

Université de Tartu
Collège des langues et des cultures étrangères
Département d'études romanes

Merit Kuldkepp

L'APPLICATION DE LA MÉTHODE
DE LA CLASSE INVERSÉE DANS L'ENSEIGNEMENT
DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Mémoire de master

Sous la direction de
Anu Treikelder

Tartu 2017

Table des matières

Introduction	3
1. La méthode de la classe inversée	6
1.1 L’histoire	6
1.2 Le concept	9
1.3 Les aspects positifs de la classe inversée	12
1.4 La critique de la classe inversée	16
2. Méthode	18
2.1 La création des séquences pédagogiques	21
2.2 L’analyse des outils utilisés.....	25
2.3 La création des matériaux pré-cours	29
3. Les séquences pédagogiques.....	31
3.1 Séquence pédagogique 1 : Au marché	31
3.1.2 L’analyse de la séquence pédagogique 1	34
3.2 Séquence pédagogique 2 : Les recettes	38
3.2.1 L’analyse de la séquence pédagogique 2.....	41
3.3 Séquence pédagogique 3 : La météo	43
3.3.1 L’analyse de la séquence pédagogique 3	46
3.4 Discussion	48
3.5 Les perceptions des élèves.....	50
Conclusion	55
Bibliographie.....	58
Sitographie	61
Résumé.....	63
Annexe 1	65
Annexe 2	67

Introduction

Il doit exister peu de personnes qui contesteraient le fait que nous habitons un monde en perpétuel changement qui attend de nous une capacité à évoluer, à s'adapter et à acquérir de nouvelles compétences tout au long de la vie. Par conséquent, le système éducatif devrait changer, lui aussi, pour préparer les élèves à habiter et travailler dans ce monde, et répondre à leurs besoins. Les élèves devront avoir la possibilité de mettre en pratique les connaissances acquises à l'école, être flexibles et savoir résoudre des problèmes complexes et inattendus. Hélas, notre modèle d'éducation ne change pas aussi vite que le monde dans lequel nous vivons. Nous restons trop souvent ancrés dans cette vision où le rôle de l'école était de verser les savoirs dans le cerveau des élèves qui devaient les accepter sans contester et parfois même sans réfléchir sur le contenu reçu. Même aujourd'hui, la plus grande partie du cours est consacré à l'explication de la théorie et peu de place est accordée aux exercices permettant de la mettre en pratique. Bien sûr, c'est aussi la faute du temps : les enseignants n'en ont tout simplement pas assez et ainsi le format le plus efficace semble celui d'un cours magistral. La méthode de la classe inversée pourrait s'avérer une solution à ce problème. Cette méthode consiste à intervertir le concept traditionnel de la classe : la théorie est découverte à la maison à l'aide des ressources que l'enseignant a préparées et ainsi le temps de cours est utilisé pour réaliser des exercices d'application ou différents projets. Cette méthode renverse le rôle traditionnel de l'enseignant, mais aussi celui de l'élève. L'accent de cours est changé : le processus d'apprentissage n'est plus centré sur le professeur mais plutôt sur l'apprenant (Mehring 2016 : 3). Bien évidemment, cette méthode repose en grande partie sur les possibilités des TICE permettant de construire des séquences pédagogiques très variées. Nous pourrions même dire que la méthode de la classe inversée pourrait vraiment naître grâce à l'évolution technologique.

Si les étudiants estoniens apprennent le français, ils commencent très souvent au lycée où ils ont une à deux heures de français par semaine. Ce temps n'est évidemment pas suffisant pour maîtriser une langue étrangère. Grâce à la méthode de la classe inversée, les élèves pourront se familiariser avec la théorie à la maison et pratiquer la langue en classe. L'idée de ce sujet de master nous est venue à l'esprit pour la même raison : en

tant que jeune professeur de français, nous avons l'impression que nous ne parlions que de la grammaire en cours, et que nos étudiants n'avaient pas suffisamment la possibilité de parler français alors que nous voyions qu'ils le voulaient vraiment. Ainsi, nous nous sommes familiarisée avec la méthode de la classe inversée dans laquelle nous voyions une possible solution à ce problème.

L'objectif de ce mémoire de master est d'analyser l'application de la méthode de la classe inversée et ses différents aspects du point de vue du professeur. Nous cherchons des réponses aux questions suivantes (entre autres) : comment savoir si les élèves ont travaillé à la maison ; comment utiliser le temps libéré en cours ; quelles formes de ressources choisir ; comment présenter la théorie pour que les élèves la comprennent, et comment initier les élèves à cette méthode qui leur est nouvelle et peut-être un peu effrayante. Nous avons créé une collection de ressources pour trois thématiques FLE accompagnées par des activités à faire en cours. Les séquences pédagogiques ont été testées sur deux groupes de lycéens débutants en français. Ils ont fait le choix d'apprendre le français eux-mêmes et ils ont deux cours de 70 minutes par semaine. La création des activités a débuté en novembre 2016 et leur application en février 2017. Pour la création des activités nous nous sommes souvent inspirée des matériaux déjà existants sur Internet.

Le mémoire se divise en trois chapitres. Dans le premier chapitre nous présenterons la méthode de la classe inversée ainsi que sa critique. Nous allons parler de l'histoire de cette méthode, ses avantages et ses inconvénients. Le deuxième chapitre sera consacré à l'explication du processus de création des séquences pédagogiques et à l'analyse des outils numériques utilisés. Les séquences pédagogiques sont présentées dans le 3^{ème} chapitre du mémoire sous forme de fiches pédagogiques. Chaque fiche pédagogique constitue un chapitre à part et est suivie par l'analyse du cours effectué ainsi que les perceptions des élèves sur cette méthode.

Aujourd'hui, on peut trouver des centaines de blogs et d'articles sur le sujet. Les sources sur lesquelles nous nous sommes appuyée dans le cadre de ce mémoire sont pour la plupart disponibles en ligne. Malheureusement, il y a peu de recherches sur l'utilisation de la classe inversée dans l'enseignement du FLE. La méthode de la classe inversée a déjà fait l'objet d'un mémoire de master écrit en Estonie (Ropsu 2015). Ce

mémoire traitait l'utilisation de cette méthode dans l'enseignement de l'anglais. Nous avons également eu la possibilité de consulter l'œuvre par Jonathan Bergman et Aron Sams *Flip Your Classroom : Reach Every Student in Every Class Every Day* ainsi que plusieurs témoignages des expériences de la classe inversée. Pour la création des fiches des séquences pédagogiques nous nous sommes inspirées du modèle présenté sur le site web de l'Institut Français de Pologne¹.

Nous espérons que ces ressources s'avéreront utiles aux autres enseignants FLE et leur donneront envie de les mettre en pratique.

¹ <http://www.institutfrancais.pl/fr/concevoir-une-fiche-pedagogique>. (Consulté le 06.05.17)

1. La méthode de la classe inversée

1.1 L'histoire

Il est impossible de ne citer qu'un seul nom quant au créateur de la méthode de la classe inversée. D'une certaine façon, nous pourrions même déclarer que cette méthode a toujours existé, surtout dans les sciences humaines où les enseignants ont toujours donné aux étudiants des textes à lire à la maison pour les discuter en cours (Hall & DuFrene 2016 : 235). Néanmoins, nous pouvons constater que la vraie éclosion de cette méthode date des années 2000 grâce à la progression exorbitante des moyens technologiques. Il faudrait quand même noter que l'utilisation du numérique n'est pas le critère définissant de la méthode de la classe inversée et qu'il existe d'autres modèles d'éducation qui sont caractérisés par l'inclusion de la technologie dans le processus d'apprentissage, par exemple *blended learning* (Cain & Rotellar 2016 : 3). Le modèle de la classe inversée est souvent comparé au *blended learning* dont la caractéristique définissante est le déplacement du contenu éducationnel en ligne (*ibidem*). La différence entre ces deux modèles est que dans la classe inversée la transmission du contenu théorique se fait entièrement en autonomie alors qu'en *blended learning* cela peut se faire aussi en cours avec le professeur.

Nous pouvons citer trois développements majeurs qui ont favorisé l'expansion du modèle de la classe inversée :

- La popularité croissante des vidéos instructives
- Le mouvement *Open Educational Resources*
- Les MOOC's (Massive Open Online Courses ou cours en ligne ouverts et massifs) (Tolks *et al.* 2016 : 4).

Les MOOCs et les vidéos instructives ont ouvert la voie à la classe inversée en illustrant différents moyens de transmettre l'information ainsi que la possibilité de donner l'accès aux savoirs à un plus grand nombre de personnes qu'avant (*ibidem.*). Quant à l'objectif du mouvement Open Educational Resources, c'est de rendre l'information accessible à tout le monde qui permet de partager des vidéos éducationnelles sans intérêt commercial (*ibidem* : 5). Cela favorise sûrement le partage de ressources entre les éducateurs et facilite ainsi la mise en œuvre de la classe inversée

grâce au fait que les professeurs ne sont pas obligés de créer leurs propres matériaux à partir de zéro mais peuvent plutôt collaborer avec leurs collègues. Cela contribue également à l'amélioration constante du modèle de la classe inversée ainsi qu'à l'éducation en général parce que les innovations et idées sont partagées et discutées. L'intérêt croissant pour des modèles d'éducation alternatifs est aussi dû au changement de paradigme du système d'éducation surtout au regard des cours magistraux qui ne sont plus considérés efficaces pour préparer les élèves aux demandes du monde du travail d'aujourd'hui.

Barbara Walvoord et Virginia Johnson Anderson ont proposé dans leur livre *Effective Grading* (1998) un modèle selon lequel les étudiants se familiarisent avec le contenu théorique à la maison alors que le temps du cours est consacré aux exercices leur permettant de mettre en pratique les connaissances acquises (Brame, 2013). En 2000, Maureen Lage, Glenn Platt, and Michael Treglia ont proposé une technique similaire qu'ils ont nommé la classe inversée (*inverted classroom*) et qu'ils ont essayé dans leur cours d'économie (*ibidem*). Cependant, le plus souvent, ce sont deux enseignants de chimie, de l'état du Colorado aux États-Unis qui sont mentionnés comme les pionniers de cette méthode². En 2007, Jonathan Bergman et Aaron Sams ont commencé à créer des vidéos en ligne pour les élèves qui ne pouvaient pas participer au cours à cause d'une maladie, d'évènements sportifs ou tout simplement parce que le format de l'école ne leur convenait pas (Bergmann et Sams 2012 : 3). De cette manière, les élèves avaient la possibilité de réviser le contenu du cours sans l'aide du professeur. Très vite, les enseignants ont constaté que leurs vidéos étaient appréciées également par les élèves qui étaient présents en classe³. Les élèves les ont regardées pour mieux comprendre et retenir les notions plus difficiles. Grâce à la possibilité de travailler avec le matériel individuellement à la maison, les retours en classe sont devenus plus dynamiques et les travaux en équipe plus stimulants⁴. Ils se sont rendu compte que ce modèle a libéré du temps pour les interventions individualisées (*ibidem*). Bergmann et Sams (2012 : 6) admettent qu'ils n'étaient pas les premières personnes à avoir eu l'idée d'utiliser des vidéos en cours à but instructif, mais ils étaient les porte-paroles de la

² <https://flippedclass.com/about-m/> (Consulté le 02.05.2017)

³ <https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/novembre-2011/le-ssf-veille/faire-la-classe-mais-a-lenvers-la-flipped-classroom/> (Consulté le 13.03.16)

⁴ (*ibidem*)

méthode de la classe inversée contribuant à populariser cette idée. Dès lors, de plus en plus d'enseignant.e.s. et même des gens sans aucune formation en pédagogie partout dans le monde ont commencé à expérimenter cette méthode. Il importe ici de citer le nom de Salman Khan, qui en 2006 a lancé le site éducatif Khan Academy, s'appuyant sur la méthode de l'apprentissage inversé⁵. Il fut très vite suivi par plusieurs autres. Aujourd'hui, nous pouvons trouver des centaines de sites web, de blogs, d'articles et de comptes rendus offrant différentes approches et visions de la classe inversée. Comme le disent Sams et Bergmann (2012 : 6), il n'existe pas une seule et vraie classe inversée. Chacun.e peut et doit la modifier selon ses propres besoins et, surtout, ceux de ses élèves.

Quant à l'appellation *flipped classroom*, elle est née en 2010 lorsqu'un auteur britannique nommé Daniel Pink l'a utilisé dans son article décrivant la manière d'enseigner de Karl Fisch, qui s'est inspiré de Bergmann et Sams⁶. Il importe de préciser que dans le monde anglophone il existe deux appellations pour désigner l'idée de la classe inversée : *inverted classroom* et *flipped classroom*. La première est plutôt utilisée pour désigner l'utilisation de ce modèle dans un contexte universitaire alors que la deuxième est utilisée pour l'éducation secondaire et primaire (Tolks *et al.* 2016 : 3). Dans le cadre de ce mémoire, nous utilisons uniquement l'expression *la classe inversée* – la dénomination francophone de ce modèle. Quoique la plupart des testeurs de la classe inversée l'utilisent pour des matières qui dépendent des cours magistraux (la chimie, l'histoire, la pharmacie) (Tolks *et al.* 2016; Lage *et al.* 2000; Sams & Bergmann 2012), cette méthode a également été utilisée dans l'enseignement de langues (Spino & Trego 2015; Kvashnina et Martynko 2016).

⁵ <http://eduscol.education.fr/numerique/tout-le-numerique/veille-education-numerique/archives/2013/khan-academy-et-pedagogie-inversee> (Consulté le 13.03.16)

⁶ (*ibidem*)

1.2 Le concept

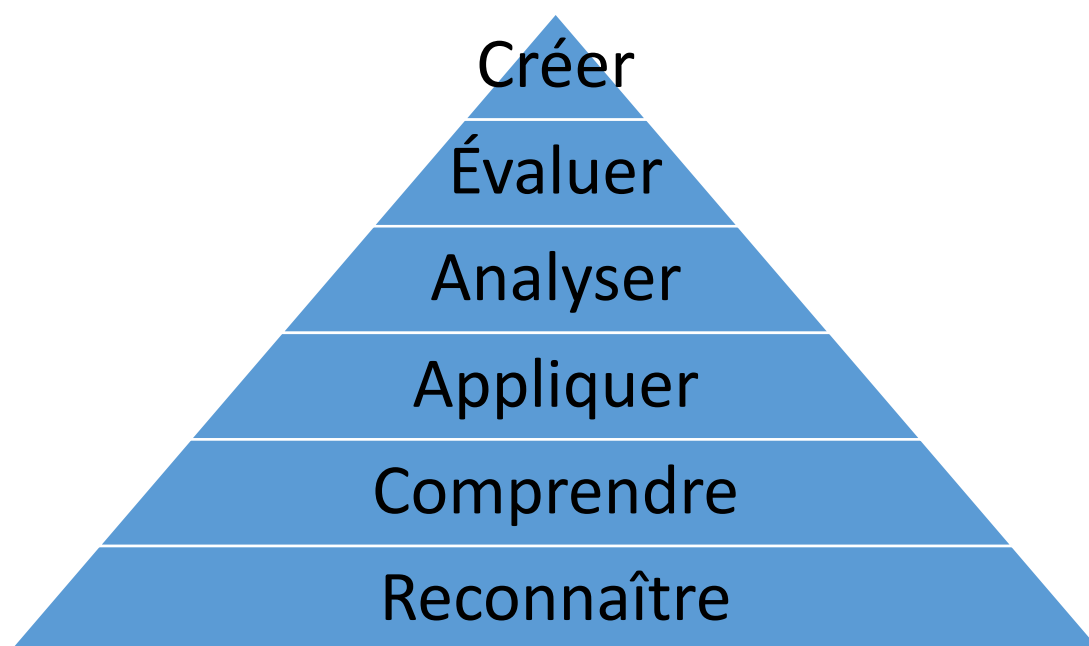
L'idée de la classe inversée est très simple en soi : les élèves se familiarisent avec le contenu du cours à la maison (le plus souvent à l'aide des vidéos postées en ligne) en tant que devoir qui leur permet de faire des exercices d'application à l'école. Il y a différentes possibilités pour structurer un cours inversé, mais les composants de base restent les mêmes : les activités d'avant cours, les activités à faire pendant le cours et parfois également les activités post-cours (Spino & Trego 2015 : 3). Il importe de préciser que les activités d'avant-cours ne se réduisent pas à des vidéos. De ce fait, l'utilisation de vidéos éducationnelles n'est absolument pas nécessaire (Tolks *et al.* 2016 : 3). L'enseignant.e peut choisir d'utiliser des diaporamas, des articles, des *flashcards* etc pour transmettre les savoirs. Cela dit, l'application de la classe inversée peut profiter considérablement de l'utilisation des moyens technologiques. Leur utilisation doit juste être sensée et réfléchie. En fait, le format des activités d'avant-cours est même moins important que le contenu du cours lui-même (Rotellar *et al.* 2016 : 3). L'enseignant.e doit veiller à ce que les activités soutiennent l'acquisition et la compréhension de la théorie. Par exemple, dans un cours de langue inversé, les activités doivent fournir aux étudiants la possibilité de communiquer en langue étrangère et d'utiliser les concepts traités dans le matériel donné aux élèves avant le cours (Spino & Trego 2015 : 3).

Selon Tolks *et al.* (2016 : 3), le but du modèle de classe inversée est d'accélérer l'apprentissage des compétences de base pour avoir plus de temps à accorder à l'acquisition des compétences plus exigeantes. Nous nous appuyons ici sur la taxonomie des objectifs d'apprentissage de Bloom révisée (Figure 1). Ce modèle représente des niveaux des processus cognitifs que quelqu'un doit passer pour entièrement comprendre un notion. Alors que dans le modèle traditionnel, le temps du cours est consacré à la compréhension et la mémorisation et les élèves doivent franchir les étapes les plus difficiles seuls à l'aide de devoirs, dans un cours inversé c'est l'inverse qui se produit : les élèves viennent au cours préparés, prêts à réinvestir le contenu appris en effectuant des tâches qui leur permettent de monter toujours plus haut de la taxonomie pour une compréhension plus profonde (*ibidem*). En cours, l'enseignant peut proposer aux élèves des discussions, des jeux de rôle, des projets, des activités de groupe, etc. pour faire évoluer la capacité de mise en pratique les

concepts acquis. Nous pouvons ainsi soutenir que la méthode de la classe inversée va plus loin qu'une simple mémorisation des faits (souvent typique d'un cours magistral traditionnel) et qu'elle favorise une bonne maîtrise du sujet. Cela est possible parce que les élèves ont déjà maîtrisé les niveaux plus bas de la taxonomie avant le cours.

Figure 1 : Taxonomie révisée de Bloom⁷.

Ici, nous pouvons voir la progression pyramidale des objectifs d'apprentissage selon la Taxonomie de Bloom révisée conçu par Benjamin Bloom.



L'utilisation du modèle de classe inversée entraîne une complète restructuration du temps du cours (Bergmann & Sams 2012 : 15). Le tableau 1 nous montre que si très peu de temps est consacré aux activités servant à mettre en pratique les connaissances acquises dans un cours suivant le modèle traditionnel, la structure d'un cours inversé permet d'y accorder beaucoup plus de temps.

⁷ http://circo89-sens2.ac-dijon.fr/IMG/pdf/Taxonomie_de_Bloom_revisee_.pdf (Consulté le 15.05.17)

Tableau 1 : Les différences entre le modèle traditionnel et la classe inversée d’après Bergmann & Sams (2012 : 15).

Le modèle traditionnel		La classe inversée	
Activités	Temps	Activités	Temps
Exercice d’échauffement	5 min	Exercice d’échauffement	5 min
Vérification de devoir	20 min	Questions/réponses	10 min
Partie théorique	30-45 min	Exercices d’application	75 min
Exercices d’application	20-35 min		

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 1 Bergmann et Sams accordent du temps à une petite session de questions-réponses avant le début des activités pour vérifier que les élèves aient compris les points importants. Cela est important parce que les élèves entrent en contact avec des concepts inconnus sans l’aide du professeur. Son rôle est de clarifier d’éventuelles idées fausses avant que les activités du cours ne commencent (Bergmann & Sams 2015 : 15). Il faudrait éviter de raconter l’intégralité de la théorie mais il pourrait s’avérer utile de couvrir quelques points-clés (Porter & Tiahr 2016 : 86). Le professeur peut également accompagner chaque segment de théorie par un questionnaire en ligne pour tester la compréhension des élèves avant le cours. Il peut utiliser des programmes comme Kahoot⁸ ou Socrative⁹ qui permettent de facilement créer des tests et des questionnaires (Mehring 2016 : 8). De cette façon, l’enseignant.e a la possibilité de tester la compréhension des élèves mais aussi modifier les activités du cours selon leur niveau de compréhension. Les professeurs peuvent également accompagner les matériaux par des tests ou des fiches d’exercices pour favoriser la compréhension.

⁸ www.kahoot.it (Consulté le 09.05.17)

⁹ www.socrative.com (Consulté le 09.05.17)

Selon Burton (2013 : 29), le professeur doit prendre en considération que les élèves ont l'habitude d'apprendre de nouveaux concepts en salle de cours avec l'enseignant.e. Le système éducationnel ne les a pas préparés à appréhender du matériel nouveau en autonomie. Dans cette perspective, pour que la classe inversée soit efficace, le professeur doit expliquer aux élèves comment ce modèle marche et pourquoi il choisit de l'utiliser (*ibidem*). Il est aussi important d'expliquer aux élèves comment regarder les vidéos ou travailler avec le nouveau matériel pour que l'apprentissage se produise. Burton (2013 : 30) devait montrer aux élèves qu'ils pouvaient arrêter ou rembobiner les vidéos pour réfléchir sur le contenu. La première vidéo a été regardée ensemble en cours. Burton a expliqué aux élèves qu'après avoir regardé la vidéo, les élèves devraient être capables d'enseigner le concept traité aux autres élèves. Cette méthode poussait les élèves à réfléchir sur le contenu théorique parce qu'ils devaient verbaliser les notions apprises et imaginer comment ils l'expliqueraient à quelqu'un qui n'est pas familier avec le sujet. De cette manière, les élèves se rendent compte des points qu'ils ne comprennent pas entièrement et comprennent quels aspects ils devraient réviser. Pour une meilleure compréhension, il pourrait être utile de diviser la vidéo en petits segments suivis des questions pour faciliter l'interaction et l'apprentissage (Mehring 2016 : 6). Si le professeur choisit d'utiliser des *flashcards* pour l'acquisition de nouveau vocabulaire ou donne aux élèves du matériel à lire, il faut procéder de la même manière. Avant d'animer un cours inversé, l'enseignant doit préparer les élèves à travailler de cette manière inhabituelle. En cours, le professeur doit guider les élèves dans leur apprentissage, répondre aux questions et donner du *feedback* (*idem* : 7). Le rôle du professeur reste donc très important.

1.3 Les aspects positifs de la classe inversée

Plusieurs pédagogues qui ont testé cette méthode en font l'éloge grâce aux impacts positifs qu'elle semble avoir. En premier lieu, selon Sams & Aglio (2017 : 53) la classe inversée permet de personnaliser l'apprentissage. Tous les professeurs doivent être conscients de la difficulté d'adapter le programme scolaire aux besoins des élèves. Il y aura toujours des élèves qui ont besoin d'un peu plus de temps pour comprendre ou qui n'arrivent pas à suivre le professeur et auxquels le format de l'école ne convient pas. D'un autre côté, il y a des élèves qui comprennent vite et qui ont besoin d'un peu

plus de stimulation en cours. Ces problèmes se manifestent surtout si les classes sont grandes et la majorité du temps du professeur est utilisée pour préparer et animer des cours magistraux. En revanche, dans un cours inversé les élèves peuvent choisir le temps et l'endroit pour se familiariser avec le matériel à leur propre rythme (Bergmann & Sams 2012 : 15). Ce modèle bénéficie donc aux élèves les plus doués en même temps que ceux qui ont besoin d'un peu plus de temps. Quant au professeur, il a le temps de suivre la progression des compétences des élèves, répondre aux questions et assister les élèves dans les tâches qui demandent l'application de la théorie (Spino & Trego 2015 : 2).

En deuxième lieu, cette méthode change les relations professeur-élèves (Spino & Trego 2015 : 2). Dans un cours suivant le format traditionnel, le rôle du professeur est de transmettre des savoirs aux élèves qui sont censés l'accepter parfois même sans l'analyser (*ibidem*). En gros, le professeur s'approprie la responsabilité du processus d'apprentissage des élèves (*ibidem*). Par contre, dans un cours inversé ce sont les élèves qui en deviennent les maîtres. Cette méthode est donc centrée sur l'élève au lieu du professeur, entraînant un changement de paradigme dans l'éducation (Mehring 2016 : 2). Dans le cadre de la classe inversée, le rôle du professeur est de créer les possibilités et l'ambiance pour apprendre, il est maintenant considéré comme tuteur (Bergmann & Sams 2015 : 14). De ce fait, les élèves deviennent acteurs de leur propre formation (Spino & Trego 2015 : 3). Cela a un effet autonomisant sur les élèves qui sont plus impliqués dans les cours. Bergmann & Sams (2015 : 5) ont rapporté qu'après avoir adopté cette méthode, leurs cours sont devenus plus dynamiques, il y avait plus de communication entre le professeur et les élèves. D'un côté nous pouvons l'expliquer par le fait que comme les élèves avaient travaillé avec le matériel au préalable ils avaient des opinions, des exemples à ajouter. De l'autre, nous pouvons supposer que si les élèves s'impliquaient beaucoup plus, c'était parce qu'ils endossaient la responsabilité de développer leurs capacités. Cette affirmation est soutenue par plusieurs recherches qui montrent que la classe inversée peut avoir une influence positive sur les résultats des élèves (Missildine *et al.* 2013; Baepler *et al.* 2017).

Enfin, des chercheurs ont également constaté une forte augmentation de la motivation des élèves dans le cadre de la classe inversée. La recherche menée par Bhagat *et al.*

(2016 : 140) a démontré que l'utilisation de ce modèle a entraîné une plus grande satisfaction des élèves, ce qui a eu comme résultat l'augmentation de leur motivation. Cela est un avantage énorme parce que la motivation est un des aspects-clés pour que l'apprentissage se produise.

Bergmann et Sams (2015 : 15) signalent également qu'en utilisant la classe inversée, les enseignants se rapprochent de leurs étudiants. Les élèves d'aujourd'hui passent beaucoup de temps sur internet, il pourrait s'avérer utile de déplacer des cours dans le même médium. Bien sûr, cela peut être également considéré comme un aspect négatif. Il y a des élèves qui passent beaucoup trop de temps sur internet et l'école pourrait être un endroit où ils ne sont pas « scotchés » à l'écran. En même temps, le monde d'aujourd'hui demande aux élèves la capacité de s'orienter dans le monde numérique. Cet aspect est également mentionné dans les curricula nationaux qui régissent le contenu des cours scolaires en Estonie : le curriculum national de lycée (CNL) et le curriculum national de collège (CNC). Ces documents citent les compétences que les élèves devraient maîtriser à la fin de leur parcours scolaire. Une place importante est accordée au développement des compétences technologiques des élèves. Ils doivent être capables d'utiliser le numérique dans leur vie quotidienne, trouver de l'information et évaluer sa validité, utiliser des moyens technologiques pour résoudre des problèmes et connaître les dangers potentiels d'Internet (CNC 2014 : § 4 (3)). Un des constats fait par Desaisis (2016 : 5) est que « contrairement à la légende, il existe une forme d'illettrisme numérique chez certains élèves ». Bien sûr, elle l'a découvert en animant des cours pour des élèves francophones, mais nous n'avons pas aucune raison de penser que ce constat n'est pas valide en Estonie. Vu le potentiel numérique de cette méthode, la classe inversée pourrait s'avérer utile pour développer les compétences numériques des élèves. De plus, cette méthode favorise le développement des compétences sociales des élèves. Dans un cours inversé, les élèves travaillent souvent ensemble. Ils sont divisés en groupes qui leur permet de discuter sur le sujet et de trouver des solutions ensemble.

Les principes de la méthode de la classe inversée s'accordent bien avec le Le Cadre européen commun de référence pour les langues qui est une base européenne pour l'enseignement des langues. Ce document promeut une perspective actionnelle dans l'enseignement des langues (CECR 2011 : 15) qui peut facilement être intégrée dans

la pratique de la classe inversée. La perspective actionnelle « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR 2011 : 15). La capacité de parler une langue n'est pas une compétence à part mais est liée à plusieurs d'autres. En effet, en planifiant nos cours inversés nous avons relié les concepts théoriques à des situations de la vie réelle et des connaissances (socio)culturelles. Les projets finaux sont essentiellement des tâches à accomplir (composer une liste de courses, faire des achats, présenter la météo) qui mobilisent un ensemble des compétences différentes et pas seulement langagières.

Il n'y a pas beaucoup de témoignages sur l'utilisation de la classe inversée dans l'enseignement de langues. Mehring (2016) et Kvashnina & Martyniko (2016) ont analysé le potentiel de ce modèle dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde, Spino & Trego ont discuté les avantages et les inconvénients de cette méthode dans leur article *Strategies for Flipping Communicative Language Class*. Bien que les cours de langues se fient rarement à des cours magistraux, les avantages de la classe inversée dans l'enseignement des langues sont similaires aux autres matières. Le plus grand avantage est la possibilité accrue d'utiliser la langue cible en cours dans des situations plus authentiques (Mehring 2016 : 2). Les activités d'avant-cours peuvent traiter un concept grammatical, élargir le vocabulaire ou bien servir à améliorer la prononciation alors que les activités du cours devront offrir aux étudiants la possibilité d'utiliser la langue enseignée et interagir avec d'autres élèves (Spino & Trego 2015 : 3). En gros, les étudiants améliorent leur compétence de réception à la maison et se focalisent sur leurs compétences de production en cours. Le fait de pouvoir se familiariser avec le contenu théorique au préalable permet de libérer du temps pour faire des exercices d'application en cours. Comme résultat, Desassis (2016) a constaté une utilisation accrue de la langue cible en cours. Un des objectifs d'utilisation de la classe inversée était ainsi rempli.

1.4 La critique de la classe inversée

Il faudrait quand même souligner que la méthode de la classe inversée n'est pas faite pour tout le monde ni n'est « une baguette magique capable de résoudre tous les problèmes de l'éducation » (Rotellar *et al.* 2016 : 1).

Il y aura toujours des élèves qui choisissent de ne pas faire les devoirs. Ce problème persiste même chez la classe inversée et était l'un des inconvénients cités par des instructeurs dans une recherche menée par Hall & DuFrene (2016 : 238). Bien sûr, il y aura toujours des élèves qui choisissent de ne pas accomplir leurs devoirs, mais dans un cours inversé, ce problème devient encore plus pertinent. Les élèves qui ne travaillent pas avec des matériaux au préalable sont incapables de faire des exercices d'application en cours. Ici, le professeur doit trouver une solution : il ne sert à rien de réenseigner le contenu théorique, mais il peut s'avérer utile de fournir aux élèves la possibilité de réviser les vidéos/consulter les matériaux en cours.

Il faudrait également considérer le fait que certains élèves peuvent être privés de l'accès à internet. C'est un sujet sensible parce qu'ils peuvent être trop timides pour l'avouer (Burton 2013 : 29). L'enseignant.e peut résoudre ce problème en leur donnant une clé USB contenant les matériaux du cours (*ibidem*) ou bien les imprimer pour les donner aux élèves qui n'ont pas d'accès à Internet. Christian Puren (2016) se soucie de ce que l'utilisation de la classe inversée puisse privilégier les élèves plus avancés, plus motivés ou ceux qui disposent de bonnes conditions de travail hors de l'école. C'est un souci justifié parce que la classe inversée met l'accent sur le travail en autonomie. Par conséquent les élèves qui ne possèdent pas de bonnes conditions de travail ou qui ne sont tout simplement pas habitués à apprendre en autonomie peuvent être discriminés davantage.

L'utilisation du modèle de la classe inversée exige donc une planification réfléchie. Comme déjà mentionné ci-dessus, ce sont les activités d'application qui déterminent l'efficacité de l'apprentissage. Par conséquent, il ne sert à rien de remplacer un cours magistral de salle de cours par un cours magistral à visionner à la maison (Ash 2012 : 56). Certains enseignant.e.s peuvent être tentés d'inverser leur cours juste pour être considéré.e.s comme audacieux.ses ou innovant.e.s ou dans le but d'inclure du

numérique dans leurs cours. Pour que la mise en œuvre de la classe inversée soit efficace, il est nécessaire de bien la planifier et le choix des moyens et des tâches doit être justifié. La plupart des aspects négatifs se manifestent quand les prérequis ne sont pas remplis (Fischer *et al.* 2016 : 6). C'est-à-dire : le contenu du cours est mal-planifié ou les matériaux ne correspondent pas aux besoins des élèves.

Il est également vrai que l'application du modèle de la classe inversée représente un travail supplémentaire et les enseignants doivent prendre en considération qu'ils doivent au moins au début y investir un peu plus de temps que d'habitude (Eischner *et al.* 2016 : 7). En principe, il faudrait recommencer à planifier des cours à partir de zéro. Heureusement, il y a moyen de se faciliter la tâche par le biais d'utilisation des vidéos/des matériaux déjà existants en ligne (*ibidem*). De plus, il n'est pas nécessaire d'inverser tous les cours en même temps, les enseignant.e.s peuvent commencer par inverser un ou deux cours pour déterminer la compatibilité de cette méthode avec leurs élèves.

Il faudrait également considérer la réalité que beaucoup d'écoles ne possèdent probablement pas les moyens technologiques pour planifier des cours autour de la numérique. Il y a des écoles où – faute de moyens budgétaires – il n'y a même pas de projecteurs en classe, sans parler d'ordinateurs portables ou de tablettes à utiliser en cours. Même si ces dispositifs existent, il faudrait être prudent en planifiant un cours autour du numérique et il s'avérerait utile de prévoir des exercices alternatifs au cas où il y aurait des problèmes avec la technologie. De l'autre côté, les enseignant.e.s peuvent manquer de formation nécessaire pour utiliser du numérique en cours. Heureusement, en Estonie il y a de plus en plus de séminaires et de colloques pour former les enseignant.e.s à utiliser du numérique dans l'apprentissage.

Toute critique susmentionnée est acceptable et justifiée. Il y a plusieurs aspects sensibles auxquels il faudrait veiller en planifiant un cours inversé, mais il est possible de les surmonter par le biais d'une planification réfléchie.

2. Méthode

Nous avons créé des ressources pour trois cours inversés de FLE accompagnés par des activités à effectuer en cours. Pour la création des ressources, nous avons testé différents médiums, comme des capsules vidéo, et le site web quizlet.com permettant de construire des supports pour l'apprentissage du vocabulaire. Chaque ressource pédagogique est accompagnée par un test en ligne (rempli avant le cours) pour savoir si les élèves ont travaillé avant le cours, suivre leur progrès et aussi leur donner la possibilité de tester les connaissances acquises. En cours, nous avons proposé différents exercices de compréhension et de communication permettant aux élèves de comprendre l'application des concepts appris. Chaque cours a commencé par une session de questions/réponses pour clarifier les points difficiles ou incompréhensibles, approche suggérée par plusieurs testeurs de la méthode (Bergmann & Sams 2015; Porter & Tiaht 2016 : 86; Mehring 2016 : 8).

Les sujets traités étaient les suivants :

- 1) Au marché. L'article partitif.
- 2) La cuisine. L'impératif présent
- 3) La météo. Le vocabulaire de la météo.

Nous avons décidé d'introduire les points grammaticaux à l'aide des thématiques communicatives pour que les élèves puissent comprendre leur contexte d'utilisation. Les thématiques de conversation choisies semblaient être les plus propices pour donner aux élèves la possibilité d'utiliser ces aspects grammaticaux. La 3^{ème} séquence pédagogique était la seule de ne pas traiter un point grammatical : l'objectif de cette séquence était d'introduire aux élèves du nouveau vocabulaire et aider aux élèves de le mémoriser à l'aide des exercices communicatifs effectués en classe.

Avant de lancer notre projet nous avons expliqué aux apprenants le fonctionnement de nos cours inversés ainsi que les avantages de cette méthode :

- Plus de possibilités de pratiquer la langue en cours
- Des cours plus intéressants et interactifs

- Plus d'autonomie
- La possibilité d'utiliser leurs smartphones en cours
- La possibilité de choisir le lieu où l'apprentissage se déroule
- Nous avons également expliqué qu'il s'agissait de notre projet de master et que leurs impressions nous étaient importantes.

Avant de lancer nos cours inversés, nous avons expliqué aux élèves que les activités du cours seraient basées sur la théorie et qu'il était nécessaire de les consulter pour pouvoir suivre le cours. Nous avons ajouté également qu'il était possible d'arrêter, de rembobiner et de reVISIONNER les vidéos pour une meilleure compréhension.

Les matériaux pré-cours ont été postés sur l'espace numérique de travail Studium avec des instructions à suivre. Studium est l'espace numérique utilisé par la plupart des écoles en Estonie pour suivre le processus d'apprentissage, donner de l'information aux élèves et communiquer avec les parents. Chaque professeur a son propre journal où il ou elle est censé.e de donner une présentation de leurs cours et poster les devoirs ou des tâches supplémentaires. Nous avons choisi de poster les ressources sur Studium parce que le site est familier aux élèves et ils sont habitués à l'utiliser.

Les activités ont été testées sur deux groupes de lycéens débutants en français fréquentant deux écoles différentes qui se trouvent dans le sud de l'Estonie : Põlva Gümnaasium et Tartu Tamme Gümnaasium. La première classe de FLE est composée de 19 élèves estoniens et la deuxième de 25 élèves pour lesquels le français est la troisième langue étrangère. Ils ont deux cours de 70 minutes par semaine. Ils ont fait le choix d'apprendre le français eux-mêmes et ils ont commencé en septembre 2016. Quant à la composition des groupes, il faudrait souligner qu'à Põlva Gümnaasium, il y a deux filles qui sont très timides et qui ont du mal à parler devant la classe ou travailler en groupe. Il y a aussi une fille qui est très active et qui aime bien faire des exercices créatifs et trois garçons qui ont du mal à se motiver à travailler en cours. À Tamme Gümnaasium il y a trois filles qui sont plutôt timides et qui ne prennent pas souvent la parole. Il y a aussi deux garçons qui s'ennuient vite et qui n'arrivent pas à se concentrer ainsi qu'un groupe de 4 garçons qui sont intelligents mais doivent être stimulés tout le temps.

Les matériaux ont été utilisés dans les conditions d'un processus d'apprentissage réel. Les deux groupes sur lesquels les matériaux ont été testés sont composés d'élèves fréquentant différentes sections, c'est-à-dire qu'ils ne se connaissent pas tous – un aspect important pour expliquer la dynamique des travaux en groupe. Les deux groupes utilisent la méthode *Totem* créé par la maison d'édition Hachette comme support d'apprentissage. Le titre du manuel qu'ils utilisent en classe est *Totem A1*. C'est une toute nouvelle méthode qui est déjà très interactive en soi contenant différents types de documents déclencheurs (vidéo, écrit ou audio) accompagnés par des exercices supplémentaires sur Internet. Il est divisé en 6 dossiers dont chacun est fini par une tâche à compléter. Il est décrit sur le site web de la maison d'édition comme « une nouvelle méthode vidéo tournée dans l'esprit d'une série télévisée, basée sur la rencontre de deux familles françaises à Nantes.¹⁰»

La plupart des exercices des séquences pédagogiques correspondent au niveau A1 (utilisateur élémentaire) qui est défini par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) de la manière suivante :

Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. (CECR 2011 : 25)

Nous avouons que certains exercices contiennent du vocabulaire qui correspond au niveau A2 du CECR. Nonobstant, la compréhension de ce vocabulaire ne posait aucun problème aux élèves et en général ces séquences pédagogiques sont appropriées pour les débutants.

¹⁰ <http://www.hachettefle.com/fos/pages/collection/totem-000000021415-1560481.html> (Consulté le 30.04.2017)

2.1 La création des séquences pédagogiques

La création des matériaux a débuté en novembre 2016. Comme suggéré par la théorie (Spino & Trego 2015; Bergmann & Sams 2012), nous avons commencé par la définition des objectifs ainsi que les compétences que nous voulions développer. Nous avons créé trois séquences pédagogiques traitant différentes thématiques. Une séquence pédagogique est définie comme étant «une unité élémentaire de connaissances ou de savoir-faire structurée par le formateur en vue de contribuer à l'atteinte d'un objectif pédagogique.¹¹ » Nos séquences pédagogiques sont composées d'exercices et d'activités dont l'objectif est de donner aux élèves la possibilité de mettre en pratique les connaissances acquises avant le cours. L'objectif principal des séquences pédagogiques est d'augmenter le temps accordé à l'utilisation de la langue française en classe. Les exercices ont été choisis en vue de permettre aux élèves de développer toutes les compétences langagières des élèves : compréhension écrite et orale ainsi que production écrite et orale. Outre le développement des compétences langagières, nos activités visent à développer les compétences générales qui sont selon le curriculum national de lycée de l'Estonie de l'enseignement des langues : la compétence sociale, la compétence culturelle, la compétence d'apprentissage, la compétence communicationnelle, la compétence d'autodétermination et la compétence numérique¹².

Compétence sociale : les élèves sont familiers des normes sociales et savent choisir les bonnes stratégies de communication en respectant ces normes.

Compétence culturelle : les élèves valorisent les relations humaines et la diversité culturelle et sociale ; connaissent l'héritage culturel de leur propre pays et des pays étrangers et s'intéressent aux événements culturels.

Compétence d'apprentissage : les élèves sont capables de choisir les bonnes stratégies d'apprentissage, d'associer les nouvelles connaissances à celles déjà acquises, d'analyser ces savoirs et connaissances et de savoir utiliser ces connaissances pour résoudre des situations différentes.

¹¹ <https://www.comundi.fr/glossaire/122-sequence-pedagogique.html> (Consulté le 03.05.17)

¹² <https://oppekava.innove.ee/gumnaasiumiharidus/voorkeeled/> (Consulté le 08.05.17)

Compétence de communication : il s'agit d'une des compétences-clés de l'apprentissage des langues. Les élèves doivent être capables de s'exprimer dans une langue étrangère et comprendre les locuteurs natifs, analyser et comprendre les différences et les similarités entre leur langue maternelle et les langues étrangères, comprendre et valoriser leurs différences, être tolérant et éviter des préjugés en communiquant avec les représentants d'autres cultures.

Compétence numérique : les élèves apprennent à utiliser différents moyens technologiques de façon créative, responsable et réfléchi. Ils comprennent l'impact des TICE sur la société humaine et savent évaluer l'information provenant des sources diverses.

Compétence d'autodétermination : les élèves sont capables d'analyser leurs compétences, connaissent leurs points forts et faibles, prennent en compte leurs capacités et analysent leur comportement dans différentes situations.

Comme nous nous sommes appuyée sur des matériaux et ressources provenant de différentes sources ainsi que notre propre créativité en planifiant nos séquences pédagogiques, il s'avérait utile de présenter l'organisation de nos cours sous forme de fiche pédagogique pour que la démarche de nos cours soit la plus claire possible. Nous avons utilisé le modèle proposé par l'Institut français de Pologne¹³ pour nos fiches pédagogiques qui se trouvent dans le 3^{ème} chapitre de ce mémoire. Arula (2012 : 27) a également utilisé ce modèle dans son mémoire de master traitant de la théorie des intelligences multiples. Nos fiches pédagogiques contiennent une description détaillée des exercices, des activités et des applications utilisées ainsi que des objectifs à atteindre à la fin de la séquence pédagogique.

Les objectifs de nos séquences pédagogiques sont définis selon le CECR (2011 : 45-80).

Niveau A1 :

Production orale : Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses. Peut se décrire, décrire ce qu'il/elle fait, ainsi que son lieu d'habitation. Peut lire un texte très bref et répété, par exemple pour présenter un conférencier, proposer

¹³ https://docs.google.com/document/d/1K3LP4Hp6_TjXYYOIZR025D_wmOuDy99f-hYDivSlbcw/edit?hl=fr (Consulté le 22.04.17)

un toast. Peut répondre à des questions simples et en poser ; peut réagir à des déclarations simples et en faire, dans des cas de nécessité immédiate ou sur des sujets très familiers. Peut poser des questions personnelles, par exemple sur le lieu d'habitation, les personnes fréquentées et les biens, et répondre au même type de questions. Peut parler du temps avec des expressions telles que : la semaine prochaine, vendredi dernier.

Production écrite : Peut écrire des expressions et phrases simples isolées. Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font. Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés. Peut écrire une carte postale simple et brève. Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple.

Compréhension orale : Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens. Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples. Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives simples et brèves.

Compréhension écrite : Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire. Peut comprendre des messages simples et brefs sur une carte postale.

Peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courantes dans les situations ordinaires de la vie quotidienne. Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel. Peut suivre des indications brèves et simples (par exemple pour aller d'un point à un autre).

Chaque séquence pédagogique est composée de différents exercices servant à donner aux élèves la possibilité de pratiquer l'utilisation des points grammaticaux traités dans les matériaux consultés avant les cours. Les séquences pédagogiques finissent par un projet final qui consiste en une tâche à effectuer qui permet aux élèves de conjuguer

différentes connaissances acquises pendant la séquence pédagogique. À la fin de la séquence pédagogique *au marché*, les élèves doivent créer une vidéo contenant un dialogue dont le sujet était de « faire des achats » ; la séquence pédagogique *la cuisine* les prépare à composer une recette simple et finalement, à la fin de la séquence pédagogique intitulé *la météo*, ils doivent préparer et présenter la météo. Les projets finaux sont plus qu'une démonstration des points grammaticaux acquis – les élèves doivent combiner leurs compétences numériques, socio-culturelles, langagières et grammaticales. Cette approche suit les principes de la méthode actionnelle qui est aujourd'hui préconisée dans l'enseignement de langues et soutenue par le CECR¹⁴. L'objectif des tâches est « d'inciter les apprenants à simuler une action telle qu'elle se déroulait dans la vie réelle¹⁵ ». Nous espérons que les projets finaux aideront les élèves à contextualiser les connaissances acquises.

Pour la création des vidéos nous avons suivi les conseils des auteurs qui ont déjà traité ce sujet. Nous avons utilisé deux logiciels de montage vidéo : Powtoon et Adobe Spark. Les avantages et les inconvénients de ces outils sont discutés ainsi que le processus de création des vidéos et des matériaux. Quant à la longueur des vidéos, nous avons suivi les conseils de Hall & DuFrene (2016 : 239). Ils mentionnent que les vidéos ne devraient pas dépasser 10 minutes sinon les élèves peuvent avoir du mal à suivre (*ibidem*). La durée de nos vidéos est d'environ 3 minutes. Bergmann & Sams (2012 : 46) préconisent de créer des vidéos dynamiques pour augmenter l'intérêt des élèves. Nous avons accompagné les vidéos par de la musique animée. Quoique Spino & Trego (2015 : 4) ne suggèrent pas de rendre les cours trop difficiles par l'utilisation d'une grande variété d'applications et d'outils, un des objectifs de notre recherche était d'explorer différentes possibilités de mettre en œuvre la classe inversée. Dans ce but, nous avons utilisé plusieurs moyens technologiques en planifiant nos séquences pédagogiques. Nous avouons qu'il est possible que cette approche ait rendu l'adaptation des élèves à cette nouvelle méthode plus difficile.

¹⁴ <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/lapproche-actionnelle-dans-lenseignement-des-langues-%C3%A9trang%C3%A8res> (Consulté le 02.05.17)

¹⁵ (*ibidem*)

2.2 L'analyse des outils utilisés

Dans ce chapitre, nous présentons les outils que nous avons utilisés dans le processus de création de ce mémoire.

Powtoon¹⁶ est une application qui permet de créer des vidéos, des diaporamas et des *storyboards* de type dessin animé. Elle est très facile à utiliser et elle offre plusieurs possibilités pour animer et rendre les vidéos plus amusantes grâce à de nombreuses thématiques et personnages déjà installés sur le logiciel. Or, la plupart (les plus désirables ?) d'entre eux ne sont accessibles qu'aux utilisateurs *premium* qui ont payé pour avoir accès à toutes les fonctions de l'application.

Pour les créateurs débutants, Powtoon propose différents modèles pour rendre la création des vidéos plus facile. De telle façon, l'utilisateur ne doit pas se préoccuper des questions de design mais peut, plutôt, se concentrer sur le contenu de la vidéo.

Un point très positif chez Powtoon est sûrement son aspect visuel. Les créations Powtoon sont dynamiques et jolies, ce qui devrait motiver davantage les apprenants. Toutefois, il faudrait faire attention à ne pas surcharger la vidéo pour éviter le glissement de l'attention des élèves.

Le professeur peut choisir d'ajouter de la musique à sa vidéo ou bien d'enregistrer sa propre voix pour donner un exemple de la prononciation aux élèves. Il faudrait pourtant préciser que la sélection des choix musicaux est très restreinte pour les utilisateurs gratuits et que les pistes sont courtes de sorte qu'il peut être difficile de trouver de la musique correspondant exactement au tempo et à la durée de la vidéo.

Du point de vue éducationnel, Powtoon offre une grande sélection de possibilités afin d'effectuer des modifications typographiques. Par exemple, pour notre vidéo de l'article partitif nous avons bien profité de la possibilité de souligner des points importants, ou bien de barrer des mots ou des lettres pour illustrer les exemples. La possibilité de changer la police et la couleur des lettres singulières et d'ajouter des flèches et tableaux est également un atout dans l'objectif de faire de bonnes vidéos éducatives.

¹⁶ www.powtoon.com (Consulté le 09.05.17)

Adobe Spark¹⁷, également une application de création de vidéos, s'avérait une bonne application à utiliser en cours pour créer des dialogues qui sont souvent utilisés dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Les élèves ont aimé la possibilité d'ajouter des photos à leurs phrases et la possibilité de tester différents modèles pour illustrer leur création. Cela a un effet très motivant sur les élèves : la plupart d'entre eux ne voient plus la création des dialogues ou des textes comme une partie ennuyeuse du cours de langue étrangère. Mais l'aspect le plus positif de cet outil est sans doute la possibilité d'enregistrer le son, grâce auquel les élèves ont la possibilité de développer à la fois leur compétence de production écrite ainsi que l'oral. Cela pourrait aider à diminuer l'anxiété des élèves plus timides qui ont souvent du mal à parler en cours devant les autres. Cette fonction est aussi une opportunité de perfectionner la prononciation puisque les élèves peuvent réenregistrer l'audio autant de fois qu'ils le veulent.

Pourtant, dans la perspective de création des vidéos éducationnelles, Adobe Spark ne s'avérait pas un bon choix. L'outil permet l'insertion de texte mais n'offre pas la possibilité de singulariser des lettres ou des mots en changeant la couleur ou la police des lettres, ce qui rend difficile de capter l'attention des élèves sur les aspects importants du sujet. Nous avons trouvé la solution dans le logiciel Canva¹⁸. Comme il est possible d'insérer des images dans la vidéo, nous avons profité de ce site web pour créer des images à inclure dans la vidéo. Cette route est quand même un peu pénible et chronophage. Par conséquent, nous conseillons d'utiliser cette application afin de faire des projets en cours, pour lesquels elle est commode, mais pas comme un outil de création de vidéos à but instructif. Il faudrait également constater que le site est lent et a tendance à déconnecter l'utilisateur de temps en temps.

Wizer¹⁹ est une application qui permet de créer des fiches d'exercices en ligne. Les enseignant.e.s peuvent choisir entre différents types de questions comme des questions à choix multiples, des exercices d'association, etc. Son point le plus fort est sans doute la possibilité d'insérer des images et des vidéos dans la fiche d'exercices. Nous en avons profité pour y ajouter notre vidéo sur l'utilisation de l'impératif présent. De cette

¹⁷ spark.adobe.com (Consulté le 09.05.17)

¹⁸ www.canva.com (Consulté le 09.05.17)

¹⁹ app.wizer.me (Consulté le 09.05.17)

façon, les élèves pouvaient consulter le contenu théorique tout de suite quand ils avaient des questions sans devoir ouvrir un autre site avec la vidéo. Cela aide à éviter que les élèves se déconcentrent. Cet outil offre également la possibilité de voir quels élèves ont rempli la fiche d'exercices et quels résultats ils ont eu. Grâce à cette fonction, l'enseignant.e sait quels points devraient être réexpliqués en cours.

Quizlet²⁰ est un site qui permet de créer des listes de vocabulaire présentées sous forme de fiches ou de glossaires. De plus, le site génère automatiquement des activités associées aux listes de vocabulaire pour favoriser la mémorisation des mots. Cet outil permet également de travailler la prononciation. L'enseignant.e peut soit enregistrer sa propre voix (pour les utilisateurs *premium*) soit utiliser la prononciation proposée par le site. Nous avons détecté un petit accent mais sinon la prononciation proposée par la machine est exacte et est propice à être utilisée. Quizlet permet également d'ajouter des images comme support visuel pour les élèves dont le style d'apprentissage dominant est visuel et qui se souviennent mieux du vocabulaire quand ils en voient l'image.

Socrative²¹ est une application pour créer des questionnaires en ligne. Dans un cours de FLE elle pourrait être utilisée pour tester les connaissances des élèves.

Mentimeter²² est un outil à utiliser si on veut poser des questions en classe et avoir des réponses en direct. Nous avons utilisé ce site web pour interroger les élèves sur le travail fait avant le cours mais il peut également servir à connaître les opinions des élèves sur différents sujets. Il est très facile à utiliser : la création des questions prend deux minutes et les élèves peuvent répondre en utilisant leurs *smartphones*.

LearningApps²³ est un outil de création d'activités pédagogiques interactives. Il propose une variété de canevas que les enseignant.e.s peuvent personnaliser selon leurs besoins.

²⁰ www.quizlet.com (Consulté le 09.05.17)

²¹ www.socrative.com (Consulté le 09.05.17)

²² www.mentimeter.com (Consulté le 09.05.17)

²³ www.learningapps.org (Consulté le 09.05.17)

Padlet²⁴ est un site web qui permet de créer des murs collaboratifs virtuels pour partager des documents, des liens, des notes, etc. Nous avons utilisé ce site pour partager les résultats de nos projets finaux.

Canva est un logiciel de création graphique. Nous l'avons utilisé pour illustrer les recettes de la séquence pédagogique *les recettes*. De plus, le site s'avérait une aide précieuse dans le processus de création de la même séquence pédagogique. Comme le logiciel Adobe Spark n'offre pas des possibilités de modifications textographiques, nous avons préparé des diapositives sur Canva et les avons ajoutées comme photos sur Adobe Spark.

²⁴ www.padlet.com (Consulté le 09.05.17)

2.3 La création des matériaux pré-cours

Au marché

Après avoir défini les objectifs de nos cours présentés dans la description des séquences pédagogiques, nous avons procédé à la création des matériaux. Nous avons utilisé l'outil Powtoon pour créer la vidéo instructive de cette séquence qui traitait l'utilisation de l'article partitif. Nous avons choisi d'expliquer le concept de l'article partitif, ses différentes formes et l'omission de l'article. Nous avons trouvé utile d'ajouter un tableau avec ces différentes formes pour en donner aux élèves un aperçu clair. Pour illustrer l'utilisation de cet article, nous avons ajouté différentes phrases d'exemple. Après avoir testé le matériel nous avons compris qu'il serait utile d'y ajouter quelques questions pour faire une conclusion des connaissances acquises et favoriser ainsi la compréhension des élèves. Nous avons écrit les explications en français accompagné par une traduction en estonien, la langue maternelle des élèves. Il ne faudrait pas avoir peur d'utiliser la langue maternelle des élèves parce que l'objectif principal des activités pré-cours est de préparer les élèves suffisamment pour qu'ils soient capables d'effectuer les activités de cours. Par conséquent, ici l'intérêt principal de l'enseignant.e devrait s'assurer que les élèves comprennent le contenu théorique. De toute façon, dans les cours débutants, le processus de l'explication de notions grammaticales a tendance à glisser vers la langue maternelle des élèves. Ce n'est pas mauvais en soi et cela est même inévitable parfois. Par déplacement de l'explication du contenu théorique à la maison, le modèle de la classe inversée laisse plus de temps à pratiquer la langue cible pendant les activités.

À la fin de la vidéo nous avons ajouté un lien qui dirigeait les élèves vers le test à compléter sur le site Socrative ainsi que les instructions comment y accéder. Quoique l'utilisation de Powtoon ne soit pas difficile, la création de la vidéo nous a pris un temps considérable. Il fallait penser comment présenter la théorie, quelles phrases d'exemple utiliser et comment rendre le contenu le plus clair possible. Cependant, la plupart des points faibles des matériaux se sont dévoilés au cours de l'utilisation.

La cuisine

Nous avons utilisé l'outil Adobe Spark pour créer les matériaux pour cette séquence pédagogique dont un des objectifs était d'introduire l'utilisation de l'impératif présent.

Comme les élèves étaient déjà familiers avec l'utilisation et formation du présent simple, nous avons choisi de comparer les deux formes pour une meilleure compréhension de formation de l'impératif. Nous avons enregistré notre propre voix pour expliquer la prononciation de l'impératif présent aux élèves. Après avoir testé le matériel nous avons compris qu'il serait utile d'ajouter quelques questions à la fin de la vidéo pour que les élèves puissent réfléchir au contenu.

Après avoir visionné la vidéo sur l'utilisation de l'impératif présent fait sur l'application Adobe Spark, les élèves devaient compléter une fiche d'exercices faite à l'aide de l'outil Wizer.

La météo

L'objectif de cette séquence pédagogique était d'introduire aux élèves le vocabulaire relatif à la thématique de la météo. Pour introduire aux élèves le vocabulaire de cette séquence pédagogique, nous avons utilisé le site Quizlet. Nous avons créé une collection des expressions plus communes relatives à la météo. Le processus de création de ce support était le plus facile des trois parce qu'il fallait juste trouver les expressions, le site génère la prononciation des phrases automatiquement et offre différents jeux et activités pour favoriser la mémorisation des expressions.

3. Les séquences pédagogiques

3.1 Séquence pédagogique 1 : Au marché

Durée : 2 x 70 min ou 3 x 45 min

Niveau des élèves : A1

Pré-réquis : l'article défini et indéfini

Présentation succincte : Les élèves apprennent l'utilisation de l'article partitif à travers différents exercices et tâches. Le projet final de la séquence pédagogique est de composer une vidéo avec un dialogue dont la thématique est faire des achats.

Objectifs

Compétences langagières

Compréhension écrite : reconnaissent les noms des aliments à l'écrit ; comprennent une liste de courses.

Compréhension orale : comprennent des phrases-clés pour communiquer au marché ou au supermarché ; reconnaissent les noms des aliments les plus connus présentés à l'oral.

Production écrite : savent composer une liste de courses ; savent écrire les noms des aliments les plus connus ; savent écrire des phrases nécessaires pour communiquer au marché ou au supermarché.

Production orale : sont capables de communiquer au marché ou au supermarché ; sont capables d'exprimer leur volonté d'acheter quelque chose ; savent dire et prononcer les noms de quelques aliments.

Grammaire : savent utiliser et reconnaissent l'article partitif ; savent exprimer la quantité ; reconnaissent et savent utiliser la construction *je voudrais*.

Compétences numériques : apprennent à utiliser l'outil vidéo Adope Spark; à sauvegarder et partager leurs vidéos; à poster leurs vidéos sur le site-web Padlet.

Les objectifs socioculturels : sont familiers avec la tradition d'aller au marché en France ; savent décrire les marchés en France ; connaissent des ingrédients de quelques plats français.

Déroulement de la séquence

Les activités pré-cours

1^{ère} activité

Durée : 4 minutes

Document de travail : www.powtoon.com/embed/djrizZaBTui
(<http://lingid.ee/partitiivfr>)

Regarder une vidéo faite à l'aide de l'outil Powtoon. Dans la vidéo, l'utilisation et le fonctionnement de l'article partitif sont expliqués à l'aide du vocabulaire lié à la thématique de la nourriture.

2^{ème} activité

Durée : 5-8 minutes

Document de travail : www.socrative.com, *room name* : KULDKEPP

Compléter un test sur l'utilisation de l'article partitif

Comme d'habitude, avant de commencer les activités du cours, le professeur demande aux élèves quel était le sujet de la vidéo regardée avant le cours et s'il y a des questions. Il conduit une enquête parmi les élèves à l'aide de l'application Mentimeter qui leur permet d'indiquer anonymement s'ils ont regardé la vidéo ou pas. Ensuite, il anime une petite session des questions et réponses pour clarifier les aspects difficiles (s'il y en a). Plutôt que de (ré)expliquer le thème tout seul, il demande aux élèves de le résumer avec leurs propres mots et de répondre aux questions de leurs camarades de classe.

Les activités du cours

1^{ère} activité

Durée : 5-7 minutes

Modalité de travail : en grand groupe

Document de travail : <https://www.youtube.com/watch?v=-BqN2ux0hBk>

Le professeur montre aux élèves une vidéo dont le sujet est la tradition d'aller au marché en France. La vidéo sert à préparer les élèves pour les activités du cours. Après avoir visionné la vidéo, le professeur demande aux élèves ce qu'ils ont vu et quels éléments ils ont reconnus. Les élèves peuvent répondre en estonien. L'enseignant.e

écrit le mot *le marché* sur le tableau, demande aux étudiants ce qu'ils savent de la tradition d'aller au marché en France et explique que c'est très courant en France de faire les courses au marché. L'objectif de cet exercice est d'initier les élèves à la thématique de faire des achats mais aussi de leur introduire un aspect culturel – celui d'aller au marché.

2^{ème} activité

Durée : 20 minutes

Modalité de travail : en petits groupes, puis en grand groupe

Document de travail : Annexe 2

Les élèves doivent effectuer un exercice des mots-cachés dont le but est de trouver des noms des aliments et de les compléter avec la bonne forme de l'article partitif. L'objectif de cet exercice est d'apprendre quelques mots relatifs aux aliments mais également savoir choisir la propre forme de l'article partitif. Pour vérifier l'exercice, le professeur projette l'exercice sur le *smartboard* et chaque groupe choisit un membre qui doit encercler les mots et ajouter l'article partitif.

3^{ème} activité

Durée : 25 minutes

Modalité de travail : en petits groupes, puis en grand groupe

Document de travail : <http://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/Memos/Culture/p-832-lg0-Allons-au-marche-.htm>

Les élèves travaillent ensemble, lisent un texte et répondent aux questions. Le sujet du texte est la tradition d'aller au marché en France. Après avoir travaillé avec le texte, pour vérifier les réponses, chaque groupe doit poser une question à un autre groupe par rapport au texte. Comme dans le texte il y a un abondance de l'article partitif, l'enseignant.e attire l'attention des élèves sur ce fait, leur demande de quoi il s'agit et pourquoi on utilise ce notion grammatical.

4^{ème} activité

Durée : 10 minutes

Modalité de travail : en binôme, puis en grand groupe

Manuel *Totem A1* ex. 2 p. 58. La liste de courses. *Écoutez. Trouvez la liste de courses de la cliente et du client.* Les élèves font un exercice d'écoute, ils entendent un dialogue et doivent choisir les bonnes listes de courses parmi 4 variantes.

5^{ème} activité

Durée : 15 minutes

Modalité de travail : en grand groupe

La classe travaille avec la transcription du dialogue de l'activité précédente. Le professeur prononce les phrases aux élèves et leur demande de répéter pour perfectionner la prononciation. Les phrases sont traduites ensemble.

6^{ème} activité

Durée : 30 minutes

Modalité de travail : en petits groupes

Durée : 45 minutes

Le projet final. Les élèves travaillent à deux, ils reçoivent une recette et doivent composer un dialogue pour acheter les ingrédients nécessaires. Pour cela, les élèves utilisent l'outil *Adobe Spark* qui transforme leurs dialogues en une vidéo captivante.

3.1.2 L'analyse de la séquence pédagogique 1

Pour savoir combien des élèves ont travaillé avec les vidéos au préalable, j'ai mené une enquête à l'aide de l'outil Mentimeter au début des cours. Les élèves devaient répondre à une seule question : *est-ce que tu as regardé la vidéo à la maison ?* Les résultats étaient les suivants : la vidéo sur l'utilisation de l'article partitif a été visionnée par 11 sur 14 élèves présents à Põlva Gümnaasium et 19 sur 23 élèves à Tartu Tamme Gümnaasium.

Après avoir visionné la vidéo sur l'utilisation de l'article partitif, les élèves ont complété un quiz sur le site Socrative dans le but de tester leur compréhension du sujet, réviser les concepts traités et donner à l'enseignant.e la possibilité de savoir combien d'élèves ont travaillé avec la vidéo avant le cours, étant donné que cet outil envoie les résultats directement à celui ou celle qui a créé le test. Grâce aux fonctions de Socrative, j'avais la possibilité de suivre la progression des élèves et évaluer leur compréhension. Je me suis rendu compte que l'expression de quantité s'avérait le plus grand problème aux élèves. La majorité des fautes était faite dans les exercices où il fallait choisir la forme correcte après l'expression de quantité (un morceau *de*, 500

grammes *de*, 1 kg *de*, etc.). J'ai compris qu'il fallait porter plus d'attention sur l'expression de la quantité. Heureusement, les activités de classe soutenaient l'acquisition de cette notion grammaticale. Les élèves avaient la possibilité de l'utiliser en composant une liste de courses et en écrivant le dialogue pour le projet final. J'ai également constaté quelques problèmes avec le genre des mots. Pour faciliter l'acquisition de l'article partitif, j'ai décidé d'indiquer le genre des mots en guillemets directement après le mot. Ainsi, les élèves se concentraient sur un seul problème et ne devaient pas aller trouver le genre des mots dans un dictionnaire.

J'ai commencé les cours par une session des questions-réponses pour clarifier des aspects incompréhensibles. Comme les élèves n'avaient pas de questions spécifiques, je leur ai demandé d'expliquer en leurs propres mots ce qu'ils avaient appris, dans quelles situations l'article partitif est utilisé et en quoi cela pourrait les servir. J'ai également vite révisé les différentes formes de l'article partitif et surtout l'omission de l'article partitif pour exprimer la quantité parce que le test complété avant le cours avait révélé que cela posait le plus grand problème aux élèves.

Pour initier les élèves à la nouvelle thématique et leur introduire un aspect de la culture française, je leur ai montré une vidéo sur la tradition d'aller au marché en France. Avant de regarder la vidéo je leur ai expliqué qu'ils n'étaient pas obligés de comprendre tous les mots mais devaient plutôt se concentrer sur le sens général de la vidéo. Ensuite je leur ai demandé des impressions sur ce qu'ils avaient vu. Ils ont répondu correctement qu'il s'agissait d'un marché en France. J'ai informé les élèves qu'en France il est très courant de faire les achats au marché et qu'il y en a plusieurs dans différentes villes. Une fille à Tartu Tamme Gümnaasium a alors pris la parole et partagé ses souvenirs d'un voyage en France où elle avait visité un marché.

Ensuite, j'ai divisé les élèves en groupes de 3 à 4 personnes à l'aide de l'outil *Random Team Generator*²⁵. Cette idée n'était pas appréciée par les élèves parce qu'en général, ils préfèrent de former les groupes eux-mêmes. J'ai décidé de composer les groupes aléatoirement afin de favoriser une répartition plus équitable des élèves pour éviter que les groupes soient composés des amis. J'ai demandé aux élèves de se regrouper,

²⁵ <https://www.jamestease.co.uk/team-generator/> (Consulté le 22.04.12)

travailler avec le texte et trouver des réponses aux questions. J'ai conseillé de partager le travail entre eux de façon que certains cherchent des réponses à une partie de questions et les autres à la seconde. Étonnamment, les élèves avaient du mal à travailler ensemble sur le texte. Il manquait de discussions entre les élèves et j'ai eu l'impression qu'ils n'osaient pas parler à voix haute. Je peux l'expliquer par le fait que puisque les groupes avaient été composés de façon aléatoire, ils étaient un peu timides devant leurs camarades qu'ils ne connaissaient pas très bien ou bien qu'ils ne sont juste pas habitués de travailler de cette manière. Ce problème se manifestait surtout à Tartu Tamme Gümnaasium. En partie, je peux l'expliquer par le fait que le français était leur dernier cours du jour et ils étaient fatigués et par conséquent moins motivés à compléter la tâche.

Après avoir trouvé les réponses j'ai procédé à la traduction du texte pour en vérifier la compréhension. J'ai attiré l'attention des élèves à l'utilisation de l'article partitif dans le texte et leur ai demandé de l'expliquer. Les élèves ont correctement répondu que cette notion grammaticale était utilisée parce qu'il s'agissait d'aliments dont on ne connaît pas la quantité. J'ai constaté que le texte était assez difficile aux élèves, sans doute parce qu'il y avait beaucoup de mots inconnus. Par conséquent, j'ai décidé de faire un changement dans l'ordre des exercices : je suggère d'effectuer l'exercice des mots cachés avant de travailler avec le texte.

Pour l'exercice suivant j'ai utilisé comme support le manuel *Totem AI*. Il s'agissait d'un exercice d'écoute où les élèves étaient censés reconnaître la bonne liste de courses parmi quatre possibilités. L'objectif de cet exercice était d'apprendre quelques phrases-clés pour les utiliser dans une situation de faire des achats. Après avoir vérifié les réponses, j'ai prononcé les phrases et demandé aux élèves de les répéter. Cela était important pour attirer l'attention à la bonne prononciation. J'ai également attiré l'attention des élèves sur les formules de politesse utilisées dans les dialogues.

En guise de réflexion, avant de procéder à l'activité suivante, j'ai demandé aux élèves de nommer ce qu'ils avaient appris et comment ils pouvaient s'en servir dans la vidéo. Les élèves ont répondu correctement que l'article partitif devait être utilisé pour parler des aliments. Ils ont également mentionné qu'après un mot de quantité la construction *de + nom* est utilisée. Cela était nécessaire pour que les élèves aient une vision claire

de l'objectif de l'exercice parce que cela favorise la motivation des élèves ainsi que l'acquisition des notions apprises.

Cela fait, j'ai procédé au projet final dont le but était de choisir un plat français, composer une liste de courses et créer une vidéo dont le sujet est l'achat de ces ingrédients au (super)marché. Avant le début de l'activité j'ai expliqué aux étudiants que l'exercice servait à mettre en pratique les connaissances acquises au cours de la séquence pédagogique. J'avais sélectionné quelques recettes provenant de différentes régions françaises que j'ai distribué aux élèves. Avant le début de l'activité, les élèves ont fait une présentation des recettes qu'ils avaient reçues : ils ont introduit à leurs camarades de classe la provenance des recettes ainsi que les aliments nécessaires pour préparer ces plats.

Les élèves ont travaillé en groupes de 3 ou 4. J'ai distribué aux élèves des ordinateurs portables et leur ai dit d'aller sur le site www.adobe.spark.com. J'ai remarqué une différence notable entre les élèves de Põlva Gümnaasium et Tamme Gümnaasium. Alors que les premiers avaient l'air de vraiment aimer la tâche et ils ont commencé toute suite à générer des idées, la plupart des seconds voulaient compléter la tâche le plus vite possible. Les élèves de Põlva Gümnaasium ont mis beaucoup plus de temps à accomplir la tâche parce qu'ils voulaient essayer différentes idées pour perfectionner leur vidéo. Les cours à Põlva Gümnaasium étaient beaucoup plus animés, les élèves ont essayé différentes approches et voulaient que leurs vidéos soient uniques. Il y avait également beaucoup plus de discussion entre le professeur et les élèves. Ils ont posé des questions supplémentaires sur la tradition d'aller au marché et ont partagé leurs propres impressions sur cette tradition.

J'ai fait un contrôle à la fin de la séquence pédagogique pour tester les connaissances des élèves. Je leur ai donné 10 phrases à compléter avec la correcte forme de l'article partitif. Les résultats m'ont révélé que les élèves ont bien compris l'utilisation de l'article partitif parce que presque tous les élèves ont obtenu une bonne note dans leur test. Il y avait une seule fille à Põlva Gümnaasium qui a échoué au test.

Par contre, il y avait plus de problèmes de compréhension à Tamme Gümnaasium. Alors que la plupart des élèves ont compris l'utilisation de l'article partitif,

l'expression de quantité s'avérait toujours un problème. En partie, je peux l'expliquer par le fait que le contrôle était fait après deux semaines de vacances pas tout suite à la fin de la séquence pédagogique.

3.2 Séquence pédagogique 2 : Les recettes

Durée : 2 x 70 minutes ou 3 x 45 minutes

Niveau des élèves : A1

Prérequis : l'article partitif, défini et indéfini

Présentation succincte : Les élèves apprennent l'utilisation de l'impératif présent à travers différentes activités. Ils composent une recette facile comme le projet final de la séquence pédagogique. Cette tâche leur permet de mettre en œuvre les compétences acquises pendant la séquence pédagogique.

Objectifs

Compétences langagières

Compréhension écrite : savent suivre les instructions d'une recette facile ; reconnaissent quelques ustensiles de cuisine et quelques aliments.

Compréhension orale : savent donner ordres faciles à l'impératif présent ; comprennent les instructions pour faire un plat si les instructions sont présentées de manière simple, avec un débit lent et d'une prononciation claire.

Production écrite : savent composer une recette facile.

Production orale : savent s'exprimer à l'impératif présent ; savent expliquer comment préparer un plat ; savent prononcer les formes de l'impératif présent.

Grammaire : savent utiliser l'impératif présent.

Compétences numériques : savent créer une affiche à l'aide de l'outil Canva ; savent partager leurs créations.

Objectifs socioculturels : connaissent quelques plats et aliments typiquement français

Déroulement de la séquence

Les activités pré-cours

1^{ère} activité

Durée : 4 minutes

Document de travail : <https://spark.adobe.com/video/ygha1gdUlucuz>
(<http://lingid.ee/kaskivkoneviisfr>)

Regarder une vidéo faite sur le site Adobe Spark. Dans la vidéo, il est expliqué comment former l'impératif présent (avec le vocabulaire nécessaire pour aborder le thème *les recettes*).

2^{ème} activité

Durée : 5-8 minutes

Document de travail : <https://app.wizer.me/learn/W7952C>
(<http://lingid.ee/kaskivkoneviisfr1>)

Compléter une fiche d'exercices sur la formation de l'impératif présent qui se trouve sur le site www.wizer.me. La fiche d'exercices sert à pratiquer l'impératif présent et aide à mémoriser le vocabulaire. De plus, le professeur a la possibilité de voir les résultats avant le cours et ajuster ses activités selon la compréhension des élèves. Pour le premier exercice, les élèves doivent compléter un exercice d'association dont le but est d'associer les mots et leurs traductions avec du vocabulaire relatif à la cuisine. Ce sujet a été choisi parce que les activités du cours se centrent autour de cette thématique. Cet exercice sert à donner aux élèves un premier contact avec le vocabulaire nécessaire pour effectuer les activités du cours.

Comme deuxième exercice les élèves complètent un exercice à choix multiples où les élèves doivent choisir la correcte forme de l'impératif présent.

Comme d'habitude, avant de procéder aux activités du cours, le professeur interroge les élèves sur ce qu'ils ont fait à la maison, quel était le sujet de la vidéo et s'il y a des questions. Il conduit une enquête parmi les élèves à l'aide de l'outil Mentimeter qui permet aux élèves d'indiquer anonymement s'ils ont regardé la vidéo ou pas. Ensuite, il anime une petite session des questions et réponses pour clarifier les aspects difficiles (s'il y en a). Plutôt que de (ré)expliquer le thème tout seul, il demande aux élèves de

le résumer avec leurs propres mots et de répondre aux questions de leurs camarades de classe.

Les activités du cours

1^{ère} activité

Durée : 10 minutes

Document de travail : <http://LearningApps.org/display?v=p9mcrstz317>

Modalité de travail : individuel. Pour apprendre les noms des ustensiles de cuisine, les élèves font un exercice d'association. L'objectif de cet exercice est de permettre aux élèves d'apprendre quelques mots utiles pour créer leur propre recette pour le projet final.

2^{ème} activité

Durée : 15 minutes

Document de travail : annexe 1

Modalité de travail : en binôme

Les élèves complètent une fiche d'exercices sur la préparation des crêpes où ils doivent choisir les bons ingrédients et ustensiles pour faire des crêpes et traduire quelques verbes à l'impératif. L'objectif de cet exercice est d'apprendre et réviser le vocabulaire relatif à la cuisine.

3^{ème} activité

Durée : 15 minutes

Document de travail : http://www.cia-france.com/francais-et-vous/sur_les_galets/Jeux/107-pauline-fait-des-crepes.html

Modalité de travail : individuel

Les élèves doivent choisir les bons ingrédients et les bons ustensiles pour préparer des crêpes, et compléter un texte. L'objectif de cet exercice est de donner aux élèves la possibilité de pratiquer la compréhension d'un texte et correctement remplir les vides.

4^{ème} activité

Durée : 10 minutes

Modalité de travail : en binôme

Manuel Totem A1, ex. 3.1, p. 57. *Mettez les images dans l'ordre.* Les élèves doivent lire une recette et trouver le bon ordre des actions. L'objectif de cet exercice est de pratiquer la compréhension écrite dans le but de réutiliser ces phrases dans leur projet final.

5^{ème} activité

Durée : 10 minutes

Modalité de travail : en binôme

Manuel *Totem A1*, ex 3.2, p 57. *Associez.* Les élèves doivent compléter des phrases contenant des verbes à l'impératif, les phrases proviennent de la recette.

6^{ème} activité

Durée : 10 minutes

Modalité de travail : en binôme

Manuel *Totem A1*, ex 4, p 57. *Complétez avec les verbes à l'impératif : servir, éplucher, couper, ajouter, verser, faire cuire.* Après l'exercice le professeur lit les instructions à voix haute pour pratiquer la prononciation des phrases.

7^{ème} activité

Durée : 40 minutes

Modalité de travail : en petits groupes

Le projet final. Créer une recette facile. Les élèves sont divisés en groupes de trois ou quatre personnes par tirage au sort. Ensuite, ils doivent aller sur le site www.canva.com, écrire une recette facile et créer une affiche pour présenter leur recette. Ils doivent indiquer le temps de préparation et de cuisson, faire la liste des ingrédients et décrire la préparation. Le résultat final est à mettre sur le site web Padlet pour le partager avec les autres élèves.

3.2.1 L'analyse de la séquence pédagogique 2

Les activités pré-cours ont été complétées par 15 sur 17 élèves présents à Põlva Gümnaasium et 17 sur 21 élèves présents à Tartu Tamme Gümnaasium. Je n'ai pas constaté de grands problèmes de compréhension. Le seul aspect difficile était le fait qu'en général à l'écrit, le *s* est omis à la deuxième personne de la forme de l'impératif présent des verbes du 1^{er} groupe.

Comme d'habitude, avant de commencer avec les activités du cours, je me suis renseignée sur ce qu'ils ont fait à la maison, quel était le sujet de la vidéo et s'il y avait des questions. Ensuite, j'ai conduit une enquête parmi les élèves à l'aide de l'outil Mentimeter qui leur a permis d'indiquer anonymement s'ils ont regardé la vidéo. J'ai

également animé une petite session des questions et réponses pour clarifier les aspects difficiles. Plutôt que (ré)expliquer le thème tout seul, j'ai demandé aux élèves de le résumer avec leurs propres mots et de répondre aux questions de leurs camarades de classe. De plus, j'ai demandé aux élèves d'expliquer le concept de l'impératif présent, sa formation et la différence entre le présent et l'impératif présent. Ils ont répondu correctement que l'impératif présent sert à donner des ordres et que ces formes sont similaires à l'indicatif présent mais que les pronoms ne sont pas utilisés.

Au début du cours, j'ai distribué aux élèves des ordinateurs portables. Comme premier exercice j'avais créé un jeu de mémorisation sur le site Learningapps. La tâche était d'associer des photos des ustensiles de cuisine à leurs noms français. Tous les élèves l'ont complété très vite et sans problème.

La tâche qui posait le plus grand problème était le dernier exercice de la fiche d'exercices distribuée en cours (annexe 1) où il fallait mettre en ordre les étapes de la préparation des crêpes. Il y avait beaucoup de vocabulaire nouveau et les élèves avaient des difficultés de comprendre les mots. Je propose d'offrir cet exercice aux élèves plus avancés ou ceux qui ont besoin d'un peu plus de stimulation en cours. Il n'y avait que deux filles à Põlva Gümnaasium qui ont réussi à effectuer l'exercice. Ces filles sont très douées en français. J'ai donc annulé l'exercice et procédé avec les exercices du manuel *Totem AI* qui étaient plus adaptés à leur niveau. Par conséquent, je n'ai pas utilisé cet exercice à Tartu Tamme Gümnaasium.

L'exercice suivant était un jeu en ligne sur la préparation des crêpes. La difficulté de cet exercice ne correspondait pas exactement au niveau des élèves non plus (sur le site il était marqué approprié à partir de A2) mais s'avérait utile pour réviser du vocabulaire relatif à la cuisine. Le tempo de l'exercice est assez élevé mais les élèves l'ont rejoué plusieurs fois pour pouvoir remplir toutes les lacunes. J'ai également expliqué aux élèves que les crêpes sont un plat populaire en France, surtout en Bretagne. Je leur ai demandé s'ils connaissaient cette région et un garçon à Tartu Tamme Gümnaasium a dit d'avoir visité le Mont Saint Michel (en Normandie) et Nantes.

Avant de procéder au projet final, j'ai demandé aux élèves quels plats français ils connaissaient. Les élèves avaient déjà fait connaissance avec des plats français dans le

cadre de la séquence pédagogique précédente et ils se souvenaient bien de la composition de nombreux plats français comme la crème brûlée, la ratatouille, les éclairs au chocolat, etc.

Le projet final de cette séquence pédagogique était de créer une recette simple. J'ai utilisé le site Canva qui permet de réaliser des affiches, des cartes postales, etc. La tâche était de créer une recette et de l'illustrer. Étonnamment, la création d'une recette posait un problème aux élèves, probablement parce qu'ils n'ont pas l'habitude de cuisiner (plusieurs d'entre eux ont mentionné ce fait). Par conséquent, cet exercice a également le potentiel de développer les compétences générales des élèves. J'ai proposé aux élèves de créer des recettes simples mais même cela leur posait problème. Beaucoup d'entre eux ont eu recours à Google pour trouver une recette. Certains élèves ont eu l'idée d'aller chercher une recette en français et la présenter comme leur propre travail. Pour éviter cela, je recommande d'expliquer aux élèves que la recette doit être composée par eux. En même temps, il y avait des élèves qui ont voulu créer des recettes très élaborées et m'ont demandé la traduction de phrases très compliquées.

Pour tester la compréhension du sujet, j'ai fait un contrôle à la fin de la séquence pédagogique. Les élèves devaient transformer cinq phrases à l'impératif présent. En général, les résultats étaient bons. Le plus grand problème était toujours l'omission de *s* à l'impératif présent chez les verbes du premier groupe.

3.3 Séquence pédagogique 3 : La météo

Durée : 2 x 70 min ou 3 x 45 min

Niveau des élèves : A1

Prérequis : l'article partitif, le pronom *on*, les prépositions *à* et *en*.

Présentation succincte : Les élèves se familiarisent avec le vocabulaire sur la thématique de la météo. Ils apprennent à créer une météo comme projet final.

Objectifs

Compréhension écrite : comprennent une météo en écrite

Compréhension orale : comprennent une météo à l'oral si elle est présentée de manière facile et d'une voix lente et claire.

Production écrite : savent décrire le temps qu'il fait à l'écrit ; savent écrire une météo.

Production orale : savent décrire le temps qu'il fait ; savent présenter une météo.

Grammaire : savent utiliser la construction *il y a + nom* ; sait choisir les bonnes prépositions devant les noms des villes et des pays (*à* et *en*) ; la construction *est-ce que* ; la construction *il fait* + adjectif.

Compétences numériques : les élèves savent enregistrer une vidéo et la partager.

Les objectifs socioculturels : les élèves connaissent les plus grandes villes de France et savent les situer sur la carte.

Déroulement de la séquence

Les activités pré-cours

1^{ère} activité

Durée : 10-15 minutes

Document de travail : https://quizlet.com/_2y1gqq

Consulter une liste de vocabulaire sur la thématique de la météo faite à l'aide de l'application Quizlet. Les élèves doivent consulter le vocabulaire et jouer à des différents jeux proposés par le site web pour favoriser l'acquisition du vocabulaire. L'objectif de l'exercice est d'initier les élèves à la thématique de la météo et de leur introduire le vocabulaire relatif à la cuisine.

Avant de commencer avec les activités du cours, le professeur demande aux élèves ce qu'ils ont fait à la maison, quel était le sujet de la vidéo et s'il y a des questions. Il interroge également les élèves sur le temps qu'il fait. Il conduit une enquête parmi les élèves à l'aide de l'application Mentimeter qui leur permet d'indiquer anonymement s'ils ont regardé la vidéo ou pas. Ensuite, il anime une petite session des questions et réponses pour clarifier les aspects difficiles (s'il y en a).

Les activités du cours

1^{ère} activité

Durée : 15 minutes

Modalité de travail : individuel

Les élèves dessinent une carte de France sur une grande feuille et y marquent les plus grandes villes de la France. Pour trouver de l'information ils peuvent utiliser leur manuel *Totem A1* ou Internet. L'objectif de cet exercice est d'initier les élèves à la nouvelle thématique et introduire aux élèves des villes françaises.

2^{ème} activité

Durée : 15 minutes

Modalité de travail : en binôme

Document de travail :

<http://www.bbc.co.uk/schools/primaryfrench/pf2/weather/worksheetb.shtml>

Les élèves posent les découpes sur leur carte de France et posent des questions les unes aux autres pour savoir quel temps il fait dans telle ou telle ville. *Ex : est-ce qu'il fait beau à Paris ? Est-ce qu'il neige à Bordeaux ?* L'objectif de l'exercice est de donner aux élèves la possibilité d'utiliser les expressions apprises à la maison.

3^{ème} activité

Durée : 15 minutes

Modalité de travail : en petits groupes, puis en grand groupe

Document de travail:

<http://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/2007/02/meteo-avec-pdf.html>.

Les élèves écoutent l'audio deux fois et répondent aux questions. Après avoir vérifié les réponses, les élèves doivent marquer les villes de l'exercice sur leurs cartes de France. L'objectif de l'exercice est d'introduire aux élèves une façon de présenter la météo en français, apprendre quelques expressions supplémentaires (les points cardinaux) et les noms des villes françaises.

5^{ème} activité

Durée : 10 minutes

Modalité de travail : en grand groupe

Document de travail : <http://videos.lachainemeteo.com/videos-meteo/video-videos-meteo-france/bulletin-france-78.php>

Les élèves visionnent la vidéo deux fois. L'activité est suivie d'une discussion des mots reconnus. L'objectif de l'exercice est de donner aux élèves une idée comment présenter une météo et tester leur compréhension orale.

6^{ème} activité

Le projet final. Les élèves doivent imaginer la météo pour trois grandes villes françaises, minimum trois phrases par ville donc neuf phrases au total. Ils préparent la météo et la présentent aux autres. Ils peuvent soit la filmer, soit la présenter devant la classe. Ils doivent décrire le positionnement de la ville sur la carte de France, la température et les conditions météorologiques de la ville.

3.3.1 L'analyse de la séquence pédagogique 3

Cette séquence s'avérait la plus facile aux élèves, il n'y avait pas d'incompréhensions et les élèves ont complété les tâches avec plaisir. C'est sans doute dû au fait qu'il n'y avait pas de contenu théorique à comprendre, leur tâche était juste de comprendre et mémoriser un nouveau vocabulaire. Les élèves sont venus en cours préparés à faire des exercices sur la thématique de la météo. Tous les élèves ont travaillé avec le vocabulaire à Põlva Gümnaasium et à Tartu Tamme Gümnaasium 16 sur 18 élèves présents avaient consulté le vocabulaire sur le site web Quizlet.

Avant de commencer les activités prévues, j'ai interrogé les élèves sur le temps qu'il faisait. J'ai présumé que les élèves allaient répondre en français mais ils n'étaient pas capables de le faire. Par conséquent, j'ai changé ma stratégie et j'ai commencé de décrire le temps en français. Ensemble, les élèves ont correctement traduit les expressions en estonien. Je peux supposer qu'ils avaient peur de se tromper dans la prononciation des phrases et c'est pour cette raison qu'ils n'osaient pas décrire la météo. Le fait que j'ai décidé de prendre l'initiative et commenter sur la météo a sûrement diminué l'anxiété des élèves.

La première activité consistait de dessiner une carte de la France et y marquer quelques grandes villes. Avant le début de l'activité j'ai demandé aux élèves de nommer des villes françaises. Les résultats n'étaient pas étonnants : Paris, Nice et Marseille ont été mentionnés dans les deux écoles. Les élèves ont mis du temps pour perfectionner leurs

cartes, même si je leur ai conseillé de faire un dessin simple. Il y avait même des étudiants qui ont demandé de faire projeter une carte de France pour pouvoir l'utiliser comme calque pour leurs dessins.

Les exercices suivants servaient à montrer aux élèves comment utiliser les expressions pour commenter la météo en vue de préparer les élèves pour présenter leur propre météo. Avant de lancer le projet final, nous avons regardé une vidéo d'une météo française qui se trouvait sur le site Météo France. J'ai expliqué aux élèves qu'ils n'étaient pas obligés de tout comprendre parce que le débit de la vidéo était rapide et que la présentatrice parlait extrêmement vite. Nonobstant, dans deux écoles les élèves étaient capables de nommer quelques expressions et phrases quand je le leur ai demandé (le soleil, la température, degrés, Paris, Marseille).

Ensuite, j'ai décidé de changer l'ordre des activités. Dans une première version de la séquence pédagogique j'avais planifié un exercice dont le but aurait été de créer une carte postale. Au lieu de procéder avec cet exercice, j'ai décidé de continuer avec le projet final : la présentation de la météo. Le raisonnement derrière cette décision était l'idée de donner aux élèves la possibilité de maîtriser les notions apprises en cours avant d'entamer une nouvelle thématique (celle de créer une carte postale). Avant le début des activités, j'ai divisé les élèves en groupes en utilisant *Random Team Generator*. J'ai donné aux élèves deux possibilités : soit présenter leur météo à la classe, soit la filmer. Trois groupes ont été formés à Põlva Gümnaasium et un d'entre eux a décidé de créer une vidéo. Les groupes ont commencé à travailler avec enthousiasme. Il semble que le contenu de cette séquence pédagogique était bien clair parce qu'il n'y avait pas de problèmes de compréhension, les élèves ont réussi à composer des phrases et à créer un texte cohérent. J'aurais juste dû prévoir une tâche supplémentaire pour ceux qui ont fini avant autres. Bien évidemment, la création d'une vidéo prend beaucoup plus de temps qu'une présentation. Heureusement, j'ai résolu ce problème en trouvant des exercices supplémentaires sur internet. En fait, comme un des avantages de la classe inversée est de donner aux élèves la possibilité de choisir leur propre rythme de travail, l'enseignant.e devrait toujours prévoir des exercices supplémentaires pour les apprenants plus avancés.

Tous les élèves de Tamme Gümnaasium ont choisi de présenter la météo devant la classe. Ils étaient un peu timides pour parler devant la classe mais tous les élèves ont finalement complété la tâche avec succès.

À la fin de la séquence pédagogique, j'ai fait un contrôle pour tester les connaissances des élèves. Il y avait cinq expressions sur la météo ainsi qu'une carte de France accompagnée par questions vrai/faux. En général, les tests ont été complétés avec succès dans deux écoles. Il y avait un seul élève à Põlva Gümnaasium qui a échoué le test.

3.4 Discussion

L'exécution des séquences pédagogiques nous a appris qu'un des points-clés pour que l'application de la classe inversée soit efficace est d'en bien expliquer la démarche. Les élèves doivent être conscients des objectifs du cours : pourquoi l'enseignant.e a choisi les exercices et comment travailler avec les matériaux en autonomie. Comme cette méthode est inhabituelle, les élèves ont besoin d'autant plus de support par le professeur. Cela renverse l'opinion que ce modèle diminue le rôle de l'enseignant.e. et en atteste l'importance.

Nous avons remarqué que dans les cours basés sur les deux premières séquences pédagogiques, les élèves avaient du mal à associer les notions apprises et les mettre en pratique. Beaucoup d'entre eux avaient recours à Google Translate au lieu d'utiliser les matériaux que nous leur avons donnés. Ils ont également demandé à l'enseignant des phrases qu'ils avaient déjà apprises au cours de la séquence pédagogique. Pour éviter ce problème dans le futur nous suggérons d'ajouter quelques exercices supplémentaires dont le but serait de donner aux élèves plus de possibilités de pratiquer la création d'un texte cohérent. Par exemple, cela peut être un exercice d'association ou remise en ordre d'un dialogue. Nous devons également considérer le fait que les sujets traités étaient trop compliqués pour les élèves à apprendre seuls ou qu'il y avait des lacunes dans leurs connaissances préalables ou que les cours étaient surchargés. Par exemple si les élèves ne maîtrisent pas l'utilisation de l'article défini et indéfini, la notion de l'article partitif leur est évidemment incompréhensible. De même manière,

si les élèves ne comprennent pas comment former le présent de l'indicatif, ils ne sont pas capables de former l'impératif présent dont les formes basent sur le présent de l'indicatif. De ce fait, les enseignant.e.s doivent s'assurer que les élèves ont maîtrisé les connaissances prérequisées à la compréhension de nouvelles notions grammaticales. Pour éviter une surcharge de l'information, les enseignant.e.s peuvent choisir d'introduire l'article partitif après avoir traité le vocabulaire des aliments en cours. De cette façon, les élèves ne doivent pas prêter l'attention à la compréhension du vocabulaire mais peuvent se concentrer sur l'utilisation de l'article partitif. De même, l'enseignant.e peut préparer un cours (inversé?) sur les mots de la cuisine. En partie nous pouvons expliquer ces problèmes par le fait que les élèves avaient du mal à considérer les matériaux que nous leur avons proposé comme « des vrais ». Il était nécessaire de leur rappeler plusieurs fois qu'ils pouvaient utiliser les matériaux précédents s'ils avaient besoin de réviser des points grammaticaux en classe. Ils avaient plutôt tendance à recourir au manuel et étaient déçus s'ils n'y trouvaient pas les réponses.

Les élèves auraient voulu créer les groupes de travail eux-mêmes. Nous conseillons quand même vivement de composer les groupes aléatoirement pour donner aux élèves la possibilité de travailler avec des personnes qu'ils ne connaissent pas très bien favorisant ainsi le développement de leurs compétences sociales. Notre choix de composer les groupes aléatoirement s'avérait la plus grande difficulté aux étudiants les plus timides qui avaient du mal à travailler avec les étudiants qu'ils ne connaissaient pas si bien.

Bien que nous puissions facilement avoir tentation de penser qu'aujourd'hui tous les élèves sont familiers avec le monde numérique, nous nous sommes rendu compte que ce n'est pas toujours le cas. Comme Desassis (2016), nous avons remarqué un illettrisme numérique chez les élèves. Il y avait des problèmes à ajouter des photos à leurs vidéos et à sauvegarder des projets. En apprenant à le faire, ils ont également développé leurs compétences numériques. De fait, cette méthode offre de grandes possibilités pour le développement d'autres compétences que celles en relation avec la matière enseignée. Les tâches que nous avons choisies ont aussi permis aux élèves de déployer leurs compétences de travailler en groupe et leurs compétences socioculturelles parmi d'autres.

Nous avons constaté une utilisation accrue de la langue française en cours. Comme les élèves se sont familiarisés avec le contenu théorique à la maison, le temps du cours a été presque entièrement consacré aux activités dont l'objectif était d'approfondir la compréhension de la théorie et de donner aux élèves la possibilité de pratiquer la langue française. Nous pouvons donc constater qu'un des objectifs de notre projet de master a été rempli avec succès. En général, nous avons également constaté un effet positif de la classe inversée sur la motivation des élèves : la plupart d'entre eux étaient très engagés dans les activités. Nos cours étaient très animés et les élèves posaient beaucoup de questions à l'enseignante. Cela atteste encore que le rôle du professeur ne diminue pas en utilisant la méthode de la classe inversée. Les élèves avaient besoin d'autant plus de support parce qu'une grande partie de travail s'effectuait en autonomie.

Nous conseillons aux enseignant.e.s qui veulent expérimenter avec la méthode de la classe inversée d'être patients et de ne pas se dépêcher. Au début, il y aura beaucoup de confusion et certaines activités vont échouer. Nous avons manqué de prévoir plusieurs faiblesses chez nos séquences pédagogiques avant leur implémentation. Cela est complètement normal, les élèves ainsi que les enseignant.e.s ont besoin du temps pour s'adapter. Il est également important de bien connaître la classe avec laquelle on travaille pour choisir les tâches qui conviennent au niveau et à la personnalité des élèves. Dans les deux écoles il y avait des élèves qui ont manifesté leur aversion à cette méthode d'apprentissage.

3.5 Les perceptions des élèves

À la fin des séquences pédagogiques j'ai mené une discussion avec les élèves sur leurs impressions du cours et la présentation du contenu théorique. Trois questions leur ont été posées.

- 1. Est-ce que la vidéo que vous avez regardée à la maison vous a aidés à comprendre les points grammaticaux ?*
- 2. Est-ce que les activités du cours soutenaient l'acquisition du contenu théorique ?*

3. *Qu'est-ce que vous pensez de cette méthode ?*

Est-ce que la vidéo que vous avez regardée à la maison vous a aidés à comprendre les points grammaticaux ?

Les élèves ont avoué qu'en général, les matériaux pré-cours étaient clairs et compréhensibles. Nonobstant, ils ont déclaré qu'au cas de deux premières séquences pédagogiques ils avaient eu du mal à joindre les expressions apprises en un texte cohérent, un constat que j'ai également remarqué en animant les cours.

Au marché

Globalement, les élèves ont aimé la vidéo et l'ont trouvé utile. Il y avait un élève à Põlva Gümnaasium qui aurait voulu que la vidéo soit entièrement en estonien. En général, cet élève n'aime pas quand le professeur parle en français en cours. Il y avait deux élèves à Põlva Gümnaasium et trois à Tartu Tamme Gümnaasium pour lesquels le tempo de la vidéo était trop rapide.

La cuisine

Il y avait un seul élève à Tamme Gümnaasium qui a dit qu'il était difficile pour lui d'apprendre quelque chose à travers une vidéo parce qu'il préfère que le contenu théorique soit expliqué directement par l'enseignant.e. Il y avait quatre élèves à Põlva Gümnaasium et cinq à Tartu Tamme Gümnaasium qui ont trouvé le tempo de la vidéo trop rapide. Les autres ont dit que la vidéo les avait aidés à comprendre la théorie.

La météo

Les élèves ont dit que la liste du vocabulaire donné avant le cours était compréhensible et les activités et jeux proposés par le site Quizlet les ont aidés à mémoriser les expressions.

Est-ce que les activités du cours soutenaient l'acquisition du contenu théorique ?

Au marché

Plusieurs élèves ont mentionné que le projet final était amusant et que les activités sélectionnées les ont aidés à comprendre la théorie. Certains élèves auraient préféré de composer les groupes eux-mêmes pour travailler avec leurs amis. La possibilité d'enregistrer la voix sur Adobe Spark a été également mentionnée comme aspect positif et utile pour perfectionner la prononciation.

La cuisine

Il y avait un seul élève à Tartu Tamm Gümnaasium qui n'aimait pas le projet final. Il a déclaré qu'il ne comprenait pas les objectifs de l'exercice et en quoi cela pourrait améliorer ses compétences langagières.

La météo

Cette séquence pédagogique a reçu les réactions les plus positives. Tous les élèves ont dit d'avoir aimé le projet final, ils ont trouvé que les exercices étaient compréhensibles et faciles et que les exercices les avaient aidés à comprendre la thématique. Ils ont aimé l'aspect culturel du projet final parce que cela leur a permis d'associer les notions apprises en cours avec la vie réelle. Ils ont manifesté la volonté d'apprendre plus sur la culture française.

Comme plusieurs réponses étaient similaires, voici une sélection de réponses données à cette question.

« Les activités étaient cools. »

« J'aime apprendre de manière ludique. »

« Les activités m'ont aidé à comprendre la thématique. »

« La création de la vidéo m'a plu. »

« D'abord j'avais un peu peur de parler devant la classe mais l'ambiance dans nos cours est tellement chouette que ma peur a disparue. »

« Les activités étaient amusantes. »

« Le projet final de la séquence pédagogique *la cuisine* était un peu difficile parce que je ne sais pas cuisiner. »

« J'aimais bien composer des recettes sur internet. »

« Il était cool de pouvoir illustrer la recette. »

« Composer le dialogue m'a aidé à comprendre la théorie. »

« J'ai aimé bien le projet final parce que comme il n'y avait pas beaucoup de restrictions je pouvais libérer ma créativité. »

Qu'est-ce que vous pensez de cette méthode ?

Il y avait un seul élève qui a mentionné qu'elle aurait aimé apprendre le contenu théorique en cours pas à travers des vidéos. Les autres ont trouvé cette approche innovante et intéressante. Ils ont aimé que cette approche diffère des pratiques habituelles utilisées à l'école. Il y avait un élève qui a dit préférer cette méthode parce qu'elle permet aux élèves d'exercer leur créativité. Il y avait 3 élèves qui ont mentionné qu'ils avaient aimé apprendre le contenu théorique à la maison parce que cela leur permettait de choisir leur propre tempo. En même temps, un de ces élèves a admis qu'il faut avoir de la motivation et de la persévérance pour travailler avec du nouveau matériel en autonomie. Il y avait un élève qui a mentionné que cette méthode est un peu inhabituelle et qu'il faudrait du temps pour s'y habituer. Les élèves ont nommé la possibilité de pouvoir consacrer plus de temps du cours aux exercices d'application comme l'aspect le plus positif de la méthode de la classe inversée.

Comme plusieurs réponses étaient similaires les unes aux autres, voici une sélection des réponses que les élèves ont données à cette question.

« J'ai aimé bien la méthode parce que ce nouvelle et inhabituelle. »

« Il faudrait du temps pour s'y habituer mais les exercices d'application faits en cours permettent de mieux comprendre les concepts théoriques. »

« Le fait de travailler à la maison me permet de choisir mon propre tempo de travail.
»

« À mon avis, nous devrions consacrer plus de temps du cours à la compréhension de la théorie. »

Conclusion

La méthode de la classe inversée est une approche qui permet de changer l'ordre traditionnel du processus de l'apprentissage. Ce modèle prévoit que la théorie est abordée en autonomie avant le cours alors que le temps du cours est consacré aux exercices d'application. Même si cette approche n'est pas entièrement nouvelle, elle a vraiment commencé à gagner en popularité dans les années 2000 coïncidant avec le développement rapide des moyens technologiques qui offrent une grande variété de possibilités pour la mise en œuvre de cette approche. Plusieurs recherches ont montré que ce modèle peut avoir plusieurs effets positifs surtout quant à la performance et la motivation des élèves. Comme cette approche s'appuie en grande partie sur les innovations technologiques, elle permet d'innover le processus d'apprentissage par l'utilisation de différents outils et applications.

Nous avouons que nous avons de la chance puisque les écoles où nous avons testé nos matériaux étaient fournies d'ordinateurs portables, de tablettes, de salles informatiques et de projecteurs. Nous nous rendons compte que ce n'est pas toujours le cas. Il y a beaucoup d'écoles en Estonie où l'accès aux ressources numériques est limité et où par conséquent, il est beaucoup plus difficile de construire un cours autour de la numérique. Cela dit, l'utilisation du modèle de la classe inversée ne demande pas impérativement l'utilisation de la numérique en cours. Il y a plusieurs façons d'animer un cours inversé, la seule contrainte est que le contenu théorique soit appréhendé à la maison alors que le temps du cours est consacré aux exercices d'application.

Il faut veiller à ce que l'application de la classe inversée soit réfléchiée et justifiée. L'utilisation des moyens techniques ne devrait pas être un but en soi. Les cours ennuyants ne deviennent pas meilleurs en y ajoutant de la numérique. Comme tous les cours, les cours suivant le modèle de la classe inversée doivent être bien planifiés. De plus, comme cette méthode est inhabituelle aux élèves, le professeur doit expliquer la démarche des cours inversés ainsi que les objectifs des séquences pédagogiques. Il ou elle doit également expliquer aux élèves comment travailler avec la vidéo et le but des exercices et des projets. Si le cours inversé est centré sur un concept grammatical, l'enseignant doit porter l'attention à son contexte d'utilisation quand on rencontre ce concept dans les matériaux du cours. De surcroît, les élèves doivent savoir comment

les activités du cours sont liées au contenu théorique appris à la maison. L'enseignant.e doit être préparé au cas où il y a des élèves qui se présentent dans le cours sans avoir consulté les matériaux. Cela nous est arrivé presque chaque fois. Heureusement, l'organisation de nos cours permettait de participer aux élèves qui n'étaient pas au courant des notions traitées. Cependant, il leur était gênant de ne pas entièrement comprendre ce qui se passait dans le cours. Nous leur avons demandé de consulter les matériaux après le cours pour être préparés la prochaine fois. Cette stratégie fonctionnait dans le sens qu'il n'y avait jamais les mêmes personnes qui ont négligé de travailler avec les matériaux au préalable. Nous n'avons pas prévu des conséquences plus graves parce que nous avons compris que l'approche de la classe inversée est nouvelle et inhabituelle aux élèves.

Dans le cadre de ce mémoire nous avons planifié des séquences pédagogiques pour trois cours inversés. Nous avons testé et analysé différents outils pour créer des matériaux et effectuer des exercices en cours comme Adobe Spark, Powtoon, Wizer, Quizlet, Learnigapps ainsi que différents exercices trouvés sur Internet. Les discussions menées à la fin des cours nous ont révélé qu'en général les élèves ont aimé les exercices, et les projets et les tâches les ont aidés à comprendre le contenu théorique. Cette affirmation est soutenue par les résultats des contrôles faites à la fin de chaque séquence pédagogique qui ont révélés que la plupart des élèves ont maîtrisé les points grammaticaux. Les cours étaient très animés et il y avait beaucoup plus de discussion entre l'enseignante et les élèves que d'habitude. La mise en œuvre de la méthode de la classe inversée était un succès dans le sens que cela nous a laissé plus de temps pour utiliser la langue française en cours.

Nous devons quand même admettre que le contenu des deux premières séquences pédagogiques était un peu difficile pour les élèves parce qu'il y avait un excès de notions théoriques et les thèmes abordés étaient difficiles à comprendre. Au cas des deux premières séquences pédagogiques les élèves devaient conjuguer les connaissances théoriques avec du nouveau vocabulaire qui est une tâche assez difficile pour les débutants. Il est également impératif que l'enseignant.e soit convaincu.e que la préparation de ses élèves est suffisante pour pouvoir comprendre de nouveaux concepts.

La méthode de la classe inversée s'accorde bien avec les principes du CECR qui est la base européenne de l'enseignement des langues, ainsi que les curricula nationaux de l'Estonie. Son utilisation dans l'enseignement des langues est ainsi bien justifiée et soutenue par des documents régulant ce domaine. Nos cours ne se concentraient pas seulement sur le développement des compétences langagières. À travers des exercices, les élèves ont développé leurs compétence d'apprentissage, culturelle, sociale et numérique.

Il serait intéressant d'expérimenter plus avec la méthode de la classe inversée dans l'enseignement du français langue étrangère. Les résultats de notre projet ne sont pas conclusifs en raison du nombre restreint des élèves sur lesquelles les matériaux ont été testés. Cette méthode offre de nombreuses possibilités pour les enseignant.e.s qui cherchent à innover leur enseignement et nous espérons que ce mémoire les incite à essayer ce modèle d'enseignement. Nous espérons que les matériaux créés s'avéreront utiles aux enseignant.e.s du FLE en Estonie et que les analyses des cours effectués aident les enseignant.e.s à éviter les erreurs que nous avons faites. Nous avouons que notre mise en œuvre de la méthode de la classe inversée est assez basique parce que c'était la première fois que nous avons eu la chance d'expérimenter avec cette méthodique. Nous espérons que les enseignant.e.s qui veulent utiliser ces matériaux y ajouterons des exercices supplémentaires et les modifierons selon leurs besoins.

Bibliographie

AGLIO, J. ; SAMS, A. 2017. « Three Ways the Flipped Classroom Leads to Better Subject Mastery » in *Education Digest* 82, p. 52-54.

[<http://www.eschoolnews.com/2016/08/15/3-ways-the-flipped-classroom-leads-to-better-subject-mastery/>]

AMBER D. M. ; BROWN B. ; JACOBSEN M. 2015. « Learning Designs using Flipped Classroom Instruction | Conception d'apprentissage à l'aide de l'instruction en classe inversé » in *Canadian Journal of Learning and Technology* 41.

DOI : 10.21432/T2PG7P

ARULA. A. 2013. « L'application de la théorie des intelligences multiples dans l'enseignement de français langue étrangère ». Tartu Ülikool.

ASH, K. 2012. « Educators View Flipped Model with a More Critical Eye » in *Education Week* 8, p. 6-7. En ligne. Consulté le 15.05.17.

[<http://www.edweek.org/ew/articles/2012/08/29/02el-flipped.h32.html>]

BHAGAT, K. K. ; CHENG-NAN C. ; CHUN-YEN C. 2016. « The Impact of the Flipped Classroom on Mathematics Concept Learning in High School » in *Journal of Educational Technology & Society* 19, p. 134-142. En ligne. Consulté le 03.05.17

[<http://ezproxy.utlib.ut.ee/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=116991604&site=eds-live>]

BERGMANN, J. ; SAMS, A. 2012. « Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day. » Colorado : International Society for Technology in Education.

BRAME, C. 2013. « Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. ». En ligne. Consulté le 06.05.17.

[<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>]

BURTON, A. L. 2013. « My Mistake Thinking in Flipped Classroom. », in *School Administrator* 70, p. 29. En ligne. Consulté le 07.05.17.

[<http://www.aasa.org/content.aspx?id=27516>]

CAIN, J. ; ROTELLAR, C. 2016. « Research, Perspectives, and Recommendations on Implementing the Flipped Classroom » in *American Journal of Pharmaceutical Education* 80, p. 1-9. En ligne. Consulté le 07.05.17.

[<https://www.ncbi.nlm.nih.gov> › NCBI › Literature › PubMed Central (PMC)]

CECR = Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier : Paris, 2001. En ligne. Consulté le 03.05.2017.

[http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf]

CNL = Le curriculum national de lycée. En ligne. Consulté le 08.04.2017.

[<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021>]

CNL. Annexe l'enseignement des langues étrangères. En ligne. Consulté le 08.06.2017.

[<https://oppekava.innove.ee/gumnaasiumiharidus/voorkeeled/>]

DUFRENE, D-D. ; HALL, A.-A. 2016. « Best Practices for Launching a Flipped Classroom » in *Business and Professional Communication Quarterly* 79, p 234-242.

DOI: 10.1177/232949061560673

KVASHNINA, O. S. ; MARTYNKO E. A. 2016. « Analyzing the Potential of Flipped Classroom in ESL Teaching » in *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 11, p. 71-73. En ligne. Consulté le 03.05.17.

[<http://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/5309>]

LAGE, M. J. ; PLATT, G. J. ; TREGLIA, M. 2000. « Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment » in *The Journal of Economic Education* 31, p. 30-43. En ligne. Consulté le 15. 03. 17.

[<https://www.jstor.org/stable/1183338>]

MEHRING, J. 2016. « Present Research on the Flipped Classroom and Potential Tools for the EFL Classroom » in *Computers in the Schools* 33, p. 1-10. *Taylor and Francis+NEJM*.

DOI : 10.1080/07380569.2016.1139912.

MISSILDINE, K. ; FOUNTAIN, R. ; SUMMERS, L. ; GOSSELIN, K. 2013. « Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction » in *Journal of Nursing Education* 52, p. 597–599.

Doi: 10.3928/01484834-20130919-03

PORTER, J. C. ; TIAHRT, T. 2016. « What Do I Do with this Flipping Classroom: Ideas for Effectively Using Class Time in a Flipped Course » in *Business Education Innovation Journal* 8, p. 85-91. En ligne. Consulté le 06.05.17.

[<http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ut.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=485eb172-12cf-4ce2-b399-8e1205835c86%40sessionmgr4008&vid=7&hid=4202>]

ROPSU, R. 2016. « Flipped classroom : a case study of Estonian Basic school EFL classes. » Tartu Ülikool.

SPINO, L. A. ; TREGO, D. « Strategies for Flipping Communicative Language Class » in *CLEAR News* 19, p. 1-8. En ligne. Consulté le 06.05.17.

[http://clear.msu.edu/files/2414/2928/9288/CLEAR_Newsletter_Spring_15_FINAL.pdf]

TOLKS, D. *et al.* 2016. « An Introduction to the Inverted/Flipped Classroom Model in Education and Advanced Training in Medicine and in the Healthcare Professions » in *GMS Journal for Medical Education* 33. En ligne. Consulté le 06.05.17.

[<https://doaj.org/article/ec928ef52c254c15bb872bdb414a2282>]

ZAINUDDIN, Z. H. 2016 « Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study » in *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 17, p. 313-340. En ligne. Consulté le 18.04.17.

[<files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102721.pdf>]

Sitographie

Aaron Sams et Jon Bergmann se présentent sur leur site web. En ligne. Consulté le 06.05.17.

[<https://flippedclass.com/about-m/>]

Academie nancy-metz. Desaissis. (2016). *Bilan de la classe inversée en anglais*. En ligne. Consulté le 06.05.17.

[<http://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/IMG/pdf/54nancyldarcinno2016-clinversanncn23-8-2.pdf>]

Aliments mots mêlés. En ligne. Consulté le 17.05.17

[https://fr.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/mots_m%C3%AAI%C3%A9s_les_aliments/nourriture-mots-m%C3%AAI%C3%A9s/54719]

Comundi Competences. *Séquence pédagogique*. En ligne. Consulté le 06.05.17.

[<https://www.comundi.fr/glossaire/122-sequence-pedagogique.html>]

Education Canada magazine. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. En ligne. Consulté le 06.05.17

[<http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/lapproche-actionnelle-dans-lenseignement-des-langues-%C3%A9trang%C3%A8res>]

Eduscol. *Khan Academie et pédagogie inversée*. En ligne. Consulté le 06.05.17.

[<http://eduscol.education.fr/numerique/tout-le-numerique/veille-education-numerique/archives/2013/khan-academy-et-pedagogie-inversee>]

Institut Français en Pologne. *Concevoir une fiche pédagogique*. En ligne. Consulté le 06.05.17.

[<http://www.institutfrancais.pl/fr/concevoir-une-fiche-pedagogique.>]

LearningApps. En ligne. Consulté le 06.05.17.

[<https://learningapps.org/>]

Le logiciel Adobe Spark. En ligne. Consulté le 06.05.17.

[<https://spark.adobe.com/>]

Le logiciel Powtoon. En ligne. Consulté le 06.05.17.

[www.powtoon.com]

Manuel *Totem AI*. En ligne. Consulté le 06.05.17.

[<http://www.hachettefle.com/fos/pages/collection/totem-000000021415-1560481.html>]

Météo France. En ligne. Consulté le 22.04.17.

[www.meteofrance.com]

Pauline fait des crêpes. En ligne. Consulté le 09.05.17.

[http://www.cia-france.com/francais-et-vous/sur_les_galets/Jeux/107-pauline-fait-des-crepes.html]

Université de Sherbrooke. (2009). *Faire la classe mais à l'envers*. En ligne. Consulté le 06.06.17. [<https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/novembre-2011/le-ssf-veille/faire-la-classe-mais-a-lenvers-la-flipped-classroom/>]

Le générateur des noms aléatoires. En ligne. Consulté le 06.05.17.

[<https://www.jamestease.co.uk/team-generator/>]

Recette de crêpes façon Nathalie. En ligne. Consulté le 09.05.17.

[https://fr.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/la_recette_de_s_cr%C3%AApes__vocabulaire/nourriture-cr%C3%AApes-recette/57122]

Socrative. Consulté le 07.05.17.

[<https://www.socrative.com/>]

Wizer. En ligne. Consulté le 07.05.17.

[<http://app.wizer.me/>]

Résumé

Käesoleva magistritöö teema on “Pahupidi pööratud klassi metoodika kasutamine prantsuse keele võõrkeelena õpetamisel”. Pahupidi pööratud klassiruum tähendab traditsioonilise õppeprotsessi ümberpööramist: teooriaga tutvutakse kodus ning tundides tehakse teooriat kinnistavaid ülesandeid, mis tavapärase tunni puhul antakse õpilastele kodutööks.

Töö autor koostas õppematerjalid kolme pahupidi pööratud teema läbiviimiseks:

- 1) Partitiivne artikkel. Toiduained.
- 2) Käskiv kõneviis. Retseptid.
- 3) Ilmast rääkimiseks vajalik sõnavara. Ilmateade.

Kahes esimeses õppematerjalis seoti grammatikateemad kommunikatiivsete teemadega, mis tundusid kõige sobivamad ülalmainitud teemade rakendamiseks andmaks õpilastele võimaluse mõista grammatikateemade kasutamise konteksti. Kolmas õppematerjal katsetas sõnavara õpetamist ja kinnistamist kasutades pahupidi klassiruumi metoodikat. Iga teema lõppes projektülesandega, mis andis õpilastele võimalus rakendada kõiki õppematerjali jooksul omandatud teadmisi.

Õppematerjalid ei arenda pelgalt õpilaste keelelisi oskusi, ülesanded on koostatud viisil, et need arendaksid õpilaste kultuurilisi, sotsiaalseid, kommunikatiivseid ja tehnoloogiapädevusi. Magistritöö otsib vastuseid järgnevatele küsimustele: kuidas koostada õppematerjalid, kuidas esitada õpilastele teooriat, milliseid infotehnoloogilisi vahendeid kasutada ja milliseid tegevusi tundides läbi viia.

Magistritöö koosneb kolmest peatükist. Esimeses tutvustatakse pahupidi pööratud klassiruumi metoodikat ning antakse ülevaade selle positiivsetest ja negatiivsetest aspektidest. Pahupidi pööratud klassiruumi üks suurimaid eeliseid on võimalus õppeprotsessi individualiseerida. Kuna teooriaga tutvutakse enne tundi, on õpilastel võimalus valida õppimiseks oma aeg ja koht. See tähendab aga ka seda, et õpilased on rohkem vastutavad oma õppeprotsessi eest, mis nõuab õpilastelt suuremat iseseisvust. Keeletundides annab pahupidi pööratud klassiruumi metoodika kasutamine võimaluse pühendada rohkem aega võõrkeeles rääkimisele.

Pahupidi pööratud klassiruumi kriitikud aga väidavad, et see metoodika annab eelise õpilastele, kes on motiveeritud ja võimekad iseseisvalt töötama, kuid õpilased, kes pole nii võimekad või kellel lihtsalt pole võimalusi kodus rahulikult õppida, võivad sattuda raskustesse. Lisaks sellele tähendab uute õppematerjalide koostamine pedagoogidele lisatööd. Õnneks leidub veebis juba küllaldaselt materjale ja ideid prantsuse keele õpetamiseks pahupidi pööratud klassiruumi metoodikaga, mida õpetajad võivad enda ja õpilaste vajadustest lähtuvalt kohandada.

Teises peatükis antakse ülevaade materjalide koostamise protsessist, tuuakse välja materjalide teoreetiline baas ning analüüsitakse kasutatud infotehnoloogilisi vahendeid. Koostatud materjalid vastavad Euroopa keeleõppe raamdokumendi ja Eesti õppekavade nõuetele.

Kolmas peatükk on pühendatud tunnieelsete ja tunnitegevuste detailsele kirjeldamisele ning läbi viidud tundide analüüsile. Lisatud on ka õpilaste arvamus materjalidest, metoodikast ja tundidest. Üldjoones võib öelda, et õpilastele meeldisid tunnid ning koostatud materjalid aitasid neil teooriat mõista. Mõlemas koolis oli aga ka õpilasi, kelle jaoks oli raske teooriat iseseisvalt omandada ning kes oleksid eelistanud teha seda tunnis koos õpetajaga. Selgus ka, et kaks esimest teemat olid õpilastele pisut keerulised, kuna uue materjali hulk oli väga suur. Õpilased pidid mõistma nii uut grammatikateemat kui ka uut sõnavara.

Õpetajad, kes soovivad katsetada pahupidi pööratud klassiruumi metoodikat, peavad silmas pidama, et on äärmisel tähtis seletada õpilastele, kuidas uue materjaliga tutvuda, mis on selle metoodika eelised ja miks õpetaja otsustab seda kasutada. See metoodika on õpilastele uus ja harjumatu ning seetõttu vajavad nad õpetaja tuge rohkemgi kui tavapäraistes tundides.

Töö autor katsetas materjale Põlva Gümnaasiumi ja Tartu Tamme Gümnaasiumi õpilaste peal ning läbi viidud tunnid moodustasid osa reaalsest õppeprotsessist.

Annexe 1 : Fiche d'exercices : la préparation des crêpes²⁶

RECETTE DES CRÊPES façon Nathalie

EXERCICES



1. Raye les intrus.

Un intrus = un ingrédient qui n'existe pas dans la recette des crêpes

Œufs sel fromage poivre huile farine

Lait vanille yaourt sucre

2. Raye les intrus

Un intrus = un objet de la liste du matériel qu'on n'utilise pas pour la recette des crêpes

Louche saladier tasse à café assiette fouet

Poêle verre cuillère en bois verre mesureur

3. Connais-tu la traduction des verbes soulignés ?

Verser la farine, le sel et le sucre :

Casser les œufs :

Mélangez doucement :

Ajouter la cannelle à la fin :

²⁶

https://fr.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/la_recette_des_cr%C3%A0pes__vocabulary/nourriture-cr%C3%A0pes-recette/57122 (Consulté le 09.05.17)

Couvrir et laisser reposer 30 min :

**4. Retrouve l'ordre correct de la préparation de la pâte à crêpes :
Ecris le numéro correct devant chaque phrase (de 1 à 12)**

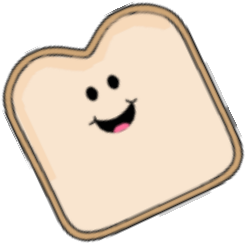
A	Cassez les œufs dans le puits.
B	Ajoutez petit à petit le lait et l'huile. Continuez à mélanger énergiquement avec le fouet.
C	Avant la cuisson, mélangez à nouveau la pâte avec le fouet.
D	Versez la farine, le sel et le sucre dans un saladier. Mélangez avec le fouet.
E	Formez un puits (un trou) au centre.
F	Utilisez une spatule en bois pour retourner la crêpe quand elle est dorée.
G	Ajoutez le rhum et la cannelle à la fin.
H	Graissez une poêle et faites chauffer à feu vif.
I	Déposez la crêpe sur une assiette et choisissez la garniture.
J	Mettez une louche de pâte dans la poêle et répartissez-la bien et rapidement.
L	Mélangez doucement avec une cuillère en bois.

LES ALIMENTS



²⁷

https://fr.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/mots_m%C3%AA1%C3%A9s_les_aliments/nourriture-mots-m%C3%AA1%C3%A9s/54719



ail

yaourt

banane

beurre

carotte

cerise

chocolat

vin

confiture

croissant

eau

raisin

frites

fromage

huile

jus

lait

laitue

moutarde

oignon

olive

orange

pain

poire

tomates

pomme

pomme de terre

riz

salade

soupe

sucre

thon



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

1. Mina, Merit Kuldkepp,

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

“L’application de la méthode de la classe inversée dans l’enseignement du français langue étrangère”, mille juhendaja on Anu Treikelder.

1.1 reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2 üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace’i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/Tallinnas/Narvas/Pärnus/Viljandis, 17.05.2017