh, le cliché ! Les Français adorent acheter de vieilles maisons.</p> <p>FRANCOPHONIE Des designers francophones Quelques meubles traditionnels</p> <p>► VIDEO Au Salon Maison et Objet</p>

Ateliers
1. Écrire les règles d'un établissement
2. Dessiner le plan d'un appartement

Déjeûne
Le jeu des 7 erreurs

Unité 6 p. 89
Félicitations !
Parler de sa famille et annoncer un événement familial
Raconter une rencontre

Communication	Grammaire	Vocabulaire	Phonétique	Socioculturel
<ul style="list-style-type: none"> Comprendre un arbre généalogique Présenter sa famille Féliciter, adresser un souhait Décrire le physique et le caractère d'une personne 	<ul style="list-style-type: none"> Les adjectifs possessifs Le passé composé (1) avec avoir (téléphones) C'est un(e) - il/elle est Les indicateurs de temps du passé et du futur 	<ul style="list-style-type: none"> La famille, l'entourage, la situation familiale, les événements de la vie La description physique et le caractère 	<ul style="list-style-type: none"> Les voyelles nasales [ɑ] et [ɔ] Les voyelles nasales [ɑ] et [ɛ] 	<p>CIVILISATION Les fêtes en France Oh, le cliché ! Les Français romantiques ?</p> <p>FRANCOPHONIE Quelques fêtes Des acteurs belges</p> <p>► VIDEO Les Boulogne, un air de famille</p>

Ateliers
1. Créer les personnages d'une famille pour un film
2. Créer une affiche pour une fête

DEL F A1
Stratégies et entraînement : Production écrite

Unité 8 p. 117
Bonnes vacances !
Organiser un voyage
Parler de ses vacances

Communication	Grammaire	Vocabulaire	Phonétique	Socioculturel
<ul style="list-style-type: none"> Comprendre un site de réservation en ligne Exprimer la préférence Hésiter Écrire un mail formel Écrire une carte postale Exprimer des sensations, une émotion positive Exprimer la surprise 	<ul style="list-style-type: none"> La comparaison (1) : moins/moins/moins + adjectif + que Les verbes en -ir au présent (choisir, partir) Le passé composé (2) avec être L'imparfait des verbes impersonnels (c'était, il y avait, il faisait) 	<ul style="list-style-type: none"> Les voyages : l'hébergement, le transport, les objets Les sensations, les émotions À l'aéroport 	<ul style="list-style-type: none"> Les sons [wa] et [wi] Les sons [kj] et [g] 	<p>CIVILISATION Culture voyage Oh, le cliché ! Les Français n'aiment pas voyager à l'étranger.</p> <p>FRANCOPHONIE Écrivains voyageurs ► VIDEO Embarquement immédiat</p>

Ateliers
1. Écrire une liste de voyage
2. Réserver un voyage sur un site

DEL F A1
Entraînement : Production écrite

Annexe 19 : Storyboard d'une leçon type



Annexe 20 : Unité 2 leçon 1

Unité 2 : Bienvenue chez moi !
Leçon 1 : Trouver son logement

Sommaire

- Les différents logement
- Lexique des pièces et de l'équipement
- Comprendre une annonce
- L'accord des adjectifs
- Attention aux sons !
- Les nombres cardinaux (1^{er}, 2^e ...)
- Bilan – répondre à une annonce

Monsieur, vous avez une **grande chambre**. Elle est très bien pour un lit de deux personnes.

Ah oui ?

Et là, vous avez la **salle de séjour**. Elle est très claire.

Ah oui, il y a beaucoup de lumière. Mais dites-moi, ce n'est pas bruyant ?

Non, la rue est calme et vous êtes au quatrième étage.

Où, c'est vrai... et là, c'est la **cuisine** ?

Oui, c'est ça. Voilà, c'est tout. Alors, comment trouvez-vous l'appartement ?

Il est très joli !

Source : 100 % FLE, Vocabulaire A1/A2, Didier 2016, p83, Joëlle Passeron

Les différents logements

Un appartement

Un studio

Une maison

Lexique des pièces et de l'équipement

- Le chauffage
- La climatisation
- Un bureau
- Un jardin
- Un lave-vaisselle
- Un placard
- Une armoire

Source : 100 % FLE, Vocabulaire A1/A2, Didier 2016, p84, Joëlle Passeron

Comprendre une annonce
 Location et colocation

- Superficie ou surface (m²)
- Un (co)locataire
- Un propriétaire
- Le loyer / louer
- Appartement meublé

Comprendre une annonce

La vente

Votre appartement 2 pièces 45 m² Eurostyle Aux Rives
202740 **219.000 €**



- T2 = 2 pièces + cuisine, salle de bains et WC
- Acheter

3 45 m² 4.543€

Y&P Immobilier (22262) 02 99 54 44 44



L'accord des adjectifs

- Règle générale :
adjectif (masculin) + e = adjectif féminin
Un joli salon. **Une** jolie pièce.
Un grand garage. **Une** grande chambre.
Un quartier bruyant. **Une** rue bruyante.
- Adjectifs identiques :
Un magnifique salon. **Une** magnifique salle de bains.
Un appartement moderne. **Une** maison moderne
- Autres cas :
Un appartement lumineux. **Une** pièce lumineuse.
Un vieil appartement. **Une** vieille maison.
- Au pluriel :
Trois grands appartements. Deux grandes chambres. Les jolies chambres.



Attention aux sons !

adjectif masculin vs féminin

joli = jolie
clair = claire
vieil = vieille
grand ≠ grande
petit ≠ petite
bruyant ≠ bruyante
ancien ≠ ancienne



Les nombres cardinaux

- 1^{er} premier
- 2^e deuxième
- 3^e troisième
- 4^e quatrième
- 5^e cinquième
- 6^e sixième
- 7^e septième
- 8^e huitième
- 9^e neuvième
- 10^e dixième
- 11^e onzième
- 12^e douzième
- 13^e treizième
- 14^e quatorzième
- 15^e quinzième
- 16^e seizième
- 17^e dix-septième
- 18^e dix-huitième
- 19^e dix-neuvième
- 20^e vingtième



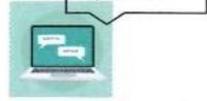
Quelques phrases pour répondre à une annonce / s'informer sur une annonce

- Donner ses coordonnées :
Voici mon adresse mail...
Mon numéro de portable est le...
Je vous donne mon adresse.
- S'informer sur le logement :
C'est un trois-pièces ?
Il y a un ascenseur ?
C'est bruyant ?
Il y a un grand salon ?
C'est au premier étage ?
L'appartement est à louer ?
L'appartement est meublé ?
Le loyer est de combien ?
Est-ce que c'est loin du centre-ville ?
Il y a combien de pièces ?




Crédits images
<https://fr.fotolia.com>
<https://www.shutterstock.com>
<http://www.deco.fr> (placard)
<http://www.pap.fr> (recherche d'appartement)
<https://www.lacartedescolocs.fr> (colocation)
<http://www.casamundo.fr> (location vacances)
 100% FLE, Vocabulaire essentiel du français A1/A2, Didier, 2016 (illustrations : Joëlle Passeron)

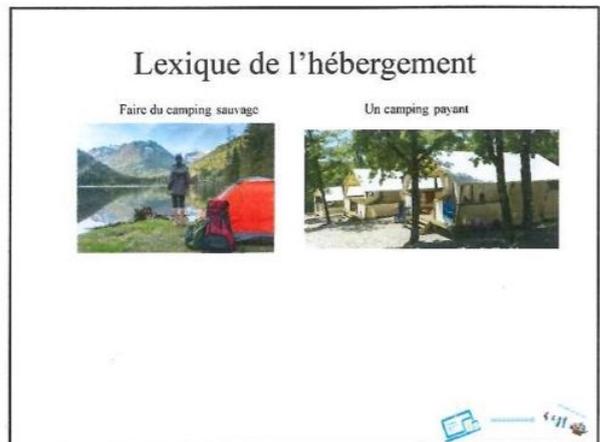
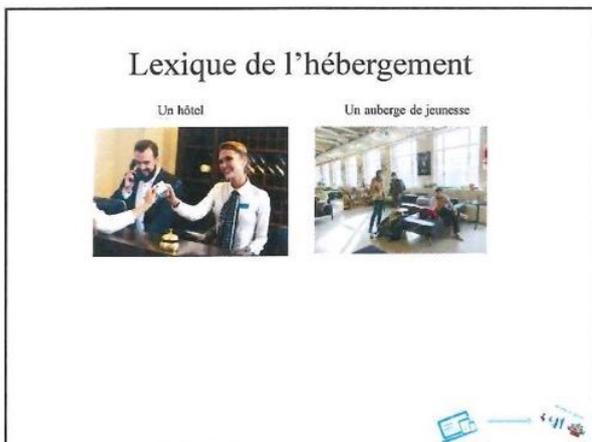
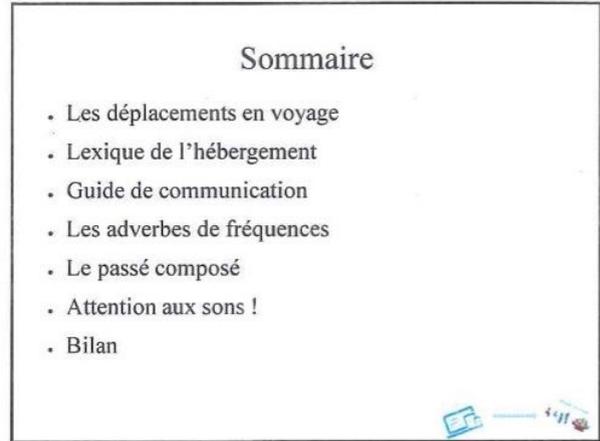
N'oubliez pas le forum pour toutes vos questions !



<http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/vocabulaire-le-logement-et-les-pieces>



Annexe 21 : Unité 6 leçon 1



Guide de communication

- Tu as fait tes bagages ? / Tes valises sont prêtes ?
- Bienvenue dans notre hôtel ! Le petit-déjeuner est servi de 7h à 9h.
- Vous avez quelque chose à déclarer ?
- Les passagers du vol 589 sont priés de se présenter à la porte d'embarquement n° 17. Embarquement immédiat.
- Excusez-moi. Le train pour Marseille part du quai n° 9 ?



Les adverbes de fréquence

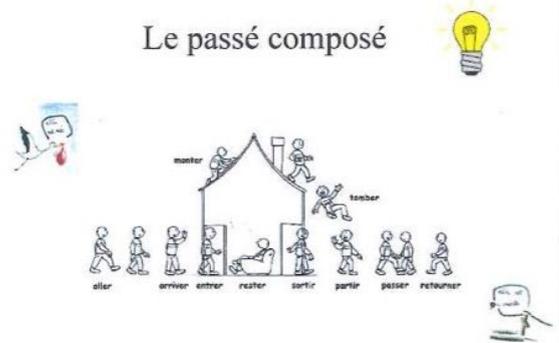
- 0% jamais
- 10% rarement
- 25% parfois / des fois
- 50% quelque fois / de temps en temps
- 80% souvent
- 93% habituellement / normalement
- 100% toujours



Le passé composé



Le passé composé



Attention aux sons !

- Je suis rentrée tard.
- Ils sont rentrés tard.
- Il est rentré tard.
- Ils sont allés au marché.
- Ils ont mangé tous les gâteaux.
- Une tente / une tante
- De temps en temps
- Habituellement



Bilan – Où allons-nous ?



