
Emploi de la classe inversée dans l'enseignement de FLE en vue de remédier aux difficultés de la compréhension auditive chez les élèves débutants(es) au cycle préparatoire.

Recherche préparée par :

***Dr. Abdel Nasser Chérif Mohammed.**

Résumé en langue française.

La recherche actuelle a visé à l'emploi de la classe inversée dirigée et exécutée via la plate-forme intitulée «Edmodo» dans l'enseignement de FLE en vue de remédier aux difficultés de compréhension auditive chez les élèves de la 2^{ème} année au cycle préparatoire. Afin d'atteindre les objectifs de recherche, le chercheur a élaboré des instruments de mesure et des matériaux de formation/ apprentissage. Il a élaboré un test de compréhension auditive destiné à préciser les difficultés de la compréhension auditive d'une part et d'autre part de mesurer le jusqu'à quel point les élèves du niveau préparatoire se progressent-ils(elles) au sein de difficultés de compréhension auditive. Le chercheur a également élaboré un programme comprenant un cahier d'activités, des fichiers, des ressources ouvertes de formation FLE dans le domaine de la compréhension auditive, géré via la plate-forme intitulée «Edmodo» et un guide pédagogique visant à aider les maîtres(esses)-enseignants(es) à manipuler le programme élaboré afin de donner l'occasion aux sujets de la recherche de surmonter leurs difficultés en compréhension auditive d'après les mécanismes de la classe inversée. Le chercheur a validé tous ces outils en les présentant à un jury composé de spécialistes de FLE. Après avoir appliqué les instruments déjà mentionnés, il a employé les techniques statistiques appropriées pour traiter quantitativement et qualitativement les notes brutes obtenues. Les résultats ont assuré l'efficacité de l'emploi de la classe inversée gérée par la plate-forme d'Edmodo pour remédier aux difficultés de compréhension auditive chez les élèves débutants(es) de la 2^{ème} année au niveau préparatoire.

Mots clés:

Classe inversée - Difficultés de la compréhension auditive.

Introduction.

Le travail dans le domaine de la didactique des langues vivantes étrangères (LVE), dans celle de (FLE) en général et dans le domaine de la didactique de la compréhension auditive en particulier, a tendance à développer des compétences variées et à surmonter les difficultés langagières communes chez les apprenants(es) de FLE de tous les niveaux d'apprentissage. Actuellement, ce travail devient de plus en plus vraisemblable et authentique afin de faciliter la maîtrise de telles compétences (les compétences de la compréhension auditive) et d'aider les apprenants(es) à surmonter leurs lacunes et leurs lapsus dans les mêmes compétences. L'introduction du matériel pédagogique d'avant-garde et le fait de vivre des situations

***Professeur-adjoint de didactique FLE. Université du Fayoum.**

Email : dr.nasser_cherif@hotmail.com

diversifiées sont essentiels dans ce domaine comme a confirmé Cuq et Cruca (Cuq J. P., et Cruca I., 2003). Ceux-ci ont mentionné que le matériel didactique doit être adapté à des situations diversifiées de communication plus en plus vraisemblables et authentiques.

L'authenticité et la vraisemblance sont des qualités permettant à tout(e) apprenant(e) de n'importe quelle langue étrangère et notamment le français comme langue étrangère (FLE), du moins de façon théorique, de communiquer avec un emploi authentique de la langue enseignée (langue cible) d'une part et de l'autre part, de lier les aspects linguistiques de cette langue cible avec ses propres cultures et ses propres sociétés (les sociétés où il(elle) vit).

L'introduction du matériel didactique nouveau basé sur les deux concepts déjà mentionnés auparavant (authenticité et vraisemblance) fait de l'environnement d'apprentissage de l'apprenant(e) débutant(e) de FLE un environnement francophone identique à celui du natif. À ce propos Bloomfield et autres (Bloomfield A., et al., 2010) ont présenté un rapport sur les mécanismes employés par les apprenants(es) de FLE pour comprendre auditivement (à l'oral) tel ou tel message oral; d'après eux, les apprenants(es) débutants(es) se servent de leurs connaissances du monde et de leurs anticipations sur les sujets en interaction avec des outils et des indices contextuels afin d'interpréter des tels messages. Le rapport a mentionné que le mécanisme le plus efficace est le traitement du texte en question (le texte de compréhension auditive) de haut en bas (top-down). Mais la situation est beaucoup plus différente pour les apprenants(es) avancés(es) (les auditeurs natifs ou experts), ils(elles) ont l'occasion de combiner le traitement de haut en bas avec un décodage du contenu sonore à partir des phonèmes jusqu'aux discours. D'ici, on peut confirmer que l'environnement d'apprentissage basé sur la vraisemblance et l'authenticité avec le niveau linguistique jouent un rôle essentiel de faciliter la compréhension auditive ainsi de surmonter les difficultés d'interpréter et de transcrire les phonèmes écoutés.

Les documents authentiques et vraisemblables sont des supports pédagogiques naturels employés pour des fins d'apprentissage comme a confirmé (Duda R., 1973). D'après lui, on désigne par les documents authentiques, tout document en langue étrangère dont la finalité n'est pas l'enseignement de cette langue. Les documents authentiques sont donc des documents bruts à double vision; une vision négative et une vision positive. Concernant la vision négative, le document authentique est tout document produit pour des fins autres que l'apprentissage d'une langue (document non filtré pour le processus de formation /apprentissage ou bien un document brut). Pour la vision positive, le document authentique n'est qu'un énoncé produit dans une situation réelle et naturelle de communication.

Plus les situations d'apprentissage sont réelles et les discours sont authentiques et vraisemblables, plus les messages oraux se comprennent spontanément. À cette perspective, Ahamd Alhawiti (Ahmad Alhawiti, 2013) a montré que dans la classe de langue, la compréhension orale d'une situation donnée compte en premier lieu sur des caractéristiques du document employé; la durée du document, les personnages et leurs nombres, les éléments temporels et spatiaux (les endroits où se passent les évènements de la situation comme : dans un restaurant, dans un hôtel, dans une classe, dans la cour scolaire, dans une rueetc.), l'intelligibilité du document, l'ordre chronologique des évènements. Il a également ajouté que

les documents dits authentiques doivent comprendre des informations suffisantes et doivent stimuler les apprenants(es) au même titre ces documents doivent présenter un intérêt linguistique et culturel. On peut confirmer que plus les documents exploités dans les situations réelles de compréhension auditive sont marqués de façon sociale et culturelle, plus ils sont exploitables en classe. Le chercheur a encore ajouté que les documents authentiques doivent être variés (c.-à.-d. d'origines variées) afin d'enrichir les échanges en classe et afin d'éviter la répétition monotone dans la salle de classe.

Le progrès technologique de cette dernière décennie a contribué d'une façon ou d'une autre à l'emploi de ces documents authentiques d'une part et à l'emploi des ressources naturelles de ces documents dans la salle de classe d'autre part. C'est grâce à ce progrès technologique que l'enseignant(e) peut avoir largement accès à des ressources variées et à les avoir mises à la disposition de nos apprenants(es); ces ressources sont comme la radio, la télévision, les sites d'Internet, les sites de la communication sociale (le facebook, le youtube ...etc.). Ces ressources constituent donc une dimension communicative féconde au sein du processus de formation /apprentissage de la langue étrangère en général et plus particulièrement dans le domaine de la didactique de FLE. À ce propos, Barthelemy F., et autres (cités dans Ahmad Alhawiti, 2013) ont mentionné que l'omniprésence des médias dans la vie quotidienne constitue un réservoir d'énoncés illimités.

(Porcher L., 2004) nous a proposé que les caractéristiques de l'emploi des médias et des ressources authentiques sont nombreuses comme suit :

- Ces ressources sont collectives et individuelles; on peut regarder la télévision en classe ou tout seul;
- Elles ne donnent pas l'occasion à porter des jugements; on peut les employer pour apprendre tout seul sans pouvoir porter des jugements sur son contenu (la prononciation, l'écriture ...etc.);
- On ne peut pas tout comprendre; l'apprenant(e) comprend les choses dans leur globalité et cela n'a rien d'impact sur la compréhension;
- Ces ressources sont attractives; grâce à leur diversité, l'apprenant(e) peut trouver toujours ce qui lui plaît;
- Elles sont motivantes; elles mélangent le processus de la formation/ apprentissage avec le divertissement de façon concrète.

D'après (Bourguignon C., 2005), il existe trois niveaux de compréhension orale chez les apprenants(es) :

- Compréhension globale : ici c'est d'identifier les informations essentielles du message (de quoi parle-t-on ? d'où vient le message ?);
- Compréhension Sélective : ici c'est de rechercher ou de vérifier des informations précises pour faire quelque chose (un résumé par exemple);
- Compréhension de l'implicite : ici c'est d'identifier des informations implicites dans le message sonore. (Par ex. percevoir la tonalité du message, percevoir les intentions du locuteur).

Ce n'est pas possible de parler des compétences de la compréhension auditive et ses difficultés sans aborder la question d'écoute comme étant une des étapes essentielles pour arriver au stade de la compréhension auditive. Sans entrer dans des détails conceptuels, on doit élémentairement déterminer la distinction entre trois concepts : l'écoute , l'audition et la perception. Concernant l'écoute et l'audition, il s'agit de la capacité physique de l'oreille à entendre tandis que la perception, il s'agit d'une interprétation de la réalité physique par l'intervention de l'activité mentale dans le processus auditif. La perception comprend l'audition et l'activité mentale en même temps. Si l'audition se rattache à la sensibilité de l'oreille aux stimuli sonores, la perception engendre un processus mental servant à reconnaître et à interpréter ainsi la réalité acoustique.

À l'époque actuelle, on privilégie l'aspect oral de la langue en général et la compréhension auditive, le rythme et la prosodie. Auparavant la correction phonétique ou la phonétique corrective était pratiquement laissée à côté. Mais actuellement, on touche une remise en question accordée à la prononciation, à l'intonation et à la prosodie. On s'intéresse aux activités consacrées à cet aspect de la langue. D'après (Domingo C., 2009), on doit focaliser sur les difficultés de la compréhension auditive chez nos apprenants(es) pour y apporter remèdes. L'objectif majeur est ici que les apprenants(es) peuvent comprendre correctement des messages oraux, et peuvent communiquer efficacement avec les francophones dans tous les coins du monde.

Des théoriciens(ciennes), des didacticiens(ciennes), des linguistes et des méthodologues tel(les)s que (Rubin, 1994 ; et Bloomfield, 2010) ont identifié (5) facteurs exerçant une influence sur la compréhension orale (compréhension auditive). Ces facteurs sont d'après eux :

- Des facteurs relatifs au(x) texte(s) destiné(s) à comprendre oralement ou bien ce qu'on intitule «les caractéristiques du message»;
- Des facteurs relatifs au(x) locuteur(s) ou ce qu'on intitule «les caractéristiques personnelles de ce(s) locuteur(s);
- Des facteurs relatifs à la tâche même (le processus de la compréhension) ou ce qu'on intitule les objectifs de l'activité de l'écoute;
- Des facteurs relatifs aux apprenants(es) ou ce qu'on intitule les caractéristiques personnelles des récepteurs;
- Des facteurs relatifs aux processus activés pendant le processus de l'écoute ou ce qu'on intitule la fréquence et les genres des stratégies employées pour comprendre le contenu du message oralement entendu.

On a noté que plusieurs recherches antérieures ont toujours focalisé sur les aspects temporels des messages entendus, comme : le débit du discours, la fréquence, le lieu et les types de pauses, les aspects phonétiques et prosodiques, les aspects morphosyntaxiques (les règles syntaxiques et morphologiques), et les types textuels. Mais au contraire, on a noté que très rares recherches ont focalisé sur les types de difficultés qui quittent une influence sur la compréhension auditive. Ces types de difficultés sont relatifs à la nature de la langue cible. Ces derniers à côté des aspects auparavant cités (concernant les aspects temporels des

messages à entendre, les aspects phonétiques et prosodiques, les aspects morphosyntaxiques sont au centre de la recherche actuelle.

Les difficultés langagières en FLE constituent en général des problèmes et des obstacles dus aux lacunes ou aux lapsus de performances et aux erreurs de compétences concernant les différents aspects de la langue française (aspects phonétique, aspect morphologique, aspect syntaxique, aspect orthographique...etc.). Ces problèmes sont dus aux usages incorrects des règles et à la nature de la langue cible par des apprenants(es) qui étudient les langues étrangères comme dans le cas du français en partant des langues maternelles différentes comme (l'arabe). C'est bien sûr le cas de nos apprenants(es).

(Nunes Oliveira D., 2010) a précisé à travers son étude intitulée «Les difficultés des élèves à communiquer en français à l'oral en classe de la 9^{ème} et 10^{ème} au lycée Abilio Duarte de Palmarejo : réalités et perspectives» les différents types de difficultés mettant en relief les difficultés linguistiques notamment (celles de la grammaire, celles de la phonétique, celles de la conjugaison, celles de l'orthographe et celles du vocabulaire). Cette recherche précédente et celle d'Annie Feyfant et Marie Gausse (Feyfant A., et Gausse M., 2007) contribuent à diagnostiquer les problèmes linguistiques essentiels communément commis par les apprenants(es) de FLE.

Ces difficultés linguistiques sont, en gros, les causes essentielles des erreurs et des fautes communes dans toutes les compétences de la langue cible soit au niveau de la compréhension orale et écrite soit au niveau de la production orale et écrite des apprenants(es). (Najib Rabadi et Akram Odeh, 2010) ont distingué entre deux types d'erreurs linguistiques; celles qui sont relatives aux performances et celles qui sont relatives aux compétences. Pour celles qui sont relatives aux performances, il s'agit des lapsus et des fautes commis par les apprenants(es) à cause de l'oubli ou de l'inattention. Dans cette façon, les apprenants(es) maîtrisent bien les règles et ils(elles) ont l'aptitude à les corriger par eux(elles)-mêmes. Un nombre majoritaire de linguistes et de méthodologues les intitulent « des fautes ». En ce qui concerne le deuxième type de difficultés, il s'agit des dérivations dues à l'inconscience des règles langagières. Ces types d'erreurs résultent donc de l'ignorance des normes linguistiques. Les chercheurs ont déterminé ici deux genres d'erreurs; des erreurs interlinguales et d'autres intra linguales. Les chercheurs ont mentionné que les erreurs intra linguales sont rarement commises mais les erreurs interlinguales sont nombreuses.

Les erreurs et les difficultés dites interlinguales existent lorsqu'on passe de la langue maternelle vers la langue étrangère et dans notre cas la langue française comme langue étrangère. On a l'habitude de commettre ces types d'erreurs lorsqu'on réfléchit par la langue de départ (l'Arabe comme langue maternelle) et on s'exprime oralement ou par écrit par la langue d'arrivée (le Français). (Houari Meyahi, 2013) a indiqué qu'il existe un nombre énorme de difficultés linguistiques commises au niveau de la terminologie lorsqu'on pratique la traduction soit thème soit version.

À cette perspective (Nahla Chelloui, 2013) a confirmé que les difficultés linguistiques commises par les apprenants(es) se rattachent aux différentes sortes de normes de fonctionnement de la langue cible (normes phonétiques, normes syntaxiques, normes

morphosyntaxiques et normes textuelles) lors de recevoir ou de produire des messages. Ces difficultés sont d'ordre lexicale lorsqu'on choisit des termes au niveau du contenu, du contexte linguistique, de l'exactitude aux situations de la communication, d'ordre morphosyntaxique lorsqu'on emploie des règles syntaxiques ou morphologiques régissant l'ordre des mots dans les phrases et des morphèmes grammaticaux notamment les marques du genre, du nombre, du mode, du temps et de la personne.

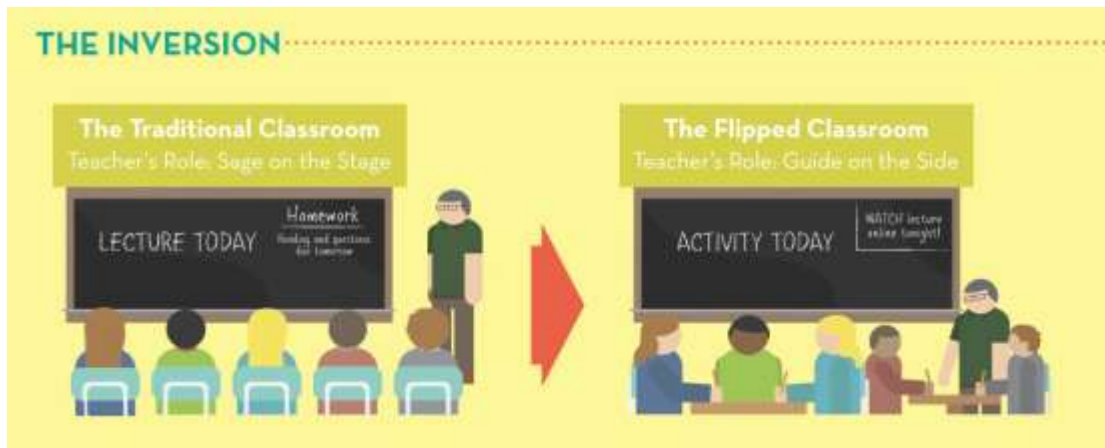
Suite à la recherche d'(Ahmad Alhawiti, 2013), les difficultés d'ordre phonétique sont souvent celles qui se rattachent à la construction du sens des phrases du message reçu par la voie de la compréhension auditive. Cette construction de sens se fait d'après lui, porte sur des notions telles que : la perception, la prosodie, l'intonation, le rythme, le débit et l'accent. Ces notions constituent des facteurs indispensables pour construire le sens, décoder le message, accéder au sens et pour rendre la compréhension auditive dynamique.

Des méthodes nombreuses, des approches nouvelles et des techniques modernes sont employées pour développer en premier lieu et pour aider les apprenants(es) des langues étrangères en gros et plus particulièrement de FLE à surmonter leurs difficultés en compréhension auditive. Parmi ces techniques, on trouve celle de la classe inversée.

La classe inversée est une approche d'apprentissage consistant à inverser et à adapter les activités d'apprentissage conçues de façon traditionnelle proposées aux étudiantes et étudiants en employant alternativement les deux facettes de formation : la formation face à face (en classe traditionnelle) et la formation à distance pour que ces étudiants(es) puissent se bénéficier des avantages de chacune de deux facettes de formation. (Leduc D., et Hoffmann Ch., consulté 2019).

Figure No. (1).

La classe traditionnelle vs la classe inversée.



Source : (<http://www.knewton.com/flipped-classroom>).

On peut donc comprendre qu'on désigne par la classe inversée, c'est l'emploi d'un innovant outil afin de :

- Créer des interactions entre les apprenants(es);
- Introduire ou réactiver les connaissances;
- Personnaliser et différencier le processus de l'enseignement;
- Faire des apprenants(es) acteurs de leur apprentissage.

D'après (Bissonnette S., Gauthier C., 2013; Nizet I., 2014), la classe inversée n'est qu'une approche pédagogique ayant pour but d'inverser et à adapter les activités d'apprentissage

traditionnellement conçues en utilisant alternativement la formation en classe et la formation à distance pour prendre les points forts de chacune. Suivant les chercheurs, les contenus des cours sont livrés par la voie des ressources qu'on peut consulter en ligne tandis que le temps de classe est consacré de façon exclusive à des activités, à des exercices de collaboration avec l'enseignant(e) et les pairs et à des projets achevés en équipe. (SSFUS, 2011).

La classe inversée ne signifie pas de remplacer le(la) maître(esse)-enseignant(e) par un cours magistral ou par un support (média ou vidéo) et il ne s'agit pas d'externaliser la classe à la maison. Mais simplement le fait d'employer un nouvel outil pour rendre les apprenants(es) acteurs de leur apprentissage et de créer en salle de classe un climat de discussions interactionnelles. La classe inversée n'est pas donc des séances vidéo qui remplacent le rôle de l'enseignant(e) ou bien des vidéos en ligne. (Treiber M., 2016).

On doit tenir en compte que la classe inversée pratiquée dans la salle de classe de la langue étrangère n'est pas un synonyme de l'apprentissage en ligne mais ce sont les activités produites en classe traditionnelle à travers les interactions faites entre les apprenants(es) et leurs pairs sous le guidage du(de la) maître(esse)-enseignant(e) pour développer telle ou telle compétence de cette langue.

(Hamdan N., et al., 2013; Nizet I. 2014) ont déterminé les piliers de la classe inversée (FLIP) et ces piliers sont :

- Flexibilité d'environnement d'apprentissage (F); La classe inversée permet aux apprenants(es) et aux enseignants(es) d'implanter des approches et de stratégies diverses d'apprentissage. Avec ce type d'apprentissage (L'apprentissage inversé, l'enseignant(e) peut créer un environnement flexible donnant l'occasion à ses apprenants(es) de choisir où, quand et comment développer leurs compétences. Les apprenants(es) exercent ainsi un type de contrôle sur la séquence pédagogique et ils(elles) contribuent à en déterminer les modalités d'évaluation.
- La culture d'apprentissage (L); l'apprentissage inversé a fait un bouleversement au sein de la culture d'apprentissage qui est basée sur l'enseignant comme le centre d'apprentissage et la source incontournable de savoirs. Avec la classe inversée, on met l'accent sur l'activité de l'apprenant(e) lors de son apprentissage. Or les contenus disciplinaires abordés en classe inversée met en relief les intérêts et les passions des apprenants(es). On peut donc constater que, sur le terrain, seuls les apprenants(es) mobilisés(es), actifs(ves), curieux(ses) et intéressés(es) apprennent des contenus signifiants et passionnants;
- Intension pédagogique (I); l'essentielle intention des enseignants(es) employant l'apprentissage inversé est de développer leur autonomie d'apprentissage. C.-à.-d. ces apprenants(es) peuvent développer une vision notionnelle, organisationnelle et procédurale auprès les compétences choisies. avec la classe inversée, l'apprentissage se fait dans deux ou trois étapes : Avant la leçon où les apprenants(es) choisissent des vidéos produites soit par le(la) maître(esse) soit par autres, des captures d'écran...etc.; Pendant la leçon où les apprenants(es) pratiquent un apprentissage actif, enseignement par les pairs, les exercices se présentent sous la forme des problèmes, les apprenants(es) se collaborent avec ses pairs et ses enseignants(es). Or, le temps de la

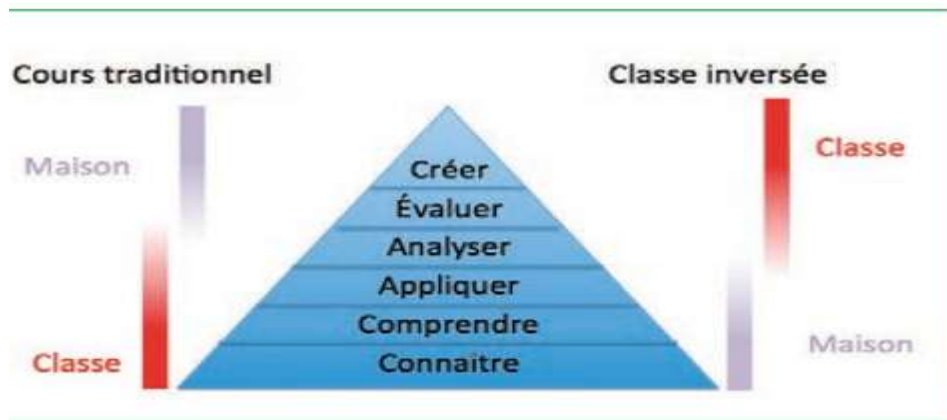
classe est maximisé afin d'atteindre l'intension de la démarche scolaire : rendre l'apprenant(e) autonome et actif(ve) dans le trajet de son apprentissage;

- Professionnalisation du processus de l'enseignement (P); avec la classe inversée, les capsules vidéos employées ne remplacent pas les maîtres(esses) mais comme un support pédagogique, on exige l'identification des problèmes individuels, une rétroaction constante et pratique continue de la part de l'enseignant(e). Alors la tâche de l'enseignant(e) est plus exigeante dans l'apprentissage inversé que dans l'apprentissage directif.

Selon (Roy N., 2014), la classe inversée s'est inspirée de la taxonomie révisée de Bloom où on consacre la salle de classe pour pratiquer davantage des activités basées sur les niveaux supérieurs et on consacre la maison pour faire les devoirs basés sur les niveaux inférieurs. La classe inversée donne donc l'occasion aux enseignants(es) au même titre les apprenants(es) à consacrer beaucoup plus de temps pour les activités d'analyse, d'évaluation et de créativité.

Figure No. (2).

Taxonomie de Bloom entre la classe traditionnelle et la classe inversée.



Source : (Dufour H., 2014).

On a longuement l'habitude à pratiquer les niveaux inférieurs de l'aspect cognitif en classe et on a quitté les niveaux supérieurs à la maison dans les classes traditionnelles.

Concernant les méthodes adoptées, dans les classes traditionnelles, on préconise les méthodes centrées sur l'enseignant(e) (teacher-centred learning theories) mais avec la classe inversée, on préconise les méthodes centrées sur l'apprenant(e) (student-centyered learning theories). (Bishop J., et Verleger M., 2013).

(Roy N., 2014) a certifié que la classe inversée ne consiste pas à transformer les méthodes d'enseignement mais il s'agit tout simplement d'utiliser plutôt conventionnelles dans un contexte différent. C.-à-d., on emploie l'enseignement magistral, le travail coopératif et le travail en équipe mais dans un contexte différent.

(Lebrun M., et Lecoq J., 2017) ont indiqué que la classe inversée n'est d'employer le cours en vidéo avant la séance ni des applications ni des exercices pendant la séance. Ils ont assuré que ce genre d'apprentissage est un bouleversement fait au sein des rapports aux savoirs et rôles tenus par les enseignants(es) et les apprenants(es).

Les chercheurs ont mentionné qu'il existe trois types de classes inversées :

- Le premier type : dans ce type de classe, on focalise sur l'externalisation des savoirs et dans la salle de classe on fait des activités d'accompagnement.

Figure no. (3).
Externalisation des savoirs.



Source : (Lebrun M., et Lecoq J., 2017)

- Le deuxième type : dans ce type de classe, les étudiants(es) vont chercher les savoirs dans les contextes. Quelques étudiants(es) recherchent des informations sur une thématique, documentent tout ce qui concerne les sujets et préparent des présentations lors de retourner en classe. L'accent est mis ici sur un changement de rôles entre l'enseignant(e) et l'apprenant(e).

Figure no. (4).
Aller aux ressources et préparer des présentations (des exposés).



Source : (Lebrun M., et Lecoq J., 2017).

- Le troisième type : ce type réunit les deux types précédents. Dans ce type de classe, on présente en alternance des activités de contextualisation, de décontextualisation et de recontextualisation.

Figure no. (4).
Le mélange de deux types précédents.



Source : (Lebrun M., et Lecoq J., 2017).

On peut donc confirmer que l'apprentissage inversé est un bouleversement pédagogique dans le cadre conceptuel, organisationnel et procédural du processus de la formation

/apprentissage en général; les classes inversées ont contribué à changer la culture d'apprentissage qui faisait longuement de l'enseignant(e) comme le centre des savoirs et des savoir-faire et qui faisait longuement de l'apprenant(e) comme un élément négatif(ve) dans toutes les étapes du trajet de son apprentissage. Ce dernier reçoit toujours les savoirs de son enseignant(e). Ce type d'apprentissage inversé place l'apprenant(e) au centre du processus de la formation/ apprentissage. Il le(la) rend autonome, actif(ve) et responsable de ses apprentissages; avec ce type d'apprentissage, ce(te) apprenant(e) peut faire plusieurs choix : choix au sein des objectifs, au sein des contenus, au sein des activités, au sein des stratégies et au sein des modalités d'évaluation. Or, les rôles des enseignants(es) et des apprenants(es) sont totalement changés avec les classes inversées.

Plusieurs recherches et études menées en employant les classes inversées et ces recherches ont confirmé que cette approche est effective dans le développement de différentes compétences soit cognitives soit procédurales dans tous les domaines. Ces recherches sont comme celles de /d'(Grossen B., 1998; Ellis A., 2001; Gauthier C.,2006; Roberge A., 2012; SSSFUS, 2011; Pierce R., et Fox J., 2012)

Position du problème.

Le problème de notre recherche s'est posé à travers :

- Les résultats de quelques unes des recherches précédentes comme : (Karima Ferroukhi, 2009 : PP. 273-280; Lilia Boumendjel, 2005; Parpette, Ch., 2008 : PP. 219-232; Perez A.-G., 2007) ont confirmé que le traitement des difficultés de la compréhension auditive constituent la base essentielle pour développer les compétences de la compréhension orale et les autres compétences de FLE relatives au code oral de la langue chez les élèves notamment les élèves débutants(es) en français. Ces résultats confirment ce que la recherche actuelle a essayé d'atteindre.
- Les résultats d'autres recherches antérieures, comme : (Gombert J.-É., et Colé P., 2000: PP. 117-150; Besse J.-M., et al., 2003 : pp. 15-33; Rousseva E., 2008), ont indiqué qu' on doit développer les compétences de comprendre le principe qui gouverne le codage alphabétique des mots en langues en général et particulièrement en français et que l'on doit développer les compétences de segmenter les énoncés oraux et écrits jusqu'à leurs constituants les plus petits (phonèmes et graphèmes). Il est à noter que ces résultats ont authentifié ce qu' on a visé dans la recherche actuelle.
- Maintes recherches antérieures, comme : (Porquier R., 1977; Doquin A., 2008; Valverde-Mateos A., 2012; Nahla Chellouai, 2013; Ahmad Alhawiti, 2013; Vicente J., 2016), ont focalisé sur les difficultés et les erreurs dans le domaine de la formation /apprentissage de FLE. Ces recherches ont mentionné qu'on doit prendre en considération la normativité linguistique de la langue étrangère en général et plus particulièrement la langue française comme langue étrangère.
- Un nombre énorme de linguistes et des didacticiens(ennes) français et francophones comme (Grégoire M., et Kostucki A., 2012) ont vu que quelques unes des difficultés linguistiques en français sont dues en gros aux interférences avec la langue d'origine (la langue maternelle) et aux particularités mal perçues par les apprenants(es) de la langue française; ces particularités quittent un impact considérable sur la

communication parmi les apprenants(es) débutants(es). Si l'on n'est pas conscient de telles particularités, les messages auditivement reçus ne sont pas perçus de façon correcte.

- Plusieurs chercheurs, comme : celles de ((Grossen B., 1998; Ellis A., 2001; Gauthier C., 2006; Roberge A., 2012; SSFUS, 2011; Pierce R., et Fox J., 2012) ; Roy N., 2014; Lebrun M., et Lecoq J., 2017) avec d'autres recherches telles que (Capone R., et al., 2017; Kara S., 2016; Correa M., 2015; Warden A., 2016; Darmawangsa D., et Racmadhany A., 2018), se sont accordés que les classes inversées dirigées et exécutées par la voie des plateformes sont efficaces dans le domaine de la formation /apprentissage en général et dans le domaine de la didactique des langues vivantes étrangères. La recherche actuelle a ambitionné d'employer les classes inversées gérées et exécutées via la plate-forme intitulée «Edmodo» pour aider les apprenants(es) de la 2^{ème} année au niveau préparatoire (les élèves débutants(es)) à surmonter leurs difficultés en compréhension auditive.
- Des experts en méthodologie des langues vivantes étrangères au même titre des chercheurs en FLE tels que (Kara S., 2016; Darmawangsa D., et Racmadhany A., 2018; Al-Harbi S., & Alshumaimer A., 2016; Purnawarman P., Susilawati S., et Sundayana W., 2016; Warden A., 2016), ont recommandé qu'on peut employer les plateformes d'apprentissage pour gérer le contenu d'apprentissage (LMS : Learning management system) notamment avec les débutants(es) dans le domaine de formation /apprentissage. Il faut mentionner que la plate-forme la plus facile à accéder est celle qui est intitulée «Edmodo».
- Comme expérience personnelle, on a discuté avec les enseignants(es) de ce niveau d'apprentissage (les élèves débutants(es)) les types de difficultés de la compréhension auditive et ils(elles) ont été d'accord sur l'incapacité des apprenants(es) comme des arabophones à discriminer quelques phonèmes (quelques consonnes, quelques voyelles orales et les voyelles nasales). Cette mal discrimination de phonèmes quittent toujours impact sur l'accès au sens des idées contenues dans les textes de la compréhension orale.
- Pour s'assurer de ces difficultés, on a mené une étude de découverte destinée à un groupe d'élèves débutants(es) et les résultats sont comme suit :

No.	Difficultés en compréhension auditive	Pourcentage. %	Exemples de difficultés
1.	Difficultés au niveau de dégager l'idée centrale.	Pourcentage de ce type de difficultés chez les sujets du groupe = 74%	Les sujets du groupe n'arrivent pas à déterminer ce dont le texte ou le document sonore parle; ils(elles) n'arrivent pas à proposer un titre pour le texte.
2.	Difficultés au niveau de dégager les idées essentielles et les idées secondaires.	Pourcentage de ce type de difficultés chez les sujets du groupe = 72%	Les sujets du groupe manifestent une faiblesse remarquable lors de donner des titres aux paragraphes prononcés par les interlocuteurs.

3.	Difficultés au niveau de discriminer auditivement les idées essentielles des idées secondaires.	Pourcentage de ce type de difficultés chez les sujets du groupe = 71.5%	Les sujets du groupe sont dans la plupart du temps incapables de discriminer les idées essentielles des idées secondaires.
4.	Difficultés au niveau de discriminer auditivement les phonèmes français causant des lapsus chez les arabophones tels que /P/ et /b/..etc.	Pourcentage de ce type de difficultés pour les sujets du groupe = plus de 94%	Les sujets n'arrivent pas à discriminer les phonèmes du français constituant des difficultés pour les arabophones (des consonnes, des voyelles orales et des voyelles nasales).
5.	Difficultés au niveau d'interpréter les phonèmes français en graphèmes comme un point de départ d'accéder au sens des mots et des phrases.	Pourcentage de ce type de difficultés chez les sujets du groupe = plus de 95%	Les sujets du groupe manifestent une incapacité à interpréter les phonèmes entendus en graphèmes. Ils ne peuvent pas interpréter les phonèmes en lettres pour accéder au sens ainsi pour comprendre les messages oraux.

Problématique de la recherche.

Le problème de cette recherche s'est résumé dans quelques difficultés en compréhension auditive, ce qui cause une faiblesse dans les compétences de la compréhension auditive chez les élèves débutants(es) (apprenants du niveau préparatoire qui étudient le français comme (L2). Le problème s'est résumé dans la question principale ci-dessous :

« Comment peut-on employer les classes inversées dirigées et exécutées par la plate-forme d'Edmodo pour remédier aux difficultés de la compréhension auditive chez les élèves de FLE de la 2^{ème} année au cycle préparatoire ? »

Pour répondre à cette question centrale, il faut répondre aux sous-questions ci-dessous :

- Quelles sont les difficultés de la compréhension auditive communes chez les élèves de FLE de la 2^{ème} année au cycle préparatoire ?
- Quel est le programme conçu en employant la classe inversée gérée et exécutée via Edmodo pour remédier aux difficultés de la compréhension auditive chez les élèves de FLE au cycle préparatoire ?
- Quelle est l'efficacité de ce programme pour remédier aux difficultés de la compréhension auditive chez les élèves de FLE au cycle préparatoire ?

Objectifs de la recherche.

La recherche actuelle a pour objectif de/ d' :

- Diagnostiquer et traiter les difficultés communes en compréhension auditive chez les élèves de FLE au cycle préparatoire.
- La vérification de l'efficacité de l'emploi des classes inversées gérées et exécutées via la plate-forme d'Edmodo pour remédier aux difficultés de compréhension auditive communes chez les élèves de FLE au cycle préparatoire.

Importance de la recherche.

La recherche en cours peut-être profitable pour :

- Les élèves de FLE au cycle préparatoire dans le cadre de diagnostiquer scientifiquement les difficultés communes en compréhension auditive chez les élèves de FLE au cycle préparatoire.
- Les inspecteurs et les maîtres(esses)-enseignants(es) de FLE dans la mesure de bénéficier des outils et des instruments élaborés dans leur travail de formation.
- Les didacticiens(ciennes) et les méthodologues de FLE dans la mesure de profiter des activités contenues dans le programme élaboré pour le manipuler pour surmonter et pour remédier aux difficultés communes en compréhension auditive chez les élèves de FLE de ce niveau d'apprentissage.

Hypothèses de la recherche.

La recherche actuelle s'est proposée à vérifier si / s' :

- Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes de notes des sujets du groupe de la recherche de la pré-post application du test de la compréhension auditive en faveur de la post-application.
- Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes de notes des sujets du groupe de la recherche de la pré-post application du test de la compréhension auditive relative à ses sous-compétences (sous-compétences de la compréhension auditive) en faveur de la post-application.
- Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes de notes des sujets du groupe de la recherche de la pré-post application du test de la compréhension auditive relative à la discrimination des phonèmes (consonnes – voyelles – voyelles nasales) en faveur de la post-application.
- Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes de notes des sujets du groupe de la recherche de la pré-post application du test de la compréhension auditive relative à l'interprétation des phonèmes constituant des difficultés en graphèmes en faveur de la post-application.

Délimitations de la recherche.

Cette recherche s'est limitée à / aux :

- Élèves de FLE à la 2^{ème} année au cycle préparatoire à l'école officielle pour les langues à Khausous, au gouvernorat de Kalyoubia.
- Difficultés de discrimination des consonnes, des voyelles et des voyelles nasales qui causent des lapsus au sein de la compréhension auditive (plus précisément les difficultés qui constituent des obstacles pour la compréhension des idées soit essentielles soit secondaires et du détail des messages auditivement reçus);
- La classe inversée gérée et exécutée par la plate-forme d'Edmodo comme une stratégie de l'apprentissage inversé.

Outils de la recherche.

Afin d'atteindre les objectifs de cette recherche, on a employé des outils comme suit :

- ❖ Instruments de mesure tels que :
 - Test de compréhension auditive pour diagnostiquer les difficultés communes en compréhension auditive chez les élèves du groupe de recherche (ce test est employé comme un test de diagnostic et un test de progrès en même temps).

- Typologie de difficultés communes en compréhension auditive chez les élèves débutants(es) de FLE au niveau préparatoire.
- ❖ Matériaux de formation comme :
 - Programme d'enseignement en compréhension auditive en employant les classes inversées dirigées et exécutées via la plate-forme d'Edmodo.
 - Guide pédagogique aidant les maîtres(ses)-enseignants(es) de FLE à bien manipuler le programme de l'enseignement conçu.

Méthodologie de la recherche.

Pour atteindre les objectifs de la recherche en cours, le chercheur a suivi les méthodologies ci-dessous :

- La méthodologie analytique descriptive : le chercheur a étudié et a analysé la littérature éducative au même titre les recherches antérieures relatives aux variables de la recherche afin d'élaborer un cadre théorique cohérent et relatif à ces variables;
- La méthodologie expérimentale : le chercheur a mené une étude expérimentale (l'intervention) pour aider les élèves débutants(es) en FLE à surmonter leurs difficultés couramment envisagées en compréhension auditive à ce niveau d'apprentissage (niveau préparatoire);
- La méthodologie statistique mixte : le chercheur a employé les techniques statistiques propres dans la mesure de traiter les résultats des sujets du groupe de la recherche et de les interpréter afin de s'assurer de l'efficacité de l'emploi des classes inversées gérées et exécutées par la plate-forme d'Edmodo pour remédier aux difficultés en compréhension auditive chez eux(elles).

Procédures de la recherche.

Afin de répondre aux questions posées dans le cadre de la recherche en cours, on a suivi les démarches ci-dessous :

- ✚ Pour répondre à la première question posée, on a adopté les étapes procédurales suivantes :
 - Le chercheur a analysé les recherches antérieures relatives aux difficultés langagières en général et notamment aux difficultés en compréhension auditive communes chez les élèves de FLE au cycle préparatoire. On a étudié et analysé la littérature éducative relative à ce type de difficultés déjà mentionnées pour les sujets du groupe de la recherche pour bien élaborer le cadre théorique et le test de compréhension auditive;
 - Il a présenté ce test de compréhension auditive dans sa forme initiale aux spécialistes de la linguistique, aux inspecteurs et aux didacticiens(ennes) de FLE;
 - Il a appliqué ce test au groupe de la recherche pour déterminer les genres de ces difficultés;
 - Il a rangé les difficultés de compréhension auditive dans une typologie de difficultés suivant le degré de difficultés et on l'a présentée aux spécialistes pour savoir leurs avis;
- ✚ Pour répondre à la deuxième question posée, on a adopté les étapes procédurales suivantes :
 - Le chercheur a étudié et a analysé les recherches antérieures relatives aux apports sous-jacents de l'approche de l'apprentissage inversé (notamment la classe inversée) et

les plateformes employées (notamment la plate-forme d'Edmodo) pour des visées de mettre l'accent sur les rôles de l'enseignant(e), ceux de l'apprenant(e) ainsi les déroulements de la formation /apprentissage adoptés lors de son exploitation de ce type d'apprentissage dans le cadre de surmonter les difficultés de compréhension auditive envisagées par quelques élèves de FLE au niveau préparatoire en élaborant le programme de formation esquissé et pour préparer le cadre théorique;

- Il a également étudié et analysé la littérature éducative relative à l'approche de l'apprentissage inversé et les techniques employées pour l'apprenant(e) ainsi les déroulements de la formation/ apprentissage adoptés en élaborant le programme de formation esquissé et en l'exécutant à travers la plate-forme d'Edmodo dans le cadre de la recherche actuelle et également et pour préparer le cadre théorique;
- Il a esquissé le programme dans sa forme initiale et l'a présenté aux spécialistes en linguistique de FLE, aux inspecteurs de FLE, et aux didacticiens(iennes) de FLE pour le valider en basant sur la typologie de difficultés;
- ✚ Pour répondre à la troisième question de la recherche en cours, on a adopté les étapes procédurales suivantes :
 - Le chercheur a commencé son intervention par la pré-application du test de compréhension auditive (test de progrès) pour mesurer le niveau des élèves de FLE avant la tentative.
 - Il a travaillé son programme d'enseignement esquissé à la lueur des apports sous-jacents de l'apprentissage inversé avec les sujets du groupe de la recherche pour mesurer son efficacité.
 - Il a opéré une évaluation continue (évaluation formative) tout au long de son intervention (on a fait des petits tests en compréhension auditive sur le contenu de chacune des leçons contenues dans le programme esquissé pour s'assurer de façon qualitative du progrès des élèves);
 - Il a fini son intervention par la post-application du test de compréhension auditive (test de progrès) pour mesurer le niveau des élèves de FLE après la tentative.
 - Il a traité les résultats obtenus de façon quantitative pour s'assurer de l'efficacité de la classe inversée gérée et exécutée par la plate-forme d'Edmodo dans le cadre de surmonter les difficultés en compréhension auditive communes chez les sujets du groupe de la recherche;
 - On a avancé nos recommandations en proposant des recherches futures.

Terminologie de la recherche.

❖ **Les difficultés en compréhension orale (auditive).**

Ce sont les obstacles engendrés au cours de l'apprentissage de n'importe quelle langue étrangère. Ce sont en réalité des obstacles qui empêchent l'apprenant(e) (notamment l'apprenant(e) débutant(e) ou de niveau limité) de n'importe quelle langue étrangère d'atteindre son objectif. Cet(te) apprenant(e) se caractérise par ses connaissances intériorisées limitées, manque de compétence langagière, diminution d'intension, manque d'affectivité et manque d'expérience à cause du facteur de l'âge. (Maache Malika, 2010).

La définition opérationnelle du terme.

Les difficultés en compréhension orale (auditive) se sont définies dans la recherche actuelle comme toute lacune ou erreur commises couramment par un nombre énorme des apprenants(es) de FLE lors de comprendre un message auditivement reçu. Ces erreurs causent donc un échec au sein de la réception des informations ainsi de la compréhension des mots, des phrases et des idées contenus dans ces textes auditivement reçus.

❖ La compréhension orale (auditive).

(Ducrot-Sylla J.,-M., consulté en 2019) a confirmé que comprendre oralement constitue une compétence visant à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute, et de compréhension d'énoncés à l'oral.

(Garabédianet M., 2001 : P.173) a défini la compréhension orale en citant : «L'acte de compréhension est un acte d'apprentissage de nature multidimensionnelle».

Selon (Gruca I., 2006), la compréhension n'est pas une simple activité de réception mais est un travail comprenant la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, la connaissance des règles socioculturelles de la communauté où se passe la communication et des facteurs extralinguistiques (les gestes et les mimiques).

La compréhension orale s'est définie comme suit : « elle est la capacité à segmenter un flux sonore continu en y identifiant des ensembles phonétiques correspondant à des unités distinctives et significatives, à statut lexico-sémantique et grammatical pour accéder au sens » (Perez A-G. 2007 : P. 8).

L'acte de comprendre l'oral est une tâche tridimensionnelle (Chen-Géré M-F. et al., 2002) :

- la perception des formes sonores, avec association du sens (immédiatement ou non);
- la mise en réseau des informations;
- le classement des informations.

La définition opérationnelle du terme.

La compréhension de l'oral est l'aptitude à discriminer auditivement les différents phonèmes et les différentes formes sonores du français, à percevoir le sens des mots, des phrases et des passages auditivement reçus, à classer les informations contenues dans n'importe quel message oral et à saisir afin de pouvoir identifier l'idée générale, les idées essentielles et secondaires et presque à comprendre le détail, et à distinguer le vrai du vraisemblable, à discriminer au niveau de l'audition les phonèmes causant des lacunes pour les élèves, à interpréter et à transcrire les phonèmes en graphèmes de tout ce qui est contenu dans n'importe quel message perçu.

❖ Les classes inversées.

Selon (Roy N., 2014), la classe inversée s'est inspirée de la taxonomie révisée de Bloom où on consacre la salle de classe pour pratiquer davantage des activités basées sur les niveaux supérieurs et on consacre la maison pour faire les devoirs basés sur les niveaux inférieurs. La classe inversée donne donc l'occasion aux enseignants(es) au même titre les apprenants(es) à consacrer beaucoup plus de temps pour les activités d'analyse, d'évaluation et de créativité.

D'après (Bissonnette S., Gauthier C., 2013; Nizet I., 2014), la classe inversée n'est qu'une approche pédagogique ayant pour but d'inverser et à adapter les activités d'apprentissage traditionnellement conçues en utilisant alternativement la formation en classe et la formation à distance pour prendre les points forts de chacune.

La définition opérationnelle du terme.

La classe inversée pratiquée dans la salle de classe de la langue étrangère n'est pas un synonyme de l'apprentissage en ligne mais ce sont les activités produites en classe traditionnelle à travers les interactions faites entre les élèves et leurs pairs sous le guidage du(de la) maître(esse)-enseignant(e) pour développer n'importe quelle compétence de cette langue.

Le cadre théorique.

Il est à noter qu'on ne peut jamais comprendre, se faire comprendre oralement des messages dans n'importe quelle langue vivante étrangère en général et plus particulièrement en français langue étrangère (FLE) sans pouvoir discriminer les phonèmes identiques et semblables du français, sans perfectionner les normes structurales, morphosyntaxiques, lexicales et sémantiques véhiculées, sans percevoir les facteurs socioculturels en entourage et sans oublier les facteurs extralinguistiques (les gestes et les mimiques). La langue est un véhicule de communication au niveau de l'oral au même titre au niveau de l'écrit. L'apprenant(e) écoute toujours des messages en français et c'est indispensable qu'il(elle) puisse les décoder afin de comprendre leurs contenus. La recherche en cours a essayé de faire face aux difficultés communes en compréhension auditive (orale), qui empêchent les élèves à les comprendre facilement. Le traitement de ces difficultés ou obstacles contribue sans doute à développer les compétences de la compréhension auditive. Cette recherche a donc un double objectif; le chercheur a pu diagnostiquer les difficultés communes en compréhension auditive, ce qui aide sans aucun doute à développer les compétences essentielles en compréhension auditive chez les sujets du groupe de la recherche. Pour atteindre ces objectifs, le chercheur a élaboré un programme d'enseignement dans des visées de remédier à ces genres de difficultés en basant sur les données de l'approche de l'apprentissage inversé et ses apports sous-jacents. Afin de préparer ce programme de façon méthodologique, le chercheur a consacré cette partie aux variables de la recherche; les compétences de la compréhension auditive et leurs difficultés relatives et les apports sous-jacents de l'apprentissage inversé (notamment la classe inversée gérée et exécutée par la plate-forme Edmodo). Notre cadre théorique comprend donc deux axes essentiels : Axe I est consacré à la variable indépendante (les classes inversées comme version de l'apprentissage inversé) et Axe II est consacré aux difficultés de compréhension auditive et leur impact sur la compréhension de l'oral en français langue cible.

AXE I

Cadre conceptuel : l'apprentissage inversé et ses types.

Aspect définitoire.

Apprentissage inversé / Classes inversées.

Les méthodologues et les didacticiens(iennes) argüent tout simplement qu'il s'agit de donner l'occasion à l'apprenant(e) de gérer ses apprentissages en faisant ses devoirs à l'école et en suivant ses cours magistraux chez lui en employant les ressources disponibles soit des livres et des références soit des ressources audiovisuelles. Ce type d'apprentissage d'après

eux(elles) permet aux enseignants(es) de mener une méthodologie de travail focalisant sur l'apprenant(e) et mettant le(la) au centre du processus de la formation. Avec ce genre d'apprentissage, l'apprenant(e) prend son initiative et gère son apprentissage par lui(elle)-même. (Nizet I., 2014 ; Bergmann J., et al., 2015).

Cette approche pédagogique met l'apprenant(e) dans la sphère de l'apprentissage individuel où le rôle de l'enseignant(e) se change pour devenir un accompagnateur ou un animateur de séance en classe de langue. celui-ci agit comme un guide dans la démarche d'apprentissage de chaque apprenant(e) en disposant beaucoup de temps pour interagir avec lui(elle). En employant cette approche, les apprenants(es) s'engagent de façon concrète dans les sujets abordés en classe en exploitant leur créativité et leur curiosité.

(Roy N., 2014) a vu que cette approche a pour but de rendre disponible des cours théoriquement présentés en classe des cours de médias comme des vidéos, des podcasts...etc. avant les temps alloués à l'enseignement de ces cours.

(Lebrun M., et Lecoq J., 2015) ont confirmé que l'apprentissage inversé constitue une approche mettant en relief une stratégie d'enseignement qui touche un large éventail de styles d'apprentissage. Ces deux précurseurs ont indiqué qu'un type de changement se passe dans les pratiques du processus de formation/ apprentissage; les exposés, qu'on a l'habitude de présenter traditionnellement en classe, se produisent en dehors de la classe et les devoirs et les événements, qui se produisent hors classe, s'achèvent en classe en compagnie de l'enseignant(e).

(Brame C., 2013) a mentionné que l'apprentissage inversé décrit un renversement au sein de l'enseignement traditionnel. Le chercheur a indiqué que par cet apprentissage, les élèves prennent leurs savoirs de la matière scientifique en dehors de la salle de classe par la voie des capsules vidéos et le temps des cours est consacré au travail profond pour assimiler ces savoirs déjà collectionnés en dehors de la classe à travers des stratégies comme : résolution des problèmes, débats, discussions ...etc.

(Lace J.,-P., 2005) a cité que : «Il ne s'agissait pas d'abandonner les méthodes qui ont fait leurs preuves, mais plutôt de recoller davantage à la réalité du terrain, celle qui bouge avec le changement de culture, [.....], de mes étudiants et leur manière de travailler. Pour cela, il m'a fallu trouver de nouvelles idées pour transformer le cours, non pas tant le contenu que la manière de le dispenser». Cette citation nous a confirmé qu'on emploie les mêmes méthodes et les mêmes stratégies de travail lors du processus de la formation/ apprentissage mais le changement touche le travail sur le terrain en pratiquant une culture différente. L'accent est mis sur l'activité de l'apprenant(e) au cours de son trajet d'apprentissage. C'est à lui(elle) qui cherche ses savoirs et qui prend l'initiative auprès de son apprentissage. Or, avec l'apprentissage inversé, on commence à voir un(e) apprenant(e) actif(ve), curieux(se) et autonome.

Il faut montrer qu'il existe une différence entre l'apprentissage inversé et les classes inversées. Plusieurs écrits sur le sujet manifestent que les deux notions ne sont pas des synonymes. Les didacticiens(ennes) distinguent entre les deux termes.

À ce propos (Treiber M., 2016) a mentionné que la classe inversée ne signifie pas :

- Des capsules de vidéos en ligne que les apprenants(es) doivent consulter pour apprendre mais ces capsules ne sont que des ressources exploitées pour faire les activités et les exposés présentés dans la salle de classe;
- Ces capsules de vidéos vont remplacer les enseignants(es);
- Des cours en ligne;
- Des apprenants(es) qui travaillent sans structure (des apprenants(es) qui improvisent);
- Des apprenants(es) qui gaspillent leur temps devant un écran d'ordinateur;
- Des apprenants(es) qui travaillent de façon isolée.

Mais l'apprentissage inversé signifie que les enseignants(es) peuvent adopter une pédagogie centrée sur l'activité de leurs apprenants(es) par des manières différentes parmi lesquelles l'exploitation des capsules vidéos et par la voie des médias sans inverser leurs classes. Or, la différence essentielle qui existe là, est la pratique pédagogique; dans la classe inversée, on emploie les médias et les capsules vidéos comme des ressources qui aident l'enseignement face à face alors qu'avec l'apprentissage inversé, les capsules vidéos sont des techniques essentielles ainsi des supports du travail en classe de langue.

La recherche de (Khadija Ziane, 2017) a montré que la classe inversée est un moyen et un instrument pour ajuster les pratiques et les travaux de classes qui viennent en aide au renforcement et à l'approfondissement de développement des compétences des apprenants(es) et leurs savoirs et en conformance avec la réalité du terrain.

La classe inversée selon l'unanimité de chercheurs(euses) sont tout simplement un instrument de / d' :

- Créer des interactions entre les apprenants(es);
- Introduire les connaissances;
- Individualiser, différencier et personnaliser la formation/ apprentissage;
- Rendre les apprenants(es) acteurs(rices) de leurs apprentissages.

(Bergmann J., et Sams A., 2012) ont indiqué que des transformations sont induites par l'emploi des classes inversées comme suit : une classe inversée peut être vue comme :

- Un outil d'augmenter les interactions et les contacts personnalisés entre les apprenants(es) et leurs enseignants(es);
- Un environnement dans lequel les apprenants(es) gèrent leurs propres apprentissages sous la guidance et la direction de leurs formateurs(trices); une pratique de (LMS : Learning Management System), ce qu'on intitule en français la gestion du contenu d'apprentissage;
- Une classe dans laquelle l'enseignant(e) ne joue pas le rôle du «sage sur le plateau de la classe» mais «un guide attentif» qui permet ainsi des différentes formes de différenciation;
- Un type de mélange fertile de la transmission directe avec une approche constructiviste ou encore socioconstructiviste de l'apprentissage (ce sont les rôles et les pratiques des apprenants(es) eux(elles)-mêmes;
- Un lieu dans laquelle les apprenants(es) qui ne peuvent pas suivre leurs cours face à face pour des causes de maladie, d'activités extracurriculaires ...etc., ne sont pas négligés(es);

- Un endroit où les contenus traités (les sujets travaillés en classe) sont abordables tout le temps;
- Un endroit où les apprenants(es) sont davantage engagés dans leurs apprentissages;
- Un endroit où les apprenants(es) peuvent recevoir un accompagnement personnalisé.

Aperçu historique.

L'expérience des classes inversées s'est apparue préalablement dans les travaux d'Eric Mazur (Professeur de Physique à Harvard) à l'aube des années 1990. Ce grand chercheur a développé des méthodes de formation et il les ont collectionné dans une référence et il l'a publiée en 1997. Puis deux enseignants dans l'école secondaire de Woodland à Colorado et ils ont produit des vidéos pour aider les apprenants(es) absents(es), ils ont investi le succès de la méthode, ils commencent à généraliser l'idée. Par la suite, l'interaction, la participation et la collaboration sont augmentées entre les apprenants(es).

Cette expérience s'est répandue en Mars 2011, Salman Khan qui possède Khan Academy où il a mené un projet intitulé «Emploi des vidéos éducatives» pour inverser les classes. Cette méthode devient populaire au Québec (SSFUS, 2011).

Genres de classes inversées.

Maintes recherches, ouvrages et études intériorisées comme (Lebrun M., et al., 2016; Lebrun M., et Lecoq J., 2017) ont montré qu'il existe plusieurs types de classes inversées et les chercheurs(euses) ont été d'accord sur trois genres de ces classes inversées. **Le premier type** comprend des cours à la maison et les devoirs se font dans la classe dans son schéma traditionnel; les apprenants(es) vont consulter les ressources (des références ou des sites numériques) pour approfondir leurs savoirs. On appelle cela «externalisation des savoirs» et cette opération se fait habituellement à distance. Lorsqu'ils(elles) sont en présence, ils(elles) pratiquent des activités et des exercices d'accompagnement relatifs aux informations déjà obtenues à distance. **Le second type** comprend un travail opéré en dehors de la classe, individuellement ou en groupe, et les apprenants(es) vont chercher les informations, instruire la thématique choisie, collectionner et documenter les éléments des contextes visités, les structurer quelque peu, et enfin préparer des exposés d'une manière originale, venir à la classe et vivre un état conflictuel pour présenter leurs travaux aux collègues ... Les compétences visées sont : collection d'informations, validation des outils employés, analyse des informations, créativité ...etc. La collection, la documentation, la validation, l'analyse, la synthèse pour créer les exposés se font à distance mais la discussion, le conflit, la vérification et la présentation se font en présence. **Le troisième type** comprend les deux types précédents. C'-à-d., les apprenants(es) vont chercher à distance soit dans les pratiques quotidiennes soit dans les ressources numériques et viennent exposer dans les salles de classes.

Figure No. (5).

Les types de classes inversées présentés sur le blog de (Lebrun M., 2014).

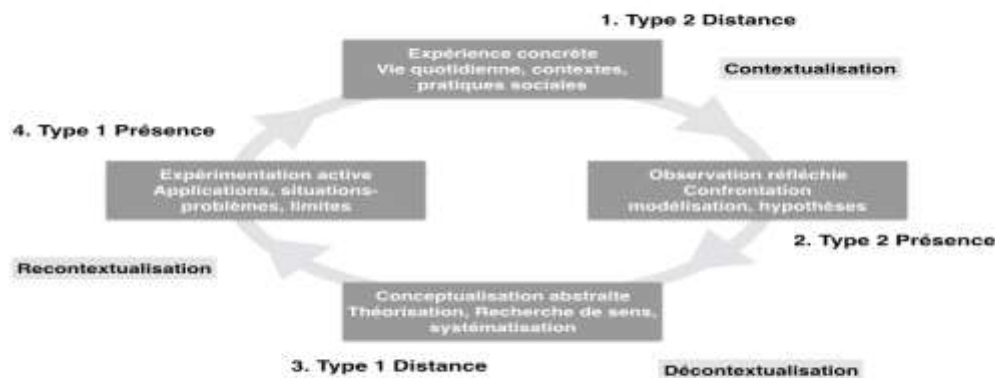
Source : (Lebrun M., et al., 2016)



Figure No. (6).

Cycle de Kolb et événements d'apprentissages mobilisés dans les classes inversées

Source : (Lebrun M., et al., 2016)



Bases des classes inversées.

Beaucoup de chercheurs(euses), de didacticiens(ennes) et des méthodologues comme : (Hamdan N., et al., 2013; Nizet I. 2014; Roy N., 2014), ils(elles) se sont accordés(es) sur les piliers ou bien les bases de la classe inversée (FLIP) et ces piliers sont :

- ✓ Flexibilité d'environnement d'apprentissage (F); La classe inversée permet aux apprenants(es) et aux enseignants(es) d'implanter des approches et de stratégies diverses d'apprentissage. Avec ce type d'apprentissage (L'apprentissage inversé, l'enseignant(e) peut créer un environnement flexible donnant l'occasion à ses apprenants(es) de choisir où, quand et comment développer leurs compétences. Les apprenants(es) exercent ainsi un type de contrôle sur la séquence pédagogique et ils(elles) contribuent à en déterminer les modalités d'évaluation. (on dit en anglais :

flexible environment). On peut dire que cet environnement peut être une classe ou un laboratoire s'adaptant aux styles d'apprentissage, au rythme et aux aptitudes des apprenants(es).

- ✓ La culture d'apprentissage (L); l'apprentissage inversé a fait un bouleversement au sein de la culture d'apprentissage qui est basée sur l'enseignant(e) comme le centre d'apprentissage et la source incontournable de savoirs. Avec la classe inversée, on met l'accent sur l'activité de l'apprenant(e) lors de son apprentissage. Or les contenus disciplinaires abordés en classe inversée met en relief les intérêts et les passions des apprenants(es). On peut donc constater que, sur le terrain, seuls les apprenants(es) mobilisés(es), actifs(ves), curieux(ses) et intéressés(es) apprennent des contenus signifiants et passionnants; (on dit en anglais : learning culture). On peut donc dire que l'apprenant(e) doit être responsable à son apprentissage.
- ✓ Intension pédagogique (I); l'essentielle intention des enseignants(es) employant l'apprentissage inversé est de développer leur autonomie d'apprentissage. C.-à-d., ces apprenants(es) peuvent développer une vision notionnelle, organisationnelle et procédurale auprès les compétences choisies. avec la classe inversée, l'apprentissage se fait dans deux ou trois étapes : Avant la leçon où les apprenants(es) choisissent des vidéos produites soit par le(la) maître(esse) soit par autres, des captures d'écran...etc.; Pendant la leçon où les apprenants(es) pratiquent un apprentissage actif, enseignement par les pairs, les exercices se présentent sous la forme des problèmes, les apprenants(es) se collaborent avec ses pairs et ses enseignants(es). Or, le temps de la classe est maximisé afin d'atteindre l'intension de la démarche scolaire : rendre l'apprenant(e) autonome et actif(ve) dans le trajet de son apprentissage; (on dit en anglais : Intentionel content). On peut brièvement certifié que les informations et les connaissances présentées doivent être suivant les besoins des apprenants(es).
- ✓ Professionnalisation du processus de la formation (P); avec la classe inversée, les vidéos employées ne remplacent pas les maîtres(esses)-enseignants(es) mais comme un support pédagogique, on exige l'identification des problèmes individuels, une rétroaction constante et pratique continue de la part de l'enseignant(e). Alors la tâche de l'enseignant(e) est plus exigeante dans l'apprentissage inversé que dans l'apprentissage directif. (on dit en anglais : professional educators). On peut confirmer que ce sont les apprenants(es) qui conçoivent, choisissent les stratégies et les méthodes employées, choisissent le contenu à étudier comme s'ils(elles) sont des enseignants(es) professionnels(elles).

Importance de pratiquer les classes inversées.

Plusieurs recherches précédentes, comme : (Fulton K., 2012; Manon A., 2016; Roy N., 2014) ont mis l'accent sur l'importance de pratiquer les classes inversées dans le champs de la formation/ apprentissage. toutes les recherches ont confirmé que les raisons derrière l'emploi de la classe inversée dans le domaine de la formation/ apprentissage sont :

Rendre l'apprentissage individuel.

Les classes inversées visent essentiellement à donner l'occasion à chaque apprenant(e) évoluer dans son environnement et suivant son propre rythme. Le progrès de chaque apprenant(e) se fait à sa propre vitesse parce que les capsules de vidéos peuvent être

visionnées plusieurs fois et parce que les apprenants(es) peuvent avoir accès Internet facilement pour obtenir des explications complémentaires. Katleen Fulton (Fulton F., 2012) a confirmé que la classe inversée permet à chaque apprenant(e) d'accéder aux expertises des enseignants(es) à travers leurs capsules de vidéos proposées. La chercheuse a conseillé les enseignants(es) de non pas se contenter de consulter les capsules vidéos disponibles sur les sites d'Internet mais de préparer et de réaliser au fur et à mesure leurs propres capsules. Les classes inversées donnent une sorte de rétroaction aux enseignants(es) et à leur tour, ils(elles) peuvent diagnostiquer les difficultés de chaque apprenant(e). il faut signaler que lorsque les apprenants(es) achèvent leurs devoirs chez eux, ils(elles) les font à l'aide de leurs parents ou leurs frères et sœurs et ce n'aide pas à traduire le niveau de chacun(e). on peut donc dire que l'emploi des classes inversées peut individualiser l'apprentissage.

Améliorer les pratiques des enseignants(es) et renforcer les rapports entre les parents et l'établissement scolaire.

Les chercheurs(euses) et les méthodologues comme (Fulton k., 2012) ont affirmé que les apprenants(es) ont moins de difficultés à rejoindre un cours s'ils(elles) sont absents(es). En fait, le cours théorique peut être disponible via des sites d'Internet, dans des capsules vidéos ou sur texte électronique, et les corrections des exercices peuvent être mis en ligne. Ainsi, l'apprenant(e) pourra facilement reprendre le cours manquant. La même chercheuse confirme également qu'il est bénéfique que les parents puissent voir le cours grâce aux capsules vidéos. En cas des matières scolaires difficiles comme les mathématiques, les parents ne sont pas toujours capables d'aider leurs fils et filles, mais les capsules vidéos conjointes peuvent faciliter les exercices de mathématiques pour essayer d'expliquer les points de difficultés à leurs enfants. Aussi les questions liées à l'application des savoirs sont posées en classe, les parents sont donc moins en difficulté pour aider leurs enfants.

Un autre argument proposé par la chercheuse (Fulton) est celui de la qualité du processus de la formation. Elle a mentionné que la réalisation des capsules vidéos par les professeurs de mathématiques, et la mise en commun de ces vidéos, permet d'améliorer la manière d'enseigner de chacun(e). En fait, lorsqu'une classe comprend bien une leçon à l'aide d'une vidéo d'un collègue, mais ne comprend pas ou comprend moins par la vidéo de l'enseignant(e) de la classe, celui(celle)-ci se remet en question les siennes (ses propres vidéos) et cherche à savoir ce qui a été mieux réussi dans la vidéo de son collègue. La production et la remise en question de vidéos permettent donc d'avoir un regard réflexif sur sa manière scolaire.

Lorsque la classe inversée se fait sous un format numérique, il existe un nouvel enjeu d'apprentissage. En fait, cela invite les apprenants(es) à employer des plateformes numériques pour accéder aux informations, à chercher des informations complémentaires sur les sites spécialisés d'Internet s'ils n'arrivent pas à comprendre le cours sous forme de capsules vidéo, à connaître plusieurs plateformes de cours en ligne si l'enseignant(e) utilise différentes vidéos existantes sur Internet... Pour (Muller F., 2015), l'enjeu de l'emploi du numérique est important. Le chercheur a mentionné que le numérique permet de développer des compétences transversales comme : coopérer et collaborer, produire, mutualiser et créer, rechercher et se documenter, se former et s'auto-former, animer et organiser...etc. Il a également confirmé que les apprenants(es) sont hétérogènes du point de vue des niveaux de

maîtrise de l'emploi du numérique qui est aussi importante à corriger que celle qui est liée aux connaissances scolaires. Le chercheur a indiqué que dans le cadre de la classe inversée, il existe un autre type d'apprentissage; c'est l'apprentissage des compétences transversales et celles-ci sont essentielles à l'ère actuelle et font partie du rôle des enseignants(es) de chacun des matières disciplinaires. Actuellement, on entend parler que c'est à l'enseignant(e) de développer les compétences transversales, interdisciplinaires et numériques.

Améliorer l'implication des apprenants(es) grâce à une grande autonomie.

Des recherches ont été faites sur l'impact des classes inversées sur le développement de l'autonomie chez les apprenants(es). Parmi ces recherches, on trouve l'expérience de (Grolnick W., et Ryan R., 1987). Les chercheurs ont mené une expérience sur (91) apprenants(es) d'un niveau équivalent au CM2 pour évaluer l'effet de trois différentes méthodes d'apprentissage sur deux variables (la motivation et la performance). Concernant la 1^{ère} méthode, un texte devait être appris impérativement : après avoir effectué l'évaluation, la méthode a eu un impact important sur le passage des apprenants(es) pour la classe supérieure. Pour la 2^{ème} méthode, les apprenants(es) doivent apprendre le même texte mais après avoir effectué l'évaluation, la méthode n'a pas d'impact sur le passage des apprenants(es) pour la classe supérieure. Pour la 3^{ème} méthode, les apprenants(es) ne sont soumis(es) qu'à un questionnaire portant sur l'intérêt ou la difficulté que représente le texte à leurs yeux. Les chercheurs ont montré qu'un lien de causalité existe entre l'intérêt suscité par le texte et le degré de contrainte exercé sur son apprentissage. Ils ont confirmé que plus la contrainte exercée sur les apprentis(es) est forte, plus leur intérêt diminue. Ils ont souligné aussi que la 3^{ème} méthode est plus favorable à un apprentissage de long terme, du fait de l'autonomie accordée aux apprentis(es). Les apprentis(es) deviennent de plus en plus autonomes avec la troisième méthode (qui est en réalité la classe inversée). Cette expérience menée par (Grolnick W., et Ryan R., 1987) a montré l'impact fort de la pratique de la méthode inversée sur la motivation et la performance.

Une autre expérience menée par (Ryan R., et Deci E., 2000), les chercheurs ont travaillé sur trois besoins psychologiques : le besoin de compétence, le besoin d'appartenance sociale et le besoin d'autonomie. Les chercheurs ont indiqué que la motivation est le fruit de ces trois besoins. Le besoin d'autonomie constitue le désir des apprenants(es) de se sentir le maître de ses choix méthodologiques, les chercheurs ont utilisé le concept de (*motivation autodéterminée*) pour montrer le besoin d'autonomie. Pour eux, cette motivation autodéterminée apparaît lorsque l'apprenti(e) ne s'investit pas dans l'achèvement des activités. D'après eux et dans le cadre de la classe inversée, le travail de l'apprenti(e) le motive à effectuer son travail puisque la réussite dans la tâche à accomplir dépend de son travail préalable (et de celui de ses pairs). Cet(te) apprenti(e) peut accorder librement de l'intérêt à sa pratique car elle lui apporte des compétences ou des savoirs indispensables pour accomplir le travail en groupe aidant à achever la tâche demandée.

Il est à noter que la dimension sociale est centrale dans le processus d'apprentissage, cette dimension sociale donne à l'apprentissage tout son sens (Vygotsky L., 1934-1997). En réalité, l'apprenti(e) est perçu(e) comme un(e) acteur(trice) social(e), au centre de son apprentissage. De même l'apprenti(e) est en interaction avec ses pairs. Selon cette perspective, l'apprenti(e) doit donc accomplir des tâches dans un environnement donné et dans un domaine d'action

particulier qui se rapproche de ses besoins et de ses centres d'intérêts. Cette nouvelle vision redéfinit le rôle de l'enseignant(e), historiquement, perçu comme le détenteur des savoirs ainsi le joueur central sur le plateau de la classe. Désormais, si l'apprenti(e) devient acteur(trice) de ses apprentissages, le rôle de l'enseignant(e) est donc de mettre en place des situations d'apprentissage. On peut dire qu'avec la classe inversée, l'apprenti(e) apprend petit à petit à employer les outils dont il(elle) dispose pour accomplir et effectuer la tâche demandée.

Des auteurs et des précurseurs, comme : (Scallon G., 2007) ont montré que l'apprenti(e) doit être libre de demander, poser des questions et discuter avec l'enseignant(e) pour reformuler ses propos afin d'obtenir les savoirs qu'il(elle) nécessite pour accomplir la tâche demandée. grâce à la pratique de la classe inversée, les apprenants(es) peuvent alors poser des questions sur ce qu'on peut intituler les zones d'ombres de n'importe quel cours pendant le travail de face à face.

(Roy N., 2014) a également ajouté d'autres raisons et a vu qu'une classe inversée peut :

- Offrir la possibilité aux apprenants(es) d'écouter et de réécouter le contenu théorique s'ils(elles) en ont besoin.
- Favoriser une responsabilisation des apprenants(es) en les impliquant davantage dans leur apprentissage.
- Laisser plus de temps au suivi personnalisé à partir d'échanges avec le corps enseignant.
- Permettre davantage d'interactions entre les apprenants(es).
- Inviter à un meilleur emploi du temps en présence avec les apprenants(es).

Les classes inversées et les apprenants(es) en difficulté.

Des recherches antérieures dans le domaine de la formation/ apprentissage ont été récemment achevées en employant les classes inversées dans le développement des compétences en général, des compétences transversales et des performances des apprenants(es) de tous les niveaux d'apprentissage. Ces recherches sont comme celle de (Scallon G., 2007), celle de (Fulton K., 2012) et celle de (Faillet V., 2014) celle de (Grolnick W., et Ryan R., 1987), celle de (Ryan R., et Deci E., 2000), celle de (Muller F., 2015)...etc.

En ce qui concerne l'expérience de (Fulton k., 2012), il a souligné que les résultats des apprenants(es) se sont considérablement améliorés grâce à l'emploi de la classe inversée. En comparant les résultats des apprenants(es) de la classe inversée avec ceux des apprenants(es) d'une classe témoin ,on a remarqué que ceux de la classes inversée sont plus favorables que les autres employant la classe dite traditionnelle. Les deux classes (la classe inversée et la classe dite traditionnelle) ont étudié le contenu d'un chapitre sur la lecture, et les résultats assurent l'efficacité de l'emploi de la classe inversée (Par exemple, le pourcentage s'élève à environ 62% pour la classe dite traditionnelle alors que ce pourcentage s'élève à environ 72% pour la classe inversée). Fulton a assuré, à travers cette expérience, que la classe inversée est la meilleur stratégie adoptable pour aider les apprenants(es) en difficulté à s'améliorer.

Une autre expérience est celle de (Faillet V., 2014). Le chercheur a mené une recherche sur deux classes en première année au cycle secondaire, lors de l'enseignement de physique et de chimie. On doit montrer que c'est la seule recherche publiée en France pour mesurer l'efficacité de la classe inversée au lycée. Pour les deux classes de la tentative, le cours a été géré soit par la classe inversée soit par l'enseignement dit traditionnel.

En employant la classe inversée, les apprenants(es) en difficulté sont remarquablement améliorés(es) car la phase d'acquisition se situe en dehors du temps scolaire et peut donc être adaptée aux difficultés de chacun(e). On peut assurer, à travers les expériences citées soit dans cette partie soit dans la partie précédente, que l'emploi des classes inversées est efficace dans le domaine d'améliorer le niveau des apprenants(es) qui ont des difficultés d'apprentissage du raison que cette méthode donne l'occasion à chacun(e) d'apprendre suivant son rythme, ses aptitudes et ses propres compétences.

Déroulement adopté lors de l'emploi de la classe inversée. (Rôles des apprenants(es) et de l'enseignant(e) dans la classe inversée).

Dans cette partie, le chercheur a présenté le déroulement de classe inversée, les rôles attendus de la part des apprenants(es) et de la part de l'enseignant(e). On ne peut pas déterminer les rôles de chacun(e) sans les comparer avec les classes dites traditionnelles. Dans les classes traditionnelles ou plutôt dans les cours traditionnels, c'est à l'enseignant(e) qui doit transmettre le contenu en classe. Le rôle de l'apprenant(e), dans ce cas, se contente d'écouter attentivement et de prendre des notes et lors de retourner chez lui(elle), il(elle) doit mettre en pratique ces apprentissages par le biais des devoirs demandés. Dans la classe inversée, le déroulement est inversé. C'est à l'apprenant(e) de chercher dans les ressources disponibles en dehors de la classe soit à la maison soit ailleurs qu'il(elle) doit apprendre les savoirs du contenu et lorsqu'il(elle) retourne à la classe, il(elle) met en pratique leurs savoirs pour résoudre des problèmes et pour produire des exposés en échangeant les savoirs obtenus en dehors. (Dufour H., 2014).

Dans la classe inversée, l'enseignant(e) peut produire des capsules vidéos pour transmettre le contenu aux apprenants(es). Plus l'apprentissage s'étend dans la société scolaire, plus les méthodes employées deviennent variées. Les stratégies menées par l'enseignant(e) pour la production des capsules vidéos sont :

- Lecture d'un texte sur le sujet traité;
- Consultation d'une page WEB sur le sujet abordé;
- Emploi des capsules vidéos déjà existés sur le sujet abordé;
- Emploi d'un Power Point interactif;
- Des outils à remplir déjà préparés....etc.

C'est à l'enseignant(e) de proposer des activités d'intégration des contenus et il(elle) propose des stratégies facilitant le travail dans la salle de classe pour exécuter les activités comme la stratégie de la résolution des problèmes et celle de l'apprentissage par projet pour compléter la partie théorique.

Pour ce qui concerne la partie se déroulant en classe, l'enseignant(e) doit être disponible et prêt(e) à répondre à toutes les questions susceptibles de la part des apprenants(es), il(elle) doit mettre à la disposition des apprenants(es) des outils technologiques comme des ordinateurs, des laptops, des CDs, des feuilles de papier, des dictionnaires...etc. dont les apprenants(es) ont besoin pour compléter leurs tâches. Il(elle) doit toujours présenter des rétroactions pour encourager les apprenants(es).

Pour les rôles attendus de la part des apprenants(es), ils(elles) doivent être actifs(ves), curieux(euses), interdépendants(es), autonomes, responsables, compétents(es), créatifs(ves), pratiques...etc.

Figure No. (7).
 Déroulement du travail (classe dite traditionnelle et classe inversée)
 Source : (Dufour H., 2014).



AXE II

Cadre notionnel : les compétences de la compréhension auditive et leurs difficultés relatives.

Compréhension auditive.

Notion de compréhension auditive.

La compréhension auditive fait partie intégrale de la compréhension de l'oral dans la conjoncture actuelle de la didactique des langues vivantes étrangères. L'écoute occupe une place essentielle soit dans le cadre institutionnel traditionnel où l'apprenant(e) peut jouer le rôle d'un interlocuteur ou d'un auditeur soit dans les situations basées sur les échanges interactionnels où on trouve que les apprenants(es) sont à la fois des interlocuteurs et des auditeurs. Pour envisager des situations pareilles, l'apprenant(e) n'a pas l'aptitude à comprendre le sens des messages oraux puisque la compréhension est son besoin unique pour accomplir une tâche quelconque. Le travail essentiel dans le cadre institutionnel classique est que l'enseignant(e) peut amplifier le taux de compréhension de ses apprenants(es) par la voie de concevoir des situations d'échanges réciproques entre eux(elles). A travers ces situations conçues par l'enseignant(e), ces apprenants(es) peuvent échanger des idées et des sens après des séances d'écoute gérées dans la plupart du temps par le corps enseignant dans une visée de développer la stratégie d'inférence. (Esmâ Zaiter, 2013). Ces situations d'échanges sont conçus en employant des textes et des documents oraux et l'enseignant(e) peut poser des questions simples sur leurs contenus ou bien peut distribuer des transcriptions. Au moyen de ces séances d'échanges conçues et exécutées le plus souvent par l'enseignant(e), les apprenants(es) peuvent se rendre compte que le processus de la perception-compréhension est progressif leur donnant l'occasion à évaluer leur compréhension. Selon le dernier, ces situations d'échanges ne constituent que des moments de recherches où ils(elles) peuvent

acquérir des formes à travers lesquels ils(elles) deviennent aptes à produire des énoncés corrects à la fin de leur trajet d'apprentissage. (Courtyllon J., 2003).

Selon cette perspective de (Courtyllon J., 2003), les apprenants(es) peuvent produire des idées, des phrases, des unités orales voire des discours prononcés par la voie de l'écoute. Plus n'importe quel(le) apprenant(e) d'une langue soit langue maternelle, soit langue étrangère est un bon récepteur (ou un bon percepteur) des messages oraux par cette langue, plus il(elle) a la capacité de maîtriser les compétences de la compréhension auditive ainsi les compétences de la compréhension orale.

Selon (Verdelhan- Bourgade M., 2002 : P. 142), La compréhension constitue le premier pilier, la première dimension et le premier besoin du processus de la formation/ apprentissage que chaque apprenant(e) doit développer dans une visée de développer et saisir le sens des messages auditifs ou écrits véhiculés en langue étrangère.

D'après (Desmons F., et al., 2005), La compréhension ne constitue pas une simple activité de recevoir d'un message qu'il faut décoder. Mais il s'agit de reconnaître le sens d'un discours et d'identifier des fonctions communicatives. Selon eux, ces fonctions communicatives peuvent remplir la fonction conative, expressive, poétique, phatique, référentielle...etc. et peuvent être mises en scène dans des phrases pour rendre simple la compréhension.

À cette perspective le (Ministère de l'éducation et de l'enseignement, 1998 : P. 9), a éclairci ce qu'on désigne par le terme de la compréhension orale en citant : « *La compréhension orale est une des étapes les plus fondamentales de la communication et ne peut être laissée au hasard. Dans l'acquisition de la langue seconde, comme dans celle de la langue première, la compréhension précède l'expression. [...], l'élève doit avoir entendu la langue seconde. Il doit avoir été baigné dans un milieu linguistique riche et varié. Plus l'élève sera récepteur de messages significatifs, plus il sera en mesure de s'approprier la langue seconde. L'enseignant a donc un rôle important à jouer par rapport à l'écoute* ».

S'on peut analyser la définition ci-avant, on a déduit que lorsqu'on désire développer les compétences de la compréhension de l'oral chez n'importe qui, on doit mettre les apprenants(es) dans un bain de langue riche et fécond. Le rôle de l'enseignant(e) est ici central; il(elle) doit communiquer au fur et à mesure par la langue cible même s'il donne des consignes. Le(la) maître(resse)-enseignant(e) emploie, au fur et à mesure, des mécanismes dans la formation de la compréhension orale en langue maternelle; plus ces mécanismes sont rentables au niveau de la langue maternelle, il est à noter que plus les apprentis(es) sont favorables dans la didactique de la compréhension de l'oral en langue cible. L'important, c'est de rendre les apprenants(es) aptes à comprendre l'essentiel, la plupart ou presque tous les messages oraux. Afin de réaliser leurs objectifs, ces apprenants(es) doivent subir un entraînement permanent par l'enseignant(e).

D'après les résultats de quelques expériences précédentes, comme : celle de (Cornaire C., 1998), il existe plusieurs stratégies d'écoute. La chercheuse a montré que ces stratégies sont : la stratégie du contexte, celle des savoirs antérieurs, celle d'inférence, celle de la prédiction et celle de l'anticipation, celle de l'objectivation, celle de l'analyse, celle du jugement critique...etc. Ces stratégies sont employées par les apprenants(es) pour maximiser les performances d'eux(elles)-mêmes afin de répondre efficacement aux exigences de toutes les tâches à accomplir lors du processus de compréhension.

Gaonac'h, cité dans la recherche de (Karima Ferroukhi, 2009 : P. 275) a vu que : « *la perception ou la compréhension est possible grâce à un processus d'assimilation, il s'agit de construire une représentation de l'information dans les termes des connaissances antérieurement acquises* » en ajoutant que « *les processus de réception du langage sont constitués de cycles d'échantillonnage, prédiction, test et confirmation* ».

Cette vue de Gaonac'h a marqué que lorsqu'on essaie de comprendre tel ou tel message oralisé, on emploie inconsciemment des connaissances antérieures relatives à un tel message et on les intègre avec les autres savoirs contenus dans ce message. le rôle de l'enseignant(e) ici est de trouver des liens des savoirs précédents, à travers la stratégie des savoirs antérieurs, avec ceux contenus dans le sujet de la compréhension lors de l'écoute.

Le terme de comprendre oralement, suivant la recherche de (Parpette Ch., 2008 : P. 222), « *recouvre essentiellement, dans les pratiques d'enseignement, l'accès au sens des énoncés* ». L'auteur a indiqué qu'on emploie des formes diverses pour accéder au sens comme les exercices les plus guidés (QCM, vrai-faux, questions appelant des réponses précises), les activités les plus globales (questions ouvertes, schématisations, reformulations, résumés).

À la lueur de la recherche de Chantal Parpette, la compréhension orale consiste à accéder au sens des messages oralement transmis par quelques outils et procédés comme les tests objectifs (tests de vrai-faux) combinés avec des tests globaux (questions ouvertes). Ces outils sont employés par l'enseignant(e) pour découvrir le sens de chaque message oralement transmis. Cette recherche de Chantal a confirmé que les cours de compréhension orale emploient de nombreuses pauses et des rétroactions (feedbacks). Les textes et les documents sonores sont ainsi analysés, découpés, suspendus, et rediffusés de manière à permettre à l'apprenant(e) d'accéder progressivement à la compréhension du contenu de ces textes et de ces documents. La compréhension orale (auditive) se fait donc par plusieurs reprises d'écoutes d'un discours segmenté et stabilisé. En employant les fois multiples d'entraînement à l'écoute, les compétences de la compréhension sont maîtrisées.

Nuances entre compréhension orale et compréhension auditive.

Les chercheurs(euses) et les didacticiens(ennes) confirment que la compréhension orale et la compréhension auditive sont des synonymes. D'après eux(elles), Il est évident que la compréhension orale fait partie intégrale de la compréhension auditive même si quelques enseignants(es) et apprenants(es) cofondent les deux termes et utilisent la compréhension auditive au lieu de la compréhension orale et vice versa. Mais on doit déterminer les nuances entre les deux concepts.

À ce propos, (Vandergrift L., 2000) dans sa recherche intitulée (La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde) a confirmé panoramiquement que La compréhension auditive n'est pas une activité passive, mais une activité positive. C'est une sorte d'un processus actif et complexe pour un(e) apprenant(e) dans son trajet de formation/ apprentissage d'une langue cible. L'auditeur (l'apprenant(e) débutant(e) doit être en mesure de discriminer entre les sons et les phonèmes contenus, de comprendre le vocabulaire contenu, d'interpréter l'accent et l'intonation et de s'habituer au rythme d'une langue différente de sa langue maternelle. Ensuite il(elle) doit retenir ce qui a été compris afin de l'interpréter dans le contexte immédiat ainsi que dans le plus grand contexte socioculturel d'un texte, d'un document ou d'un énoncé. La coordination de tous ces processus déjà mentionnés exige un

exercice mental et intellectuel complexe de la part de l'auditeur (dans notre cas; l'adolescent(e) débutant(e)). La compréhension auditive est ardue et, par conséquent, elle mérite une attention rigoureuse et d'étude profonde.

La compréhension auditive selon la recherche de Laurens Vandergrift a focalisé sur le concept (C.,-à-d., la compréhension auditive) dans la mesure que c'est une activité nécessitant des efforts déployés de la part des apprenants(es) qui commencent à apprendre une langue étrangère. Elle (la compréhension auditive) comprend deux tendances :

- Discriminer entre les phonèmes, les syllabes, même les rythmes, les groupes rythmiques, les groupes syllabiques et l'intonation de tout ce qui est entendu par la voie de l'écoute;
- Interpréter et donner des sens à ces sons, à ces syllabes, aux rythmes, aux groupes syllabiques, aux groupes rythmiques et à l'intonation dans son contexte socioculturel.

(Perez A-G., 2007), dans sa recherche, a distingué les différences existant entre les deux termes; la compréhension auditive de la compréhension orale. Elle a indiqué que la compréhension auditive correspond au processus de l'écoute par les récepteurs des messages émis par l'émetteur : celui-ci a prononcé «a suitcase» et son interlocuteur entend effectivement les sons contenus dans le mot prononcé, tandis que la compréhension orale consiste à interpréter le sens des sons prononcés : l'interlocuteur comprend donc le sens du mot prononcé, et le message de cet émetteur. S'il entend en compréhension auditive les sons composant le mot «a suitcase», il comprend «une valise» en compréhension orale. Les deux termes sont complémentaires; la compréhension auditive constitue une étape et la compréhension orale constitue une étape complémentaire et les deux sont à la disposition de l'accès au sens. La compréhension orale donne donc sens aux sons entendus par la voie de la compréhension auditive. Les deux aspects de compréhension (compréhension auditive et compréhension orale) se complètent donc pour composer le sens des mots, des expressions, des phrases ainsi des unités orales constituant les compétences destinées à développer chez les élèves débutants(es).

Perez a donné la définition ci-dessous de la compréhension orale pour confirmer le caractère indissociable existant entre ces deux termes (compréhension auditive et compréhension orale). Elle a cité : «*La compréhension orale est la capacité à segmenter un flux sonore continu en y identifiant des ensembles phonétiques correspondant à des unités distinctives et significatives, à statut lexico-sémantique et grammatical pour accéder au sens*».

On peut donc clôturer que la compréhension orale et la compréhension auditive sont deux termes indissociables afin d'accéder au sens des mots, des expressions, des phrases, des paragraphes et des textes ou des documents reçus via l'écoute par les élèves débutants(es) en FLE.

Didactique de l'écoute : son rôle et ses compétences au sein de la compréhension orale.

D'après (Courty J., 2003), la compréhension auditive (l'écoute) compte sur quelques unes des opérations cognitives possédées préalablement par l'auditeur et ces opérations constituent des moyens à travers lesquels il peut accéder au sens des informations contenues dans les documents ou les textes reçus par l'audition. Ces opérations sont le plus souvent : la

perception, la reconnaissance, l'inférence et enfin la mise en relation. Ces opérations sont presque plus importantes que la maîtrise des connaissances linguistiques dans le trajet de la recherche du sens. (Beacco J.-C., 2007).

Comprendre les messages auditivement reçus constitue, comme on a déjà mentionné, une aptitude à donner sens à des messages oralement codés par un locuteur donné et décodés et expliqués par n'importe quel récepteur. Plus le récepteur possède la langue cible (langue française dans notre cas), plus il a la capacité à comprendre oralement tout ce qui est dit par la voie de l'écoute.

(Verdhan-Bourgade M., 2002) a rassemblé six actes mentaux nécessaires que l'auditeur peut employer afin de saisir auditivement un texte ou un document reçu et ces actes sont : les actes d'inférence, les actes de repérage, les actes de dépassement du dit, les actes de création, les actes de classement, et les actes de relation.

À cette perspective, (Nduwayo P. et al., 2012 : P. 8) ont défini la compréhension orale comme étant : « la capacité d'accéder au sens à partir de l'écoute d'un énoncé ou d'un document sonore ». Cette compétence de compréhension orale met en relief les opérations et les actes mentaux déjà mentionnés comme : l'acte de repérer, de discriminer, d'identifier les idées et traiter l'information pour réagir. Il faut signaler que cette compétence n'est pas innée et n'est pas acquise d'un coup; elle est le fruit d'un long entraînement en employant plusieurs stratégies relatives au processus de l'écoute et la compréhension de messages multiples quels que soient le débit, la vitesse et la voix du locuteur.

L'écoute fait donc partie intégrante du processus de la compréhension orale de tous les documents auditivement reçus; à partir de documents authentiques comme les messages réels communiqués dans la classe de langue, les émissions de radio ou de télévision, les films, les pièces de théâtre, le centre d'écoute, etc., et ces documents contribuent à simplifier en même temps le processus d'acquisition de la langue cible. (Cornaire C., 1998) a collecté les stratégies de l'écoute en précisant qu'elles se limitent aux stratégies suivantes : la stratégies de savoirs antérieurs, celle d'inférence, celle du contexte, celle d'objectivation, celle du jugement critique et celle de l'analyse.

(Ministère de l'Éducation à l'Ontario, 2008 : P. 15) a confirmé que les enseignants(es), lors de préparer une activité langagière pour développer les compétences de la compréhension orale, ils(elles) interviennent continuellement pour focaliser sur trois composantes du langage parlé comme suit:

- Les contenus langagiers constituant l'aspect sémiotique ou sémantique du message oralement transmis (comme l'aspect lexical précis qui aide à la compréhension du contenu du message sonore);
- La dimension linguistique constituant l'aspect morphosyntaxique du message oralement transmis (comme l'emploi des conventions et des règles linguistiques qui contribuent à la compréhension du message sonore);
- La dimension fonctionnelle constituant l'aspect pragmatique du message oralement transmis (comme le but, le sujet et l'intention qui contribuent à la compréhension du message reçu par l'écoute).

Selon (Ducrot J.-M., 2011), «la compréhension orale vise à faire acquérir progressivement à l'apprenti des stratégies d'écoute d'abord et de compréhension d'énoncés à

l'oral ensuite». Les tâches et les activités consacrées à la compréhension orale ont donc pour objectif le développement, à travers le message oral, chez ces apprenants(es), de quelques compétences et de quelques stratégies comme suit :

- La découverte : du lexique en situation, différents registres de langue en situation, des faits de civilisation, des accents différents;
- La reconnaissance des phonèmes;
- Le repérage des mots-clés;
- La compréhension globale des documents sonores ou leur détail;
- La reconnaissance des structures grammaticales, morphologiques et syntaxiques en contexte;
- La prise des notes.

Quelques chercheurs(euses), comme : (Chen-Géré M-F. et al., 2002) ont éclairci que l'acte de comprendre les messages oraux, peut mettre en relief trois phases comme suit :

- Apercevoir quelques formes auditives, avec association du sens (immédiatement ou non);
- Mettre en réseau des informations;
- Classifier des informations;

Au même propos, (Torres C., 2010 : PP. 5-6) a clarifié que le processus de la compréhension orale, c'est :

- Suggérer maintes situations sur un même sujet ou sur des sujets appartenant à un même champ lexical, séparés par des phases de lecture, d'expression écrite ou orale permettant de mémoriser un lexique donné;
- Mettre l'accent sur l'attention ? (attention vient de *ad-tendere* : tendre vers...). On a donc à déterminer l'objet susceptible de focaliser sur l'attention d'une part, et d'autre part à installer des conditions favorables à l'écoute (silence, concentration...);
- Renforcer l'écoute, lui donner du sens en l'inscrivant dans un projet pédagogique susceptible d'intéresser les apprenants(es) dans le cadre du programme culturel et socioculturel. L'écoute doit être motivée, c.-à-d., s'inscrire dans une séquence qui lui donne tout son sens : l'apprenant(e) pratique donc l'écoute pour apprendre, comprendre, rêver, savoir....etc.;
- Développer l'attention et la concentration, veiller à installer un climat de classe favorable;
- Mettre les apprenants(es) en confiance (en comptant sur leur réussite, en fournissant des aides);
- Activer et entraîner la mémorisation dès les premiers temps de l'apprentissage, la mémoire auditive est sollicitée pour permettre aux apprenants(es) de reconnaître et de reproduire les phonèmes et les schémas intonatifs et accentuels de la langue cible. Mémoriser premièrement des chansonnettes (petites chansons), des comptines, ensuite des poésies, des chansons...etc. contribue à enrichir et à renforcer le répertoire des sons, des mots, et des structures;
- Mettre en œuvre quelques stratégies (éventuellement en fournissant des repères);

- présenter des situations d'entraînement permettant à l'apprenant(e) de repérer ses compétences, mais aussi ses difficultés éventuelles;
- Établir des temps de bilan, de mémorisation du lexique entre deux situations d'entraînement;
- Mettre en relief la connexion et l'interdépendance entre la compréhension orale et les autres activités langagières (lire, écrire, parler pour mieux écouter...) dans le cadre de travaux par groupes de compétences;
- Mettre à la disposition de chacun des axes de progrès.

Stratégies de l'écoute et rôles de l'enseignant(e) et de l'apprenant(e).

L'écoute comme première étape dans le processus de la compréhension orale, se fait à travers quelques documents authentiques comme les messages réels communiqués dans le centre d'écoute ou l'établissement scolaire, les émissions de radio ou de télévision, les dialogues et des conversations des responsables, les discours politiques et économiques du journal télévisé, les films, les pièces de théâtre. L'objectif majeur de ces cours de l'écoute est de faciliter l'acquisition de la langue française comme langue non maternelle (langue cible).

(Esmâ Zaiter, 2013) a mis l'accent sur l'importance accordée aux stratégies de l'écoute malgré leur diversité. La chercheuse a clarifié les raisons derrière cette diversité qu'elles peuvent aider non seulement à accéder aux sens mais également elles contribuent à rendre les apprenants(es) actifs(ves) tout au long du travail en classe de langue dès le début par le recours à des activités. Le rôle de l'enseignant(e) est donc d'amener ces apprenants(es) à y prendre conscience.

Lorsque on est en train de développer les compétences de la compréhension orale en général et notamment les compétences de la perception auditive (l'écoute), on procède par faire écouter des mélodies rythmiques, des comptines, des chansonnettes (des petites chansons), des chants, des récits courts, des poésies et des consignes orales. Les rôles de l'enseignant(e) sont d'une part attirer l'attention d'apprenants(es) sur des indices visuels comme des images, des illustrations et des objets et d'autre part faciliter la compréhension des contenus des messages oralement transmis. L'enseignant(e) emploie également l'intonation et le rythme afin d'atteindre le même objectif.

(Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement, 1998 : P. 10) a présenté une stratégie-modèle pour développer les compétences de l'écoute chez les apprenants(es) de la langue française comme langue non maternelle en mettant l'accent sur les rôles de l'enseignant(e) au même titre de l'apprenant(e). Cette stratégie comprend trois étapes essentielles : la pré-écoute, le processus d'écoute et la post-écoute. Cette stratégie se déroule comme suit :

La pré-écoute : C'est l'étape au cours de laquelle l'enseignant(e) prépare ses apprenants(es) à être conscients(es) au contenu destiné au processus de l'écoute. C'est la phase au cours de laquelle on crée des attentes et une sorte de curiosité chez ces apprenants(es), ou on les conduit, par la voie des techniques ou des stratégies d'enseignement comme celle de remue-méninges et celle de la discussion, à anticiper le contenu des registres qu'ils(elles) sont en train d'entendre. C'est aussi la phase au cours de laquelle l'enseignant(e) examine le vocabulaire et le lexique connus par les apprenants(es) en ce qui concerne le sujet présenté. L'enseignant(e), par la suite, leur donne ce vocabulaire qu'ils(elles) n'acquièrent pas et qui, en même temps, semble nécessaire pour la compréhension globale et détaillée pour le

sujet entendu. C'est également la période au cours de laquelle l'enseignant(e) leur explique la/les tâche(s) qu'ils(elles) ont à accomplir soit pendant l'écoute, soit après l'écoute. Cette période est, sans doute, centrale pour le processus de la compréhension orale des sujets entendus.

La processus de l'écoute : C'est l'étape au cours de laquelle l'apprenant(e) écoute attentivement les documents sonores et cherche à dégager le sens global de ces documents en s'appuyant sur tous les indices linguistiques et extralinguistiques. C'est l'étape au cours de laquelle, il(elle) examine l'hypothèse qu'il(elle) avait proposée dans la phase de la pré-écoute. C'est également le moment où il(elle) s'amuse en français tout en apprenant et en développant un savoir-faire (ses compétences d'écoute). Ce processus se fait deux reprises pour donner l'occasion aux apprenants(es) de s'assurer de leur compréhension.

La post-écoute : C'est l'étape au cours de laquelle les apprenants(es) partagent autant ce qu'ils(elles) ont compris que les stratégies qu'ils(elles) ont employées pour comprendre. C'est la phase, à travers laquelle, ils(elles) partagent leurs compréhensions, leurs impressions et donnent leurs évaluations au processus de l'écoute. À la lueur de cette étape, l'enseignant(e) et ses apprenants(es) peuvent obtenir une rétroaction (un feedback) sur le processus de l'écoute et sur les stratégies employées soit par l'enseignant(e), soit par les apprenants(es).

(Trocmé H., 1978 : PP. 15-21) a proposé d'autres stratégies de la perception (l'écoute) en affirmant : « *La montée du son, l'extériorisation du son ne peut se produire sans l'accord du corps tout entier, de l'être tout entier ou encore la perception de l'intonation est avant tout sensorielle. Les sons graves et les sons aigus atteignent le corps de façon différente* ». La chercheuse a focalisé sur l'emploi du corps pour ce qui concerne l'intonation et le rythme en proposant ces stratégies. Ces stratégies s'adressent en premier lieu aux apprenants(es) lors du processus de l'écoute. Voici quelques unes de ces stratégies :

- Celle de la découverte et de l'exploration, avec les yeux fermés, la différence entre un rythme régulier et un rythme irrégulier : lequel engendre la monotonie? Lequel compresse le temps? Lequel l'étire? Lequel tue le temps? Lequel nous permet de nous évader?
- Celle de la recherche d'un rythme qui laisse l'auditeur en suspens; un autre se dirigeant vers l'avenir; un troisième retenant le temps (utiliser tous les paramètres : timbre, intensité, durée, hauteur).
- Celle de l'emploi du corps pour construire un rythme. Tout d'abord seul, ensuite à deux. Explorer plusieurs schémas rythmiques simples : sur quatre temps, utiliser différents timbres, utiliser les doigts, les mains, la voix. Varier l'ordre des composantes, des temps forts, des temps faibles. Pratiquer à l'unisson puis en canon.

En employant ces stratégies proposées par la chercheuse, l'apprenant(e) de FLE peut se familiariser par écoute aux différents sons, aux différents rythmes et aux différentes intonations afin d'accéder aux significations des messages réels communiqués. Les apprenants(es) peuvent pratiquer ces stratégies collectivement ou individuellement pour perfectionner l'écoute, ensuite pour accéder aux significations et enfin pour développer leurs compétences en compréhension auditive ainsi en compréhension orale.

Modèles de stratégies de compréhension auditive (l'écoute).

La compréhension orale est basée essentiellement sur le processus de l'écoute et l'aptitude de l'apprenant(e) à prêter son attention aux contenus auditifs tout au long des séances. On peut comprendre les documents reçus par l'oral en employant des stratégies d'écoute. La compréhension auditive n'est guère une activité facile et nécessite une manipulation des stratégies d'apprentissage propres à cette compétence. Il est à noter que (Cornaire C., 1998) a regroupé maintes recherches travaillant sur les stratégies d'écoute; la première expérience menée, c'est celle de (Chamot et al., 1988) cité dans (Cornaire C., 1998) dans laquelle, les chercheurs ont traité les stratégies employées par des apprenants(es) répartis(es) en deux groupes (les bons auditeurs et les auditeurs malhabiles). Les résultats ont mentionné que les premiers (les bons auditeurs) ont employé efficacement des stratégies telles que l'évaluation de leurs performances et de la stratégie de prise de notes. La même équipe de chercheurs a opéré une autre recherche sur l'emploi des stratégies d'écoute manipulées par les apprenants(es) du niveau intermédiaire en anglais langue étrangère avec deux groupes (les bons auditeurs et les auditeurs malhabiles). Les résultats ont prouvé que les bons auditeurs manifestent une aptitude de maintenir leurs attentions tandis que les malhabiles ont échoué.

On peut donc dire que les apprenants(es) qui réussissent en compréhension orale sont ceux(elles) qui peuvent contrôler leur processus d'écoute et qui peuvent être conscients(es) de choisir les stratégies adéquates lors d'exécuter les tâches et les activités avec chaque écoute. Ces apprenants(es) sont aptes à évaluer leur compréhension. Or, on peut exposer dans les pages suivantes quelques unes de ces stratégies.

Stratégie de la perception auditive.

Les auteurs (Boyer H., et al., 1990) ont confirmé que le terme de perception est impliqué dans celui de réception demandant le développement de tous les systèmes de perception (soit sensori-motrice soit sensoriel-visuel). On doit prendre conscience que le processus de la perception est graduel (progressif) dans l'apprentissage.

En psychologie, le terme de perception est sélectif, c.-à-d., le récepteur (l'auditeur) choisit les éléments perçus par l'écoute selon son expérience et ses connaissances antérieures (Boyer H., et al., 1990). À ce propos, (Cuq J.,-P., et Gruca I., 2005) a cité que « [...] on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir [...] ».

Les didacticiens(ennes) ont affirmé que quelques unes des activités mises en place permettent premièrement de comprendre les liens qui résident dans les sons et les mots reçus par l'audition et ensuite d'entraîner l'oreille à percevoir le système phonologique de la langue étrangère. Cette opération contribue, à son tour, à l'accès au sens de ces mots. Or, développer une compétence perceptive est vraiment nécessaire pour l'accès au sens malgré sa complexité. La perception auditive est une des stratégies les plus importantes de développer la compréhension auditive et de surmonter ses relatives difficultés.

Stratégie de la discrimination des phonèmes (des sons).

En psychologie, afin que l'enseigné(e) apprenne à comprendre un texte reçu par la voie de l'écoute, il(elle) doit être susceptible de discriminer les sons avec ses différents mécanismes phonologiques (catégories phonémiques). À cette perspective (Reed S., 2007) a cité que: «*Le premier pas vers la compréhension du langage parlé consiste à être capable de discriminer les sons fondamentaux (les phonèmes) d'une langue*». Cette capacité est décrite comme

essentielle notamment chez les petits enfants lors de commencer à percevoir les sons et les phonèmes de leur langue maternelle.

(Yang Y., 2015) a clarifié qu'on doit diriger cette perception auditive vers les différences phonologiques existant entre la langue enseignée (langue étrangère) et la langue maternelle des apprenants(es). Selon lui, ces différences sont le plus souvent utilisées comme des porteurs d'informations dans le système linguistique de la langue enseignée (dans notre cas le français); par ex. les oppositions existant entre les sons /P/ et /b/, /f/ et /j/, les quatre catégories des sons nasales ...etc. Le chercheur a ajouté qu'on doit également diriger cette perception vers les unités de sens allant de phonèmes passant par les monèmes et par les énoncés jusqu'aux discours oraux. Cette opération doit suivre une démarche graduelle pour favoriser l'accès au sens. Le chercheur a également ajouté qu'à la recherche du sens, c'est à l'enseignant(e) de combiner la perception auditive à la situation où se passent les discours pour élargir le champs sémantique du discours oral. La consigne de base ici doit être : écouter et regarder puis répondre aux questions.

(Malika Maache, 2010) a présenté les détails de cette stratégie en quelques étapes : premièrement, les apprenants(es) isolent la chaîne phonique du message et identifient ses sons ou ses phonèmes, deuxièmement, ils(elles) délimitent les mots, les phrases qui constituent ces sons, troisièmement, ils(elles) associent les mots et les phrases avec leurs sens, et enfin ils(elles) construisent la signification globale du message entendu.

Stratégie de l'écoute active.

Il est à noter que l'écoute active fait partie intégrale des stratégies employées pour développer les compétences de la compréhension orale en gros. Également elle peut être employée pour surmonter les difficultés des apprenants(es) en compréhension auditive. (Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté, et de la Jeunesse, 2005; Fusco E., et Fountain G., 1992) a défini l'écoute active en citant : l'écoute active fait partie intégrante de tout apprentissage. Les élèves s'en servent dans toutes sortes d'activités comme le remue-méninges, la discussion, les activités de groupe, l'écoute d'instructions et d'exposés ainsi que le visionnement de films. Pour acquérir des habiletés en écoute active, ils doivent apprendre à la fois les comportements physiques et les habiletés cognitives qui leur permettront de devenir des apprenants efficaces. Il leur faut également savoir que l'attitude peut influencer sur la capacité d'écouter activement et de comprendre l'information.

Cette stratégie a pour objectif de / d' :

- Inciter la réflexion au cours du processus de l'écoute;
- Perfectionner et développer les compétences de l'écoute;
- Améliorer les aptitudes métacognitives;
- Établir des liens entre les idées;
- Comprendre, organiser, interpréter et évaluer l'information.

Étapes de la stratégie de l'écoute active :

Première étape : on doit présenter la stratégie en expliquant qui peut en profiter et de quelle façon, et quand on peut l'employer;

Deuxième étape : on doit faire une démonstration en écoutant activement les apprenants(es);

Troisième étape : on doit demander aux apprenants(es) de l'employer jusqu'à ce qu'ils(elles) la maîtrisent;

Quatrième étape : on doit réfléchir au processus avec les apprenants(es);

Cinquième étape : on doit augmenter petit à petit la responsabilité de ces apprenants(es).

Rôles de l'enseignant(e) lors d'employer cette stratégie :

Pour que la stratégie de l'écoute active soit efficace, l'enseignant(e) doit :

- Servir toujours de modèle en étant vous-même soigneusement à l'écoute de ce que disent les apprenants(es)
- Présenter la stratégie à un rythme approprié et laisser les apprenants(es) s'exercer;
- Mettre l'accent sur l'importance de l'écoute tout au long de la journée et dans divers contextes.

Compréhension orale (auditive) et classe inversée.

Faire les apprenants(es) Maîtriser les compétences de compréhension orale et surmonter leurs obstacles et leurs lacunes dans les mêmes compétences, il faut mettre l'accent sur ce coin (c.,-à-d., les phonèmes, les sons, les syllabes, les rythmes, les groupes syllabiques et les groupes rythmiques, la prosodie, l'accent, le débit, l'intonation...etc.) d'une part et avoir des savoirs linguistiques et extralinguistiques sur les sujets de la compréhension orale d'autre part. la plupart des apprenants(es) doivent analyser les composantes orales de la langue cible (toujours les phonèmes, les sons, les syllabes, les groupes syllabiques et les groupes rythmiques, la prosodie, l'accent, le débit, l'intonation...etc.). Pour eux(elles), l'objectif essentiel est d'accéder au sens des messages oraux (le plus souvent les documents auditivement reçus).

À cette perspective (Magnat É., 2014) a vu que la compréhension d'un message oral auquel un(e) apprenant(e) est confronté(e) passe par un processus complexe. Il(elle) commence à traiter l'information dans sa mémoire de travail en faisant appel aux représentations abstraites stockées dans sa mémoire à long terme puis il(elle) essaie de reconnaître les mots et d'interpréter le(l/les) énoncé(s) à travers une analyse syntaxique et un traitement thématique. L'aspect oral tient d'ailleurs une place particulièrement centrale dans l'enseignement précoce de la langue étrangère en général et de la langue française en particulier. Les modèles présentés par les linguistes et les psycholinguistes en ce qui concerne la reconnaissance et la récupération des items emmagasinés dans la mémoire considèrent que l'apprenant(e) passe par des processus parallèles de ce qu'on intitule «recherche et activation» pour extraire les bons mots du lexique mental qui aident à interpréter l'aspect sémantique des messages destinés à être entendus à travers les documents. Le schéma suivant a éclairci le processus mental de la compréhension orale selon le modèle de Culter A. et Clifton C. (Culter A. et Clifton C., 1999 : P. 124).

L'étape d'intégrer

Intégration au modèle discursif

Interprétation de l'énoncé

- Analyse syntaxique.
- Traitement thématique

Reconnaissance du mot.

- Activation des candidats lexicaux.
- Compétition.
- Récupération de l'information lexicales.

L'étape de reconnaître

Traitement phonétique (segmental ou suprasegmental)

Exploitation des indices segmentaux

L'étape de segmenter

Transformer en représentation abstraite

Séparer les paroles du fond acoustique

L'étape de décoder

Entrée des données auditives

Le modèle de la compréhension de l'oral d'après Culture Clifton 1999.

(Source : Culter A. et Clifton C., 1999 : P. 124).

D'après le modèle de Culter & Clifton, le décodage et la segmentation constituent des traitements de «bas niveau» se passant automatiquement mais impliquant en même temps une demande importante en mémoire du sujet et un processus méritant son attention. Reconnaître les mots et les intégrer-interpréter constituent des traitements dits d'«haut niveau» afin de construire le sens. Lorsqu'un(e) apprenant(e) écoute un énoncé, il doit porter son attention sur le flot sonore et avoir l'aptitude à le segmenter pour en tirer du sens. Il doit segmenter le flot auditif en phonèmes et en morphèmes tout en gardant les informations liées aux idées emmagasinées en mémoire.

Pour surmonter les difficultés en compréhension auditive ainsi pour développer les compétences de compréhension orale, les apprenants(es) sont poussés(es) à employer des

stratégies d'écoute telles que l'emploi des savoirs antérieurs, l'emploi de la perception auditive et l'emploi de la discrimination des sons (des phonèmes)...etc. ce travail rigoureux nécessite des activités et des tâches nombreuses pour pratiquer les sessions d'écoute. L'enseignement traditionnel ne peut y présenter un grand-chose; l'enseignant(e) se trouve obligé(e) à inverser sa classe pour donner l'occasion aux apprenants(es) à développer leurs compétences en compréhension auditive et orale, ainsi à surmonter leurs difficultés relatives.

Préalablement les apprenants(es) de FLE doivent être actifs(ves) tout au long du trajet de leur apprentissage. il faut mentionner que le modèle inversé d'après (Bishop J.,-L., et Vergler M., 2013), est fondé sur l'idée d'une double topicité. C.,-à-d., en classe et en dehors de la classe. Ce modèle fait des changements massifs au sein des rôles de l'enseignant(e) et de l'apprenant(e). ce modèle inversé donne l'occasion aux apprenants(es) à développer leur conscience graphophonologique qui est en réalité le noyau de développer la compréhension auditive ainsi la compréhension orale.

À ce propos, (Petiot K., 2006) a expliqué les rapports existant entre la compréhension de l'oral et la conscience graphophonologique en distinguant essentiellement deux charnières pour cet aspect oral; des monèmes comme des porteurs de sens et des phonèmes comme étant les plus petites unités dépourvues de sens. Le chercheur a ajouté une autre charnière; c'est d'entrer dans le système graphique de la langue cible pour identifier les mots d'après les deux charnières déjà mentionnées. Selon le chercheur, la conscience graphophonologique comprend les trois articulations essentielles; les monèmes, les phonèmes, et les graphèmes. ces rapports entre la compréhension de l'oral et la conscience graphophonologique sont indissociables et organiques. (Gombert J-E., et al., 1994 : P. 72) ont affirmé cette idée des rapports existant entre la compréhension orale et la conscience graphophonologique en citant : « *Apprendre à lire, ou plus généralement à manipuler l'écrit, c'est aussi apprendre à réfléchir sur le langage afin d'acquérir une expertise dans l'utilisation de ce système symbolique pour élaborer des significations* ».

La pratique des tâches en compréhension auditive ainsi en compréhension orale nécessite que l'apprenant(e) maîtrise des connaissances suffisantes non seulement sur le fonctionnement de la dimension phonique et ses unités mais également sur la dimension graphique et ses unités au même titre la dimension sémantique et ses unités. Le modèle inversé y joue un rôle gigantesque; les apprenants(es), à travers les activités pratiquées en classe, maîtrisent fonctionnellement et graduellement les types de rapports existant entre les aspects différents du système linguistique de la langue enseignée. Pour que l'apprenant(e) devienne conscient(e), c'est nécessaire de développer une aptitude à analyser explicitement le discours oralement transmis à travers les documents sonores et à appréhender le ou les mot(s) comme un objet composé de segments; phonèmes, graphèmes et monèmes...etc. (Petiot K., 2006).

Le modèle inversé de classe consiste, selon (Dufour H., 2014), à faire chez lui (à la maison) en autonomie les activités de l'aspect cognitif de bas niveau et à privilégier en classe le travail collaboratif et les activités de haut niveau en mettant ces apprenants(es) en activités et en collaboration. Selon Dufour (2014), ce modèle permet de développer chez les apprenants(es) les compétences de gérer leurs apprentissages par eux(elles)-mêmes (développer leur autonomie d'apprentissage) par la manipulation des connaissances dans les tâches de mise en pratique pour surmonter leurs difficultés en compréhension auditive. Ce

modèle donne donc l'occasion aux apprenants(es) de FLE à exercer les stratégies d'écoute notamment celle de perception auditive et celle de discrimination des phonèmes et les autres stratégies adéquates à ce domaine. Ce modèle inversé aide donc à développer la conscience graphophonologique chez eux(elles) comme étant une étape essentielle sur la piste du processus de la formation/ apprentissage.

En bref, la compréhension auditive et la conscience graphophonologique sont deux aspects indissociables et le croquis suivant les résume de façon méthodologique et scolaire. Ce croquis est esquissé par Frith cité dans (Aynaud A. et Vinciguerra P., 2010). Ce croquis comprend 3 types de consciences ou phases (conscience logographique, conscience alphabétique, conscience orthographique et conscience phonologique). Ce croquis peut être donc représenté par quatre dimensions complémentaires pour donner une image complète, profonde et panoramique pour ces rapports.

- La conscience logographique : C'est la dimension à travers laquelle l'apprenant(e) peut deviner le sens des mots (forme d'emballage, couleur, logo de marque ...etc.);
- La conscience alphabétique : c'est la dimension à travers laquelle l'apprenant(e) s'assure que les mots sont formés d'unités de plus petites tailles. On a donc besoin de faire apprendre aux apprenants(es) les rapports existant entre l'oral et l'écrit (la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes);
- La conscience orthographique : c'est la dimension à travers laquelle les mots sont analysés à partir de leur orthographe;
- La conscience phonologique : c'est la dimension C'est à travers laquelle on peut percevoir l'aspect oral de la langue comme une séquence d'unités ou de segments; des phonèmes, des rimes, des syllabes....etc.

Les approches et les théories linguistiques et les difficultés en compétences de FLE.

Beaucoup de linguistes, des spécialistes en linguistique, des approches linguistiques ainsi des théories linguistiques en langue française cherchent essentiellement d'accéder au sens au dépens de la forme. Ces approches et théories linguistiques voient clairement la distinction entre tout ce qu'on intitule «linguistique» et ce qu'on intitule «extralinguistique»; Ici, c'est la distinction entre le monde de «la langue» et le monde réel. En d'autres termes, la distinction entre «le monde linguistique» et «le monde gestuel». On a vraiment un nombre énorme de telles théories parmi lesquelles on trouve la théorie des opérations énonciatives du grand linguiste, (Culioli A., 1990) qui a avancé l'hypothèse basée sur l'idée de la distinction entre les éléments linguistiques et les éléments extralinguistiques pour accéder facilement au sens. Cette théorie focalise essentiellement sur tout ce qui est linguistique au dépens des éléments extralinguistiques. D'après lui, les causes derrière les difficultés en compétences en général se limitent dans la focalisation sur l'aspect extralinguistique en négligeant l'aspect linguistique.

D'autres linguistes, comme : (Manesse D., consulté en 2019), ont une vue inverse. D'après lui, l'idée d'exister une distinction entre le monde «linguistique» et le monde «extralinguistique», est en fait artificielle; le monde réel est vraiment structuré en basant sur le monde linguistique. Autrement dit, lors de former des messages quelconques soit en oral soit en écrit, on a recours directement au monde de la langue pour les produire. il veut donc dire que le monde extralinguistique fait partie intégrale du monde linguistique et il n'existe aucune distinction entre le monde linguistique et le monde réel.

D'après d'autres linguistes, la majorité des difficultés linguistiques résultent de l'impact exerçant de la langue maternelle sur les processus de la formation /apprentissage des langues étrangères en général et en particulier la formation de FLE. Ces types de difficultés résultent des différences entre la nature de la langue maternelle vis-à-vis à celle de la langue apprise (étrangère). Le chercheur (Najib Rabadi et Akram Odeh, 2010) ont indiqué dans leur recherche qu'en langue maternelle (la langue arabe), il existe deux types de phrases; la phrase nominale et la phrase verbale au contraire, en français, il existe une seule phrase verbale. Les deux chercheurs ont également mentionné que dans la phrase verbale arabe, on suit un ordre différent de celui dans la phrase verbale française; en langue maternelle (en arabe), on dit habituellement : «Mange Philip la pomme» c.,-à-d., on commence par le verbe mais en français, on dit : «Philip mange la pomme» c.,-à-d., on a l'habitude de commencer la phrase par le sujet. Or. les apprenants(es) arabes commencent à étudier ou à apprendre le français, ils(elles) commettent des erreurs nombreuses à cause des interférences linguistiques variées existant entre les deux systèmes linguistiques différents (soit au niveau de la morphosyntaxe, soit au niveau du lexique et de la sémantique).

D'après les spécialistes dans le domaine de la sémantique, accéder au sens en français de la part des apprenants(es) non francophones cause un nombre énorme de difficultés et de lacunes. Il est bien connu que le passage d'un système linguistique à un autre système n'est pas une tâche mécanique. Le recours à la traduction d'une langue maternelle vers la langue cible pour bien comprendre ou bien parler nécessite des termes et des expressions équivalents pour couvrir exactement le sens. Selon la recherche du linguiste (Houari Meyahi, 2013), l'on déploie d'efforts énormes de recherche dans la langue cible afin de parvenir à des termes au même titre des structures pour s'approcher le plus possible du sens exact et original. La langue, d'après lui, n'est qu'un miroir reflétant le mode de réflexion d'une nation et également qu'un véhicule transportant sa culture. Or, le décalage entre deux systèmes linguistiques différents (comme le système linguistique arabe et celui du français) constitue une ressource inévitable de plusieurs difficultés et lacunes au niveau du processus du développement des compétences de FLE quelque soient ces compétences; des compétences orales au même titre des compétences écrites.

Brièvement, les linguistes, les spécialistes en linguistique, les théories linguistiques ainsi les approches linguistiques ont confirmé que le processus de la didactique des langues étrangères en général et la didactique de FLE en particulier n'est pas une simple tâche mais un travail qui nécessite des efforts déployés par les apprenants(es) au même titre des enseignants(es) pour perfectionner la langue cible (dans notre cas la langue française). Si vous voulez approfondir davantage ce point de recherche sur les difficultés, vous pouvez consulter les ressources antérieures suivantes : (Culioli A., (1990); Baylon C., et Fabré P., (2003); Najib Rabadi et Akram Odeh, (2010); Houari Meyahi, (2013); Nahla Chelloui, (2013); Manesse D., (consulté en 2019).

La recherche actuelle a pour objectif de surmonter les difficultés en compréhension auditive communes chez les apprenants(es) de FLE au niveau préparatoire. Ces difficultés constituent des lacunes pour ce genre d'apprenants(es) et constituent des obstacles devant leur compréhension des documents entendus. Cette recherche consiste également à présenter un programme de formation en employant la classe inversée gérée et exécutée par la plate-forme

d'Edmodo afin d'aider ce genre d'apprenants(es) à remédier à leurs propres difficultés en compréhension auditive ainsi en compréhension orale. Pour atteindre ces objectifs déjà mentionnés, le chercheur a élaboré des outils et des matériaux de formation/ apprentissage et d'évaluation et ces outils font partie intégrale des pages et des lignes ci-dessous.

Étude du champs.

La recherche actuelle a essentiellement pour objectif d'aider les élèves débutants(es) de FLE au niveau préparatoire à surmonter leurs difficultés en compréhension auditive comme un point de départ afin d'améliorer leurs compétences en compréhension orale. la recherche a essayé d'exploiter la pédagogie inversée notamment la classe inversée pour atteindre cette visée. Le chercheur a élaboré quelques outils et quelques matériaux de formation comme :

- Test de compréhension auditive pour diagnostiquer les difficultés communes en compréhension auditive chez les élèves du groupe de la recherche (ce test est employé pour diagnostiquer les lacunes de compréhension auditive chez le groupe de recherche et un test de progrès en même temps).
- Typologie de difficultés communes en compréhension auditive chez les élèves débutants(es) de FLE au niveau préparatoire.
- Programme remédial en compréhension auditive en employant les classes inversées gérées et exécutées par la plate-forme d'Edmodo.
- Gestion de la plate-forme d'Edmodo pour exécuter la classe inversée (flipped classroom).
- Guide pédagogique aidant les maîtres(ses)-enseignants(es) de FLE à bien manipuler le programme de l'enseignement conçu et la plate-forme d'Edmodo.

Concernant le test de compréhension auditive.

Objectifs du test.

Ce test, (Cf. Annexe No. (1)), est essentiellement destiné à déterminer et à diagnostiquer les difficultés communes en compréhension auditive chez les élèves débutants(es) au niveau préparatoire, notamment ceux(celles) de la 2^{ème} année préparatoire; ces difficultés sont relatives à dégager l'idée centrale, à saisir les idées essentielles, à saisir les idées secondaires, à distinguer les phonèmes faisant des difficultés pour les arabophones, et à interpréter (à transcrire) les phonèmes difficiles (les consonnes, les voyelles, et les voyelles nasales) en graphèmes.

Contenu du test et critères de notation.

Le test se compose de quatre questions essentielles portant sur les difficultés communes en compréhension auditive chez les élèves de la 2^{ème} année au cycle préparatoire. Chaque question essentielle comprend 5 items pour les trois premières questions et la quatrième question comprend cinq phrases de dictée pourtant sur les difficultés relatives à l'interprétation des phonèmes constituant des difficultés pour les arabophones en graphèmes. Le tableau suivant nous donne une image détaillée pour les questions du test et leurs items.

Tableau no. (2).

Aspect descriptif des questions essentielles et leurs items relatifs au test de la compréhension auditive et les critères de notation.

No.	Questions essentielles.	Les compétences mesurées.	Critères de notation.
1.	Première question.	Les items de cette question portent sur l'idée centrale, les idées essentielles, les idées secondaires et le détail d'un texte de compréhension auditive.	On a consacré 3 points pour chaque item. Q.1 = 15
2.	Deuxième question.	Les items de cette deuxième question portent également sur l'idée centrale, les idées essentielles, les idées secondaires et le détail d'un texte de compréhension auditive.	On a consacré 3 points pour chaque item. Q.2 = 15
3.	Troisième question.	Les items de cette troisième question portent sur la discrimination auditive des phonèmes constituant des difficultés pour les arabophones comme : [S/Z], [e/ε], [U/Y], [ã/Õ].	On a consacré 3 points pour chaque item. Q.3 = 15
4.	Quatrième question.	Les phrases de dictée de cette cinquième question portent sur l'interprétation et la transcription des phonèmes difficiles en graphèmes correspondants.	On a consacré 3 points pour chaque phrase correcte de dictée. Q.4 = 15
			Total du test = 60 points

Sources du test.

Ce test est élaboré à travers les livres français, les références et les méthodes employées pour les débutants(es) notamment les méthodes de *Taxi*, *Alter égo*, *Bienvenu (toujours les livres de A1) ...etc.*

Passation pilote du test pour le valider.

Le chercheur a opéré la validation du test par la manière d'application et de ré-application le test au cours d'un intervalle de 15 jours avec un groupe hors du groupe de recherche. Cette passation pilote a pour objet de calculer la durée, la fidélité, la validité, l'indice de facilité/difficulté du test.

Total des temps pris par tous les sujets du groupe

- Durée du test = $\frac{\text{Total des temps pris par tous les sujets du groupe}}{N \text{ (nombre du groupe)}}$
- Durée du test = 120 minutes + 10 minutes pour les consignes.
- Fidélité du test : on a employé le bagage statistique intitulé «SPSS» pour calculer l'indice D'ALPHA. ALPHA = 0.992. Le test est, d'après cet indice, assez Fidèle.
- Validité du test : on a calculé la validité à partir de la fidélité comme suit : Validité = $\sqrt{\text{Fidélité}} = \sqrt{0.992}$. La Fidélité est donc = (0.995). Notre test est suffisamment valide.

- Indice de facilité /difficulté des items du test et du test en entier : pour calculer l'indice de facilité /difficulté du test de la compréhension auditive, on a premièrement opéré cet indice pour chacun des items du test, puis on l'a opéré pour le test en entier. On a trouvé que l'indice pour chacun des items et pour le test en entier est entre (0.26 et 0.80) et ces résultats sont suffisamment adéquats pour l'indice de facilité/ difficulté des items du test actuel.

Donc, le test est valide pour l'indice de facilité/difficulté.

Concernant la typologie de difficultés en compréhension auditive.

Notre typologie de difficultés en compréhension auditive a essentiellement pour objectif de déterminer et de diagnostiquer le degré de fréquence de telles difficultés chez les élèves de FLE visés(es) plus particulièrement ceux(celles) du groupe de la recherche. Les difficultés se sont résumées en (4) catégories essentielles dont (2) types sont relatifs au dégagement de l'idée centrale, au dégagement des idées essentielles, des idées secondaires et des détails dans un texte de compréhension auditive (texte à écouter), (1) un type est relatif à la discrimination auditive des phonèmes difficiles pour les arabophones et (1) type est relatif à l'interprétation des phonèmes écoutés à travers la dictée en graphèmes. Le chercheur a présenté cette typologie dans sa forme initiale à un jury de spécialistes en linguistique et en didactique de FLE. Un nombre majoritaire du jury (N = 6) l'ont appréciée et ils(elles) ont suggéré quelques modifications dont on a pris en considération. Dans sa forme définitive (Cf. Annexe No. 2) cette typologie a constitué le point de départ et l'étape procédurale essentielle pour préparer notre programme proposé en déterminant ses objectifs, ses acquis d'apprentissage, ses composantes essentielles et ses modalités d'évaluation. La typologie a été présentée après avoir appliqué le test de compréhension auditive élaboré et manipulé par le chercheur sur un groupe d'élèves choisis(es) aléatoirement parmi ceux(celles) de la 2^{ème} année au niveau préparatoire qui étudient la langue française comme langue étrangère (L2). Il faut noter qu'on a considéré que chaque élève a obtenu moins de 40% au maximum dans le test en entier ou dans chacune des questions contenues dans le test a été considéré en difficulté de compréhension auditive et a considérablement besoin de l'intervention par le programme remédial proposé. La typologie a essayé également de mettre l'accent sur les difficultés de compréhension auditive découvertes et déterminées par le test de compréhension auditive élaboré par le chercheur. Les difficultés se sont résumées dans les difficultés ci-après : les difficultés relatives au dégagement de l'idée centrale, celles relatives au dégagement des idées essentielles, des idées secondaires, celles relatives à la discrimination auditive des phonèmes causant des lapsus au sein de la compréhension d'un texte oralement entendu, celles relatives à l'interprétation des phonèmes entendu à travers la dictée en graphèmes. Ces difficultés constituent comme des obstacles pour comprendre des textes en français facile entendus dans des situations de la vie quotidienne, au même titre, ces difficultés empêchent les élèves à comprendre les textes auditifs.

Après avoir appliqué le test de compréhension auditive, on a obtenu la typologie de fréquence des difficultés communes en compréhension auditive comme suit :-

Tableau no. (3).

Degré de fréquence des difficultés communes en compréhension auditive chez les élèves de la 2^{ème} année au niveau préparatoire.

No.	Genres de difficultés en compréhension auditive.	Degré de fréquence des difficultés en compréhension auditive (pourcentage suivant les sujets du groupe de l'étude).
1.	Difficultés relatives au dégagement de l'idée centrale communes chez les élèves au niveau préparatoire de FLE.	Environ de 72.2 % (N = 25/34 faibles). c.-à-d., 20.8% (N = 9/34) ont correctement dégagé l'idée centrale du texte écouté avant l'intervention.
2.	Difficultés relatives au dégagement des idées essentielles et des idées secondaires communes chez les élèves au niveau préparatoire de FLE.	Environ de 70.8% (N = 24/34 faibles). c.-à-d., 29.2% (N = 10/34) ont correctement dégagé les idées essentielles et les idées secondaires dans un texte écouté avant l'intervention.
3.	Difficultés relatives à la discrimination auditivement des phonèmes communes chez les élèves au niveau préparatoire de FLE.	Environ de 83 % (N = 28 faibles). c.-à-d., 17% (N = 6/34) ont difficilement distingué à l'écoute les phonèmes constituant des difficultés pour les arabophones.
4.	Difficultés relatives à l'interprétation des phonèmes en graphèmes par la dictée communes chez les élèves de FLE.	Environ de 76.4% (N = 26/34 faibles). c.-à-d., 23.6% (N = 8/34) ont difficilement interprété les phonèmes prononcés à travers la dictée en graphèmes.

Concernant le programme remédial en compréhension auditive.

Phases du programme actuel.

Ce programme se fait à la lueur des phases ci-dessous:

Phase du développement de la conscience des élèves de discriminer les phonèmes du français.

C'est la phase à travers laquelle on rend les élèves conscients(es) à discriminer les phonèmes du français en général et plus particulièrement les phonèmes causant des lapsus chez les arabophones. Dans cette étape, on met l'accent sur ces phonèmes par des exercices nombreux et les blogs spécialisés, les ressources électroniques y jouent un rôle primordial. Les tâches de cette phase se focalisent sur :

- La discrimination des consonnes comme /P/ et /b/, /S/ et /Z/...etc.
- La discrimination des voyelles orales /e/ et /ε/, /ə/ et /O/ et /Ø/...etc.
- La discrimination des voyelles nasales (les quatre catégories de voyelles nasales).

Phase de la transcription et de l'interprétation des phonèmes en graphèmes.

À travers cette phase, on entraîne les élèves débutants(es) à transcrire et à interpréter les phonèmes français causant des difficultés pour les arabophones en graphèmes, c.-à-d., les phonèmes déjà mentionnés dans la phase précédente. C'est à l'enseignant(e) de mettre sur la plate-forme d'Edmodo les activités de ce travail, et ce sont aux élèves d'accéder cette plate-forme chez eux(elles) pour des longues heures d'entraînement. Cette phase joue un rôle essentiel pour maîtriser les rapports phonèmes/ graphèmes. Cette phase constitue une étape importante pour accéder au sens des mots, des expressions et des phrases. On peut préciser trois dimensions du phénomène de l'apprentissage de l'orthographe à la lueur de la classe inversée :

- ❖ Les connaissances orthographiques, ou la construction progressive d'une représentation du système orthographique en mémoire. (connaissances générales, connaissances abstraites de cas particuliers et généralisés à l'ensemble ou à un sous-ensemble du système orthographique et connaissances spécifiques, associées à un mot particulier du lexique individuel. Ces connaissances spécifiques sont regroupées en trois branches : sémique, phonique et graphique).
- ❖ La production orthographique, ou l'acquisition d'un savoir comment produire une graphie conforme à l'orthographe.
- ❖ L'étude de l'orthographe, ou la construction et l'utilisation de moyens de traiter l'écrit de façon à en connaître la structure et à en comprendre le fonctionnement.

Public visé.

Ce programme élaboré est destiné aux élèves débutants(es) notamment les élèves au cycle préparatoire étudiant le français comme langue étrangère. Ce public a un niveau modeste en français. Il a des informations élémentaires en langue française. Quelques uns(es) parmi eux(elles) ont déjà étudié le français au cycle primaire. Ils(elles) sont réellement capables de communiquer élémentairement en français. Or, ces élèves sont arrivé(es) à un niveau en FLE; un niveau est plus ou moins proche au niveau (A1).

Stratégies d'enseignement / apprentissage.

Ce programme compte sur les stratégies ci-dessous :

- La stratégie du jeu de rôles.
- La stratégie de prise de notes.
- La stratégie de remue-méninges.
- La stratégie de cercles de discussion.
- La stratégie de l'écoute active.
- La stratégie de discrimination des phonèmes.
- La stratégie de la perception auditive.

Techniques et supports employés dans le cadre du programme élaboré.

Le programme élaboré nécessite l'emploi des techniques d'enseignement et des supports ci-dessous pour atteindre ses objectifs.

- Un ordinateur.
- Des CDs.
- Un tableau de feutre.
- Des speakers.
- Des images et des illustrations.

Rôles de l'enseignant(e) lors de la manipulation du programme élaboré.

L'enseignant(e) joue des rôles primordiaux dans le cadre de la manipulation du programme actuel. Ces rôles sont variés et couvrent les processus (avant, pendant et après l'écoute). Or, ces rôles existent tout au long du processus de la compréhension auditive :

- Pendant l'étape de la pré-écoute, il(elle) attire l'attention des élèves vers le sujet de l'écoute par des questions de mise en train. Il(elle) doit prendre en considération qu'il(elle) écrit ces questions sur le tableau. Il(elle) écrit des phonèmes, des syllabes, et des mots sur le tableau demandant aux élèves d'être sûr si ces phonèmes, ces syllabes et ces mots existent-ils dans le texte à écouter ou non?. C'est la phase au cours de

laquelle il(elle) crée des attentes épistémologiques chez les élèves. Il(elle) examine également le vocabulaire connu par les élèves en ce qui concerne le sujet présenté. Il(elle), par la suite, leur donne le vocabulaire qu'ils(elles) ne possèdent pas et qui, en même temps, semble nécessaire pour la compréhension globale et presque détaillée pour ce sujet (le thème contenu dans le document à écouter).

- Pendant l'étape de l'écoute, l'enseignant(e) donne l'occasion aux élèves d'écouter de façon claire le texte de compréhension. Il(elle) évite la perturbation qui peut-être a un impact sur le processus d'écoute. C'est l'étape essentielle pour la compréhension auditive du texte.
- Après l'étape de l'écoute, l'enseignant(e) dirige la discussion déroulée sur le texte de la compréhension auditive. Il(elle) encourage les élèves à répondre aux questions déjà posées pendant l'étape de pré-écoute. Il(elle) pose d'autres questions autour le texte pour renforcer les liens entre l'aspect phonique et l'aspect graphique.

Rôles de l'apprenant(e) lors de la manipulation du programme élaboré.

Les rôles de l'apprenant(e) dans le cadre du programme élaboré sont nombreux et sont dans toutes les étapes du processus de l'écoute. Ces rôles sont comme suit :

- Pendant l'étape de pré-écoute, l'apprenant(e) fait attention aux questions posées par l'enseignant(e), il(elle) révise ses vocabulaires concernant le sujet de la compréhension auditive, il(elle) révise les symboles des phonèmes de français et il(elle) maîtrise les graphèmes correspondants à ces phonèmes. (L'élève) fait également des hypothèses pour répondre aux questions posées pour bien comprendre le texte de la compréhension auditive.
- Pendant l'étape de l'écoute. C'est la période pendant laquelle l'élève écoute le document sonore en question de façon attentive et cherche à dégager le sens global du texte en comptant sur tous les indices linguistiques et non linguistiques. C'est la période pendant laquelle il(elle) examine l'hypothèse qu'il(elle) avait proposée dans la phase de la pré-écoute. Il est souhaitable que ce soit aussi le moment où il(elle) s'amuse en français tout en apprenant et en développant un savoir-faire (ses performances d'écoute). Il est préférable que ce processus se fait deux fois pour donner l'occasion aux élèves de confirmer leur compréhension.
- Pendant l'étape de post-écoute, l'apprenant(e) commence à employer ses connaissances soit antérieures soit déjà préparées dans l'étape précédente pour répondre aux questions posées sur le sujet de la compréhension auditive. C'est la période au cours de laquelle les élèves partagent les savoirs et les stratégies de compréhension auditive comme : (la stratégie de l'écoute active, celle de la discrimination des phonèmes, celle de la perception auditive et celle de l'accès au sens pour comprendre). C'est la phase, à travers laquelle, ils(elles) partagent leurs compréhensions, leurs impressions et donnent leurs évaluations au processus de l'écoute. On peut confirmer qu'à la lueur de cette période, on obtient un retour en arrière (un feedback) sur le processus de l'écoute et sur les stratégies employées soit par l'enseignant(e), soit par les élèves.

Objectifs généraux du programme élaboré.

Le programme élaboré essaie d'atteindre les objectifs généraux ci-après:

- Identifier le sens général d'un texte de compréhension par l'écoute.

- Faire face aux difficultés de compréhension auditive communes
- Saisir les idées du texte de compréhension par l'écoute.
- Interpréter les détails contenus dans un texte par l'écoute.
- Identifier les phonèmes qui composent les mots d'un texte.
- Déterminer les syllabes qui composent les phrases du texte.
- Transcrire les phonèmes et les syllabes d'un texte.
- Correspondre les phonèmes à leurs graphèmes convenables.

Objectifs opérationnels du programme élaboré.

Après avoir terminé les séquences que comprend le programme élaboré, les élèves sont capables de (d') :

- Donner un titre ou une idée générale au texte reçu par l'écoute.
- Comprendre les points essentiels relatifs aux sujets familiers concernant la personne, sa famille, ses relations sociales, ses collègues ...etc.
- Identifier le sens essentiel des émissions de radio et de télévision lorsqu'il s'agit des actualités, de la vie quotidienne, et de la vie sociale et personnelle.
- Comprendre la description d'événements quotidiens, de faits divers, et d'expressions de sentiments personnels.
- Interpréter le sens essentiel des capsules vidéos diffusés en français standard.
- Saisir auditivement les idées essentielles d'un texte de compréhension donné sur les sujets déjà déterminés.
- Comprendre auditivement les idées secondaires d'un texte de compréhension donné sur les sujets déjà déterminés.
- Saisir les voyelles, les consonnes, les semi-voyelles, les voyelles nasales qui composent les mots, les expressions et les phrases d'un texte d'écoute.
- Déterminer les syllabes des phrases qui composent le texte d'écoute.
- Transcrire les phonèmes voyelles, semi-voyelles, consonnes et voyelles nasales en graphèmes.
- Saisir les liens existants entre les phonèmes et ses graphèmes constituants.
- Correspondre les phonèmes français aux différentes variables des graphèmes.
- Repérer la relation phonie/ graphie dans les phrases qui composent le texte de compréhension auditive.
- Présenter un résumé pour le texte de compréhension auditive.

Ressources du programme élaboré.

Afin d'élaborer ce programme en employant la classe inversée, on a consulté des ressources et des méthodes françaises comme :

- Augé H., et al., (2005) : Tout va bien ! : méthode de français, CLÉ International, Paris.
- Barféty M., Beaujouin P., (2004). Compréhension orale, Niveau 1, CLÉ International, Paris.
- Dupuy M., et Launay M., (2010). Réussir le DELF, Les Éditions Didier, Paris.
- Marot Th. (2002) : Conscience phonographique et apprentissage du «Lire-Écrire» : vers un enseignement systémique et développemental, PHD. En Sciences de l'Éducation, Université de Lyon II.
- Menant R., (2003) : Taxi, méthode de français, Hachette livre.

- Petiot K., (2006) : Compétences graphophonologique et phonographique chez des adultes en situation d'illettrisme : absence et inefficience ?, PH.D., Institut de Psychologie, Université de Lumière Lyon 2.
- Poussard C., (2004) : Guider des Stratégies de Compréhension de l'Oral en ALAO : le cas de l'Inférence, Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, *Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances*, 6 (1), pp.143-150.
- Sary L. & Faux Ch., (2005) : La Conscience Phonologique, *Animation Pédagogique*, Octobre, Paris.

Contenu du programme élaboré.

Ce programme élaboré comprend quatre leçons + leçon (0). Chaque leçon se compose de quelques activités en employant la classe inversée ayant pour objet le traitement des difficultés communes en compréhension auditive. La leçon se compose de :

- Texte de compréhension auditive. (texte d'écoute).
- Exercices de repérage.
- Texte de compréhension auditive (aller aux ressources).
- Activités de correspondance graphophonologique.
- Relation phonie / graphie.
- Exercices d'évaluation formative.

Évaluation dans le cadre du programme élaboré.

Ce programme est destiné à surmonter les difficultés de la compréhension auditive, à développer les compétences de la compréhension auditive, ainsi à renforcer les rapports phoniques/ graphiques en employant une stratégie neuve; la stratégie de la classe inversée chez un groupe d'élèves débutants(es). Pour atteindre ces objectifs, on emploie les différents types d'évaluation et plus particulièrement l'évaluation formative et l'évaluation sommative. L'évaluation formative se fait à travers les exercices présentés de façon permanente tout au long des leçons composant le programme élaboré. Autrement dit, cette évaluation se pratique régulièrement après avoir terminé chaque leçon. L'évaluation sommative se fait à la fin du programme pour mesurer son efficacité à surmonter les difficultés en compréhension auditive, à développer les compétences de la compréhension auditive ainsi à renforcer les rapports existants entre les sons et ses graphèmes correspondants chez les sujet du groupe de la recherche. Cette évaluation se pratique à travers le test de compréhension auditive préparé à ce propos.

Concernant la gestion du contenu d'apprentissage (LMS¹) à travers la classe inversée; rôle de la plate-forme d'Edmodo.

D'après plusieurs ouvrages, recherches et études antérieures tels que (Capone R., et al., 2017; Kara S., 2016; Correa M., 2015; Warden A., 2016; Darmawangsa D., et Racmadhany A., 2018), la stratégie de la classe inversée a joué un rôle primordial au sein du changement des méthodes traditionnelles dans le processus de formation en général et de formation de langues vivantes étrangères (LVÉ) en particulier. Les méthodes traditionnelles comptaient sur

¹ LMS = Learning Management System (management du contenu d'apprentissage).

la manière de passer le temps de formation en classe traditionnelle mais la classe inversée combine ces méthodes traditionnelles de manière virtuelle. Cette stratégie, d'après les chercheurs(euses) déjà mentionnés(es) notamment (Correa M., 2015 : P.121) a travaillé sur le modèle inversé de la taxonomie de Bloom.

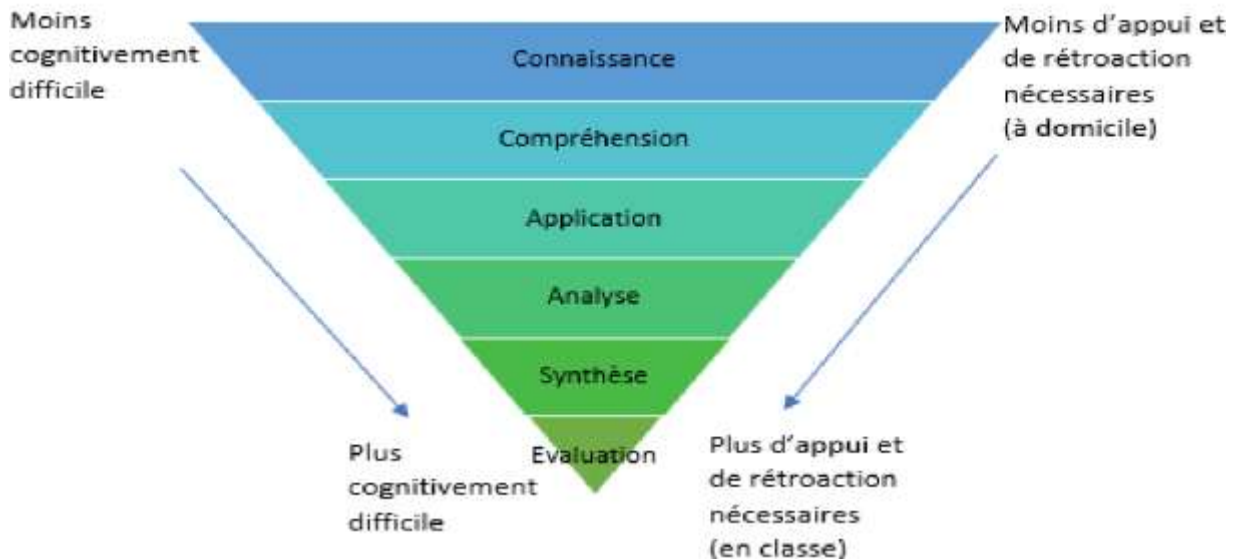
Taxonomie de bloom

Habilitété	Description
Mémoriser	Mémoriser et restituer des informations dans des termes voisins de ceux appris.
Comprendre	Traduire et interpréter de l'information en fonction de ce qui a été appris.
Appliquer	Sélectionner et transférer des données pour réaliser une tâche ou résoudre un problème.
Analyser	Distinguer, classer, mettre en relation les faits et la structure d'un énoncé ou d'une question.
Évaluer	Concevoir, intégrer et conjuguer des idées en une proposition, un plan, un produit nouveaux.
Créer	Estimer, évaluer ou critiquer en fonction de normes et de critères que l'on se construit.

Habilités inclusives : Chacune des habiletés inclus les habiletés précédente

Inversion de la taxonomie de Bloom dans la classe inversée (Correa M., 2015)

Figure 5: inversion de la taxonomie de bloom (d'après Stickel & Liu, 2005)



Inversion de la taxonomie de Bloom dans la classe inversée (Liu M., 2013)

À ce propos, (Butt A., 2014) a mentionné que la stratégie de la classe inversée vise à déplacer le transfert des matériaux d'apprentissage en dehors des classes traditionnelles (dites les classes formelles) en exploitant le temps de classe pour les activités collaboratives et interactives et les mettent à la disposition des apprenants(es). D'après ce constat de Butt, les apprenants(es) sont appelés(es) à suivre des capsules de vidéos, des sites appropriés, des articles de journaux, des enregistrements ...etc. chez eux(elles) (à la maison).

Capone et autres (Capone R., et al., 2017) ont vu que la classe inversée n'est qu'un environnement d'apprentissage à travers lequel les apprenants(es) :

- S'approprient les matériaux d'apprentissage et emploient leurs connaissances sous le guidage de l'enseignant(e);
- Sont au fur et à mesure actifs(ves);
- Sont en contact permanent et en interaction avec leurs enseignants(es); leur temps de contact et d'interaction avec l'enseignant(e) est augmenté;
- Passent d'une discussion à l'autre selon leurs intérêts et leurs besoins; le travail collaboratif est donc signifiant et fluide;
- Dirigent leurs apprentissages spontanément;
- Posent des questions exploratrices et vont au-delà du programme pour apprendre davantage;

La plate-forme d'Edmodo est, selon plusieurs recherches et études antérieures telles que (Kara S., 2016; Darmawangsa D., et Racmadhany A., 2018), une des plateformes employées pour gérer le contenu d'apprentissage (LMS) présenté à travers la classe inversée. Grâce à une telle plate-forme, les maîtres(esses)-enseignants(es) peuvent facilement présenter leurs cours et leurs contenus d'apprentissage. Les auteurs et chercheurs ont confirmé qu'à travers cette plate-forme d'Edmodo, ces Maîtres(esses)-enseignants(es) peuvent gérer le contenu de l'apprentissage comme suit :

- Ils(elles) peuvent envoyer des questionnaires et des travaux;
- Ils(elles) peuvent donner leurs avis;
- Ils(elles) peuvent recevoir des travaux terminés;
- Ils(elles) peuvent attribuer des notes;
- Ils(elles) peuvent stocker et partager du contenu dans des fichiers et des liens;
- Ils(elles) peuvent gérer un calendrier de cours et en plus;
- Ils(elles) peuvent envoyer des notes et des SMS à leurs élèves de façons individuelles ou à l'ensemble de la classe.

Quant aux apprenants(es), la plate-forme d'Edmodo les aide à :

- Pouvoir partager du contenu avec leurs pairs;
- Pouvoir soumettre des devoirs, et des quiz, recevoir les commentaires, les notes et les alertes de leur enseignant(e), ainsi que voter sur sondages.

De tout ce qui précède, la recherche de (Darmawangsa D., et Racmadhany A., 2018) sur la mise en œuvre de stratégie de la classe inversée en employant la plate-forme d'Edmodo est essentielle et pertinente à effectuer dans le développement de toutes les compétences et les performances langagières ainsi dans l'apprentissage de la grammaire peut être exploitée comme exemplaire qu'on peut généraliser dans le domaine de remédier à toutes les lacunes des apprenants(es) de FLE. On peut mentionner que plusieurs recherches récentes dans le même sujet ont été menées (comme : Al-Harbi S., & Alshumaimeri A., 2016; Purnawarman P., Susilawati S., et Sundayana W., 2016; Warden A., 2016).

Le chercheur a exploité la plate-forme d'Edmodo pour gérer le contenu de l'apprentissage du programme élaboré pour faire face aux difficultés de compréhension auditive chez les élèves de FLE de la 2^{ème} année au niveau préparatoire. Et les étapes suivies pour le design de cette plate-forme sont les suivantes :

- Accéder à <https://www.edmodo.com/home>.

- Accéder à <http://new.edmodo.com>.
- Accéder par : Google.
- Accéder comme : Enseignant(e), Étudiant(e), Parent.
- Accéder comme enseignant(e) à Abdelnaser Sherief.

edmodo Learn more Sign in Sign up

Your Distance Learning Toolkit
Are you or others impacted by school closures? We've put together some resources to help you get started with distance learning using Edmodo.

Learn Better Together

Manage your classroom. Engage your students. Safe. Simple. Free.

Get started as a...

- 1 Teacher
- 2 Student
- 3 Parent

FOR EDUCATORS

Tools that teachers need

Send messages, share class materials, and make learning accessible anywhere. Save yourself time by bringing all your classroom tools together.

[Watch this now](#)

FOR STUDENTS

A platform students love

Raise your confidence, find your voice, and experience what it means to be a digital citizen. Empower your learning and become part of a vibrant classroom community.

[Watch this now](#)



Concernant le guide pédagogique.

Ce guide pédagogique a pour objet de donner aux maîtres-enseignants de la compréhension auditive (des compétences de l'écoute et des correspondances phonèmes / graphèmes) une vue lucide et profonde envers l'emploi de la classe inversée via la plateforme intitulée Edmodo pour le traitement des difficultés de la compréhension auditive ainsi pour le développement des compétences de la compréhension auditive et pour le renforcement des rapports phonèmes /graphèmes chez les sujets du groupe de la recherche (groupe des élèves de la 2^{ème} année au cycle secondaire). Il est conçu également dans un objet de rendre les sujets de ce groupe aptes à discriminer les phonèmes français par l'écoute et à les transcrire en graphèmes de façon correcte; il se veut un outil permettant aux maîtres(esses)-enseignants(es) de parfaire et de généraliser leur emploi de la conscience graphophonologique dont l'objectif majeur est de responsabiliser progressivement l'apprenant(e) dans son apprentissage (apprentissage de la compréhension auditive, et notamment le processus de surmonter leurs difficultés en compréhension auditive). Ce guide comprend de façon brève le numéro de la leçon, son titre, ses objectifs spécifiques, les stratégies de formation employées soit par l'enseignant(e), soit par l'apprenant(e), les activités et les tâches de la conscience graphophonologique employées pendant la séance de discussion, et les techniques et les supports de formation adoptées lors du processus de la formation/ apprentissage de chacune

des séquences de la leçon. Bref, on a manipulé ce guide pour entraîner les maîtres(esses)-enseignants(es) de la compréhension auditive en général et des compétences de l'écoute et des correspondances phonèmes /graphèmes en particulier comment développer la conscience graphophonologique pour travailler le programme élaboré géré à travers la classe inversée via la plate-forme d'Edmodo dans la visée d'aider les élèves de FLE à surmonter les difficultés en compréhension auditive ainsi à développer les compétences de la compréhension auditive chez eux(elles).

Choix du groupe de la recherche et l'exécution de la tentative.

Notre groupe de recherche a compris (34) élèves de la 2^{ème} année au niveau préparatoire qui étudient le français comme langue étrangère (L2). Ce groupe est choisi aléatoirement parmi les élèves de l'école préparatoire (école officielle de langues) de Khausous, au gouvernorat de Kalyoubia. On a adopté la technique expérimentale d'un seul groupe. La tentative s'est déroulée pendant le premier trimestre de l'année scolaire 2019/ 2020. Cette tentative s'est achevée en collaboration avec les maîtres(esses)-enseignants(es) de français à l'école.

Analyse et interprétation des résultats.

La recherche actuelle a pour objectif le remède et le traitement des difficultés communes en compréhension auditive en employant les classes renversantes via la plate-forme d'Edmodo chez un groupe d'élèves débutants(es) en français langue étrangère (FLE) au cycle préparatoire. En vue d'atteindre ces objectifs, on a élaboré un programme remédial et on l'a manipulé avec les sujets du groupe de la recherche. Après avoir terminé ce programme, on a appliqué le test de la compréhension auditive avant et après la tentative pour savoir si (s') :

- Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes de notes des sujets du groupe de la recherche de la pré-post application du test de la compréhension auditive en entier en faveur de la post-application.
- Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes de notes des sujets du groupe de la recherche de la pré-post application du test de la compréhension auditive relatives à ses sous-compétences (sous-compétences de la compréhension auditive) en faveur de la post-application.
- Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes de notes des sujets du groupe de la recherche de la pré-post application du test de la compréhension auditive relatives à la discrimination des phonèmes (consonnes – voyelles – voyelles nasales) en faveur de la post-application.
- Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes de notes des sujets du groupe de la recherche de la pré-post application du test de la compréhension auditive relatives à l'interprétation des phonèmes constituant des difficultés en graphèmes en faveur de la post-application.

Pour la vérification de la première hypothèse de recherche :

Après avoir appliqué le bagage statistique intitulé «SPSS», le chercheur a obtenu les résultats du tableau suivant :

Tableau (4).

Résultats relatifs à la pré/post-application du test de la compréhension auditive en entier.

Test	N	M	É.T.	« T » calculé	η^2	S/NS
Pré-application.	34	22.79	6.905	18.117	0.908	S. au seuil de 0.01
Post-application.		49.79	3.930			

Commentaire du tableau.

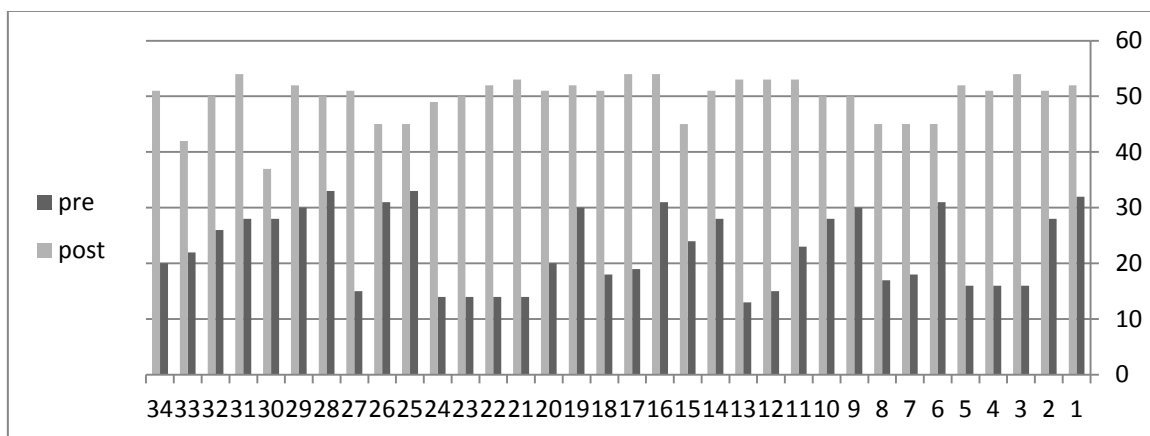
Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe de la recherche (n = 34), la moyenne arithmétique pour la pré-application = (22.79), la moyenne arithmétique pour la post-application = (49.79), l'Écart type pour la pré-application (6.905), l'Écart type pour la post-application = (3.930), la valeur de (T) calculé = (18.117) et la valeur de carré d'ÉTA = (0.908).

Selon les valeurs contenues dans le tableau ci-dessus, on peut donc dire qu'il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes de notes des sujets du groupe de la recherche dans la pré/post-application du test de la compréhension auditive en entier en faveur de la post-application test. La valeur de « T » calculé (18.117) est significative au seuil de (0.01). Ce qui explique le rôle et l'efficacité de l'emploi de la classe inversée gérée et exécutée via la plate-forme d'Edmodo, dans le domaine du remède des difficultés en compréhension auditive chez les sujets du groupe de la recherche.

Notre première hypothèse est donc vérifiée.

Figure graphique no. (1).

Les niveaux des élèves de façon individuelle par rapport à la pré/post-application du test de compréhension auditive en entier.



Pour la vérification de la deuxième hypothèse de recherche :

Après avoir appliqué le bagage statistique intitulé «SPSS», le chercheur a obtenu les résultats du tableau suivant :

Tableau (5).

Résultats relatifs à la pré/post-application du test de la compréhension auditive relatives aux sous-compétences de la compréhension auditive.

Test	N	M	É.T.	« T » calculé	η^2	S/NS
Pré-application.	34	15.74	3.964	15.281	0.876	S. au seuil de 0.01
Post-application.		27.85	2.754			

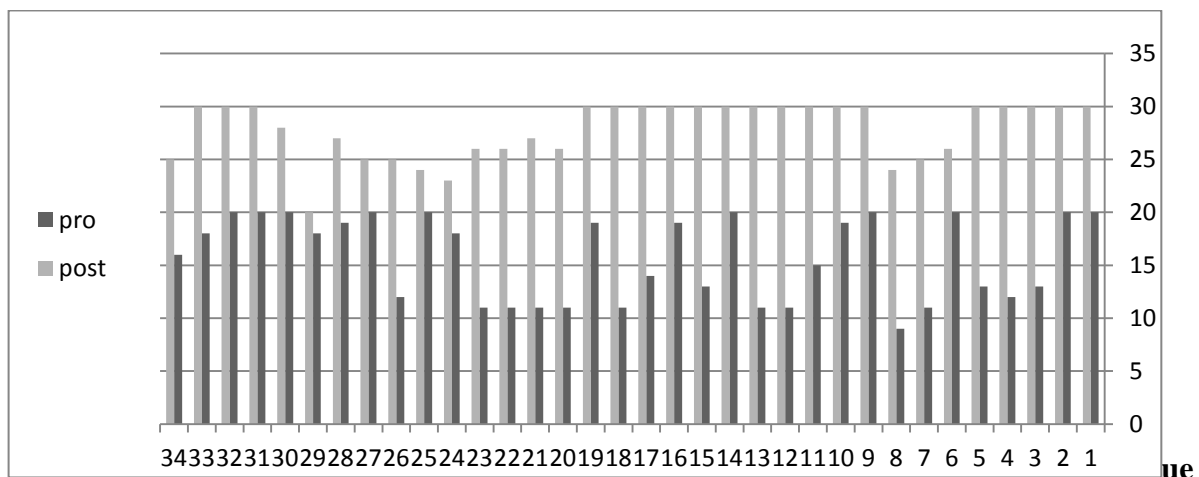
Commentaire du tableau.

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe de la recherche (n = 34), la moyenne arithmétique pour la pré-application = (15.74), la moyenne arithmétique pour la post-application = (27.85), l'Écart type pour la pré-application (3.964), l'Écart type pour la post-application = (2.754), la valeur de (T) calculé = (15.281) et la valeur de carré d'ÉTA = (0.876).

Selon les valeurs contenues dans le tableau, on peut donc dire qu'il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes de notes des sujets du groupe de la recherche dans la pré/post-application du test de la compréhension auditive relatives à ses sous-compétences (sous-compétences de la compréhension auditive) en faveur de la post-application test. La valeur de « T » calculé (15.281) est significative au seuil de (0.01). Ce qui explique le rôle et l'efficacité de l'emploi de la classe inversée gérée et exécutée via la plate-forme d'Edmodo, dans le domaine du remède des difficultés en compréhension auditive chez les sujets du groupe de la recherche.

Or. Notre deuxième hypothèse est vérifiée.

Figure graphiq



no. (2).

Les niveaux des élèves de façon individuelle par rapport à la pré/post-application du test de la compréhension auditive relatives à ses sous-compétences (sous-compétences de la compréhension auditive).

Pour la vérification de la troisième hypothèse de recherche :

Après avoir appliqué le bagage statistique intitulé «SPSS», le chercheur a obtenu les résultats du tableau suivant :

Tableau (6).

Résultats relatifs à la pré/post-application du test de la compréhension auditive relatives à la discrimination des phonèmes causant des difficultés pour les arabophones.

Test	N	M	É.T.	« T » calculé	η^2	S/NS
Pré-application.	34	4.15	1.560	10.288	0.762	S. au seuil de 0.01
Post-application.		8.76	1.843			

Commentaire du tableau.

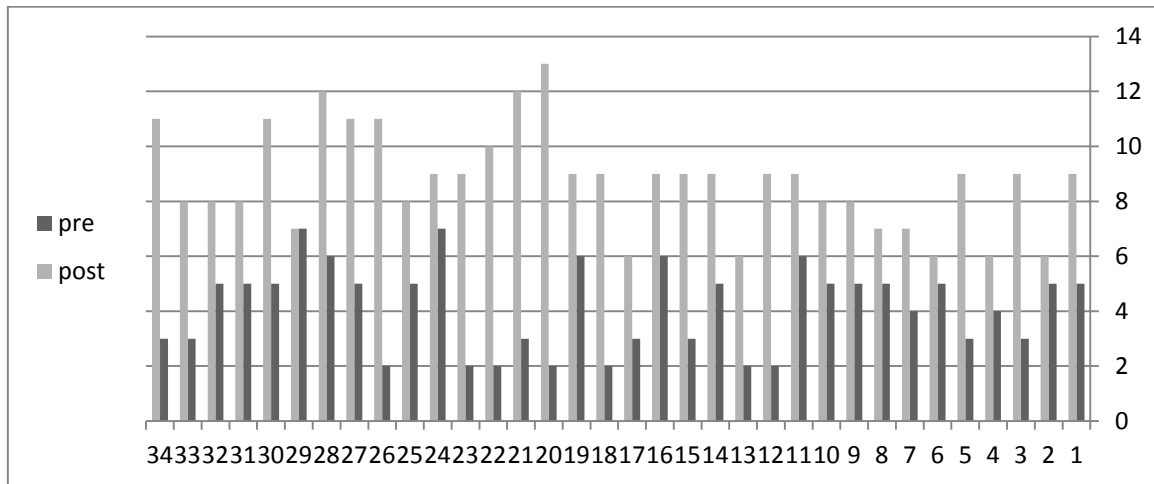
Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe de la recherche ($n = 34$), la moyenne arithmétique pour la pré-application = (4.15), la moyenne arithmétique pour la post-application = (8.76), l'Écart type pour la pré-application (1.560), l'Écart type pour la post-application = (1.843), la valeur de (T) calculé = (10.288) et la valeur de carré d'ÉTA = (0.762).

Selon les valeurs contenues dans le tableau, on peut donc dire qu'il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes de notes des sujets du groupe de la recherche dans la pré/post-application du test de la compréhension auditive relatives à la discrimination des phonèmes (consonnes – voyelles – voyelles nasales) en faveur de la post-application. La valeur de « T » calculé (10.288) est significative au seuil de (0.01). Ce qui explique le rôle et l'efficacité de l'emploi de la classe inversée gérée et exécutée via la plate-forme d'Edmodo, dans le domaine du remède des difficultés en compréhension auditive chez les sujets du groupe de la recherche.

Notre troisième hypothèse est donc vérifiée.

Figure graphique no. (3).

Les niveaux des élèves de façon individuelle par rapport à la pré/post-application du test de compréhension auditive relatives à la discrimination des phonèmes causant des difficultés pour les arabophones.



Pour la vérification de la quatrième hypothèse de recherche :

Après avoir appliqué le bagage statistique intitulé «SPSS», le chercheur a obtenu les résultats du tableau suivant :

Tableau (7).

Résultats relatifs à la pré/post-application du test de compréhension auditive relatives à l'interprétation et à la transcription des phonèmes en graphèmes.

Test	N	M	É.T.	« T » calculé	η^2	S/NS
Pré-application.	34	3.12	2.447	20.984	0.930	S. au seuil de 0.01
Post-application.		13.53	1.261			

Commentaire du tableau.

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe de la recherche (n = 34), la moyenne arithmétique pour la pré-application = (3.12), la moyenne arithmétique pour la post-application = (13.53), l'Écart type pour la pré-application (2.447), l'Écart type pour la post-application = (1.261), la valeur de (T) calculé = (20.984) et la valeur de carré d'ÉTA = (0.930).

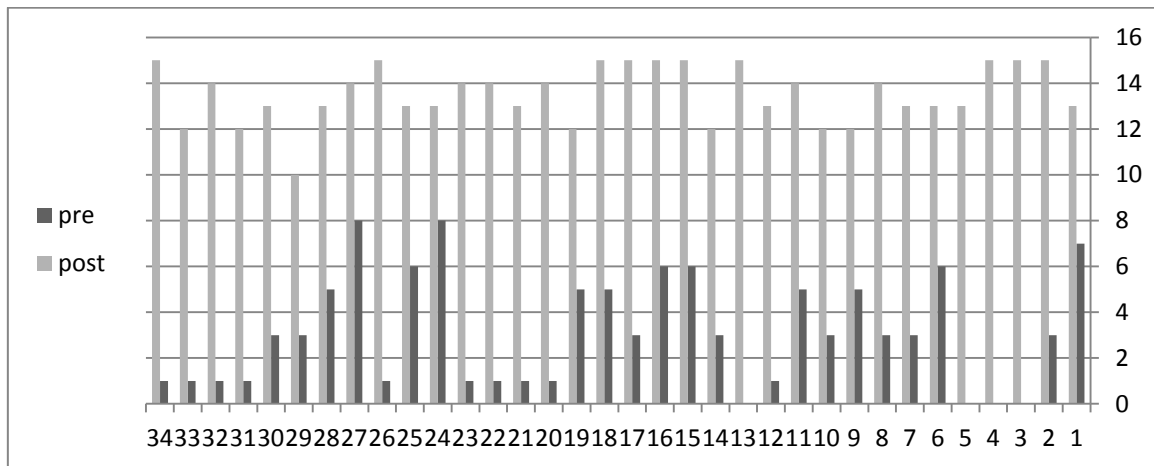
Selon les valeurs contenues dans le tableau, on peut donc dire qu'il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes de notes des sujets du groupe de la recherche dans la pré/post-application du test de la compréhension auditive relatives à l'interprétation des phonèmes difficiles en graphèmes en faveur de la post-application. La valeur de « T » calculé (20.984) est significative au seuil de (0.01). Ce qui

explique le rôle et l'efficacité de l'emploi de la classe inversée gérée et exécutée via la plateforme d'Edmodo, dans le domaine du remède des difficultés en compréhension auditive chez les sujets du groupe de la recherche.

Notre quatrième hypothèse est donc vérifiée.

Figure graphique no. (4).

Les niveaux des élèves de façon individuelle par rapport à la pré/post-application du test de compréhension auditive relatives à l'interprétation et à la transcription des phonèmes en graphèmes.



Interprétation et analyse des résultats de façon qualitative.

Après avoir analysé les résultats de façon quantitative par les techniques statistiques appropriées, on peut les interpréter dans le cadre de la recherche actuelle comme suit :

- Un nombre majoritaire des sujets du groupe de la recherche manifeste une faiblesse remarquable à déterminer l'idée essentielle ou l'idée centrale du texte ou du document sonore (par la compréhension auditive) avant et au début de la tentative. Environ 73% (N = 25/34) d'eux n'arrivent pas à dégager l'idée centrale du texte par l'écoute mais au contraire la situation a changé après la tentative; presque pour la plupart des sujets du groupe de la recherche. Après avoir terminé la tentative plus de 94 % (N = 32/34) des sujets du groupe de la recherche deviennent capables de repérer facilement l'idée centrale et essentielle du texte et du document reçu par l'écoute; cette amélioration claire est due à l'emploi du programme élaboré et géré par l'emploi de la classe inversée exécutée via la plateforme d'Edmodo, contribuant à développer la conscience de ces élèves de bien donner leur attention lors de l'écoute pour dégager l'idée centrale du texte auditivement reçu par l'écoute.
- La majorité des sujets du groupe de la recherche (à peu près 71% : N = 24/34) n'ont pas seulement l'aptitude à préciser les idées essentielles mais également à les discriminer des idées secondaires de façon auditive avant et au début de l'intervention menée à travers le programme élaboré par le chercheur. Il faut

mentionner que 29% uniquement (N = 10/34) étaient un peu conscients(es) de dégager les idées essentielles et les idées secondaires au début de la tentative mais au contraire la situation devient tout-à-fait différente après avoir terminé la tentative, la plupart des sujets du groupe de la recherche (Plus de 91% N = 31/34) deviennent capables de, non seulement, préciser les idées essentielles mais également de les discriminer des idées secondaires par audition; cette amélioration remarquable est due de l'emploi du programme élaboré et géré par l'emploi de la classe inversée exécuté via la plate-forme intitulée «Edmodo». Ce programme a contribué au développement de la conscience de ces sujets du groupe de la recherche à bien discriminer les idées essentielles des idées secondaires.

- Un nombre énorme de sujets du groupe de la recherche (environ plus de 70% (N = 23/34) ne savaient pas les symboles phonologiques avant et au début de la tentative mais au contraire la situation a totalement changé; après avoir terminé la tentative, 100% (N = 34/34) reconnaissent les symboles phonologiques; cette amélioration considérable est due à l'emploi du programme élaboré en employant la classe inversée exécutée via la plate-forme dite «Edmodo» et à travers les ressources que ces individus ont accès, ils(elles) deviennent capables de les reconnaître, ainsi de les perfectionner.
- Il faut noter que plus de 91% : (N = 31/34) des sujets du groupe de la recherche n'ont pas l'aptitude à repérer auditivement le détail d'un texte ou d'un document par l'écoute notamment les documents contenant des chiffres, des noms propres, des incidents...etc. avant et au début de la tentative mais au contraire la situation devient différente après avoir terminé la tentative; on commence à toucher que la plupart des sujets du groupe de la recherche (94% : N = 32/34) deviennent capables de repérer auditivement le détail d'un texte ou d'un document par l'écoute; cette amélioration remarquable est due au programme élaboré et géré par l'emploi de la classe inversée exécutée via la plate-forme intitulée «Edmodo»; cette technique a donné l'occasion aux sujets du groupe de la recherche à accéder personnellement les ressources appropriées et les références pour mieux apprendre.
- On doit mentionner que la majorité des sujets du groupe de la recherche (94% : N = 32/34 n'arrivent pas à discriminer auditivement les phonèmes causant des lapsus pour les arabophones (consonnes comme : /P/ et /b/, voyelles comme : /e/ et /ə/, /e/ et /ε/ ...etc. et voyelles nasales comme : /Ē/ et /ā/, /ã/ et /Õ/...etc. Il faut noter que les élèves tendaient à les ouvrir tandis que ces phonèmes sont mi-fermés ou totalement fermés mais au contraire la situation a totalement changé après avoir terminé la tentative, la plupart de ces sujets arrivent à les discriminer rigoureusement. D'après les résultats, l'amélioration était modeste et nécessitent un continuum de recherches pour bien améliorer cet aspect à l'avenir. Or ce point nécessite de plus en plus d'intérêt de la part des recherches futures.
- Un nombre majoritaire des sujets du groupe de la recherche (97% : N = 33/34) ne sont pas capables de saisir les graphèmes des phonèmes français (consonnes, voyelles orales et voyelles nasales) avant et au début de la tentative mais au

contraire la situation a changé après avoir terminé les sessions de l'intervention opérée à la lueur de la recherche actuelle, tous et toutes les élèves du groupe de la recherche deviennent capables de saisir les graphèmes des phonèmes français; cette amélioration est due à l'emploi du programme élaboré et géré par l'emploi de la classe inversée exécutée par la voie de la plate-forme dite «Edmodo»; cette technique a donné l'occasion aux sujets du groupe de la recherche d'accéder aux références et de saisir ces graphèmes.

- Presque tous les sujets du groupe de la recherche (100% : N = 34/34) n'arrivent pas à interpréter ainsi à transcrire les phonèmes du français en graphèmes correspondants à travers la dictée avant et au début de la tentative mais au contraire la situation devient tout-à fait différente après avoir terminé la tentative un nombre énorme (97% : N = 33/34) arrivent à interpréter les phonèmes du français en graphèmes correspondants; ce changement énorme se fait grâce à l'emploi du programme élaboré et géré par la classe inversée exécutée par la plate-forme intitulée «Edmodo»; cette technique aide les sujets du groupe à accéder aux références et aux ressources variées afin de s'améliorer eux(elles)-mêmes.
- On peut assurer que la majorité des sujets du groupe de la recherche (85% : N = 29/34) sont faibles dans les compétences de la compréhension auditive en général notamment les compétences de dégager l'idée centrale, de dégager les idées essentielles, les idées secondaires ainsi de dégager le détail d'un texte ou d'un document par l'écoute, de discriminer auditivement les phonèmes constituant des difficultés pour les arabophones, d'interpréter les phonèmes difficiles en graphèmes comme un point de départ pour accéder au sens des phrases reçues par audition avant et au début de la tentative mais au contraire la situation devient différente après avoir terminé la tentative, un nombre majoritaire (94% : N = 32/34) ont vraiment perfectionné toutes ces compétences; ce progrès énorme se fait grâce à l'emploi du programme élaboré et dirigé par la classe inversée exécutée à travers la plate-forme dite «Edmodo».
- On peut donc confirmer que la recherche actuelle et notamment le programme élaboré et géré par l'emploi de la classe inversée a contribué au traitement des difficultés communes en compréhension auditive ainsi au développement des compétences des sujets du groupe de la recherche en compréhension auditive; cette technique a donné l'occasion aux élèves de reconnaître les phonèmes français notamment les phonèmes faisant des lapsus chez eux. Elle contribue également à développer leurs conscience lors du processus de l'écoute par des stratégies efficaces pour bien discriminer les phonèmes et cela joue le rôle, comme un point de départ, pour développer leurs compétences d'écoute. Les sujets du groupe de la recherche développent leurs compétences d'identifier les graphèmes et les mots ainsi les phrases françaises en interprétant les phonèmes qu'ils ont reçus auditivement pour accéder facilement au sens. Ces élèves peuvent développer clairement plusieurs compétences à travers cette intervention; ils développent leurs compétences de la compréhension auditive, leurs compétences de correspondre les

phonèmes faisant des difficultés à leurs graphèmes et leurs compétences d'interpréter simplement ces phonèmes en graphèmes.

Discussion des résultats.

Après avoir exposé et analysé de façon quantitative et qualitative des résultats de la recherche, on peut donc présenter brièvement une discussion de ces résultats. Tout d'abord, la recherche actuelle a cherché dans la réponse de la question «comment peut-on surmonter les difficultés de compréhension auditive chez les élèves de FLE de la 2^{ème} année au cycle préparatoire en employant la classe inversée exécutée via la plate-forme intitulée «Edmodo». Les résultats obtenus et analysés ont confirmé clairement que la classe inversée est efficace dans le domaine du remède des difficultés de la compréhension auditive à travers un programme remédial élaboré à ce propos. La classe inversée, exécutée via la plate-forme dite «Edmodo», semble efficace pour bien gérer ce programme.

À ce propos, cette recherche s'est accordée avec plusieurs autres recherches comme : celles de (Grossen B., 1998; Ellis A., 2001; Gauthier C., 2006; Roberge A., 2012; SSFUS, 2011; Pierce R., et Fox J., 2012; Roy N., 2014; Lebrun M., et Lecoq J., 2017) avec d'autres recherches telles que (Capone R., et al., 2017; Kara S., 2016; Correa M., 2015; Warden A., 2016; Darmawangsa D., et Racmadhany A., 2018). Ces recherches ont déjà confirmé que les classes inversées sont efficaces dans le domaine de la formation/ apprentissage en général et dans le domaine de la didactique des langues étrangères. La recherche actuelle a ambitionné d'employer les classes inversées pour aider les élèves du niveau préparatoire (les élèves débutants(es)) à surmonter leurs difficultés en compréhension auditive.

Également, cette recherche s'est accordée avec plusieurs recherches et œuvres antérieures comme : (Karima Ferroukhi, 2009 : PP. 273-280; Lilia Boumendjel, 2005; Parpette, Ch., 2008 : PP. 219-232; Perez A.-G., 2007) ont confirmé que le traitement des difficultés de la compréhension auditive constituent la base essentielle pour développer les compétences de la compréhension orale et les autres compétences de FLE. Ces résultats confirment ce que la recherche actuelle a essayé d'atteindre.

De même les résultats de cette recherche s'est accordée avec ceux d'autres recherches antérieures comme : (Gombert J.-É., et Colé P., 2000: PP. 117-150; Besse J.-M., et al., 2003 : pp. 15-33; Rousseva E., 2008), qui ont indiqué qu' on doit développer les compétences de comprendre le principe qui gouverne le codage alphabétique des mots en langues en général et particulièrement en français et que l'on doit développer les compétences de segmenter les énoncés oraux et écrits jusqu'à leurs constituants les plus petits (phonèmes et graphèmes). Il est à noter que ces résultats ont authentifié ce qu' on a visé dans la recherche actuelle.

Les résultats obtenus ont assuré l'efficacité de la classe inversée exécutée via la plate-forme dite «Edmodo» pour faire face aux difficultés de la compréhension auditive. Les pourcentages de différentes compétences de la compréhension auditive, avant la tentative étaient : une faiblesse totale au niveau de toutes les difficultés de la compréhension auditive (85%), une faiblesse remarquable au niveau de dégager l'idée centrale (73%), une faiblesse au niveau de dégager les idées essentielles et les idées secondaires (71%), une faiblesse au niveau de reconnaître les symboles phonologiques (70%). Le chercheur a touché une

amélioration considérable à tous les niveaux après la tentative. Les pourcentages ont totalement changé et deviennent : (de 91% à 100%) remède et traitement à tous les niveaux de difficultés; niveau de dégager l'idée centrale, niveau de dégager les idées essentielles et les idées secondaires, niveau de la discrimination auditive des phonèmes, et niveau de transcrire interpréter les phonèmes du français en graphèmes, ce qui aident à accéder facilement au sens des mots, des expressions et des phrases.

On peut certifier que l'emploi de la classe inversée exécutée à travers la plate-forme dite «Edmodo» est efficace pour faire face aux difficultés communes dans le domaine de la compréhension auditive. Les pourcentages obtenus après les séances de la tentative l'ont confirmé comme suit : une amélioration considérable au niveau de toutes les difficultés en gros (94%), une amélioration au niveau du dégagement de l'idée centrale (94%), une amélioration au niveau de saisir et de discriminer les idées essentielles des idées secondaires (91%), une amélioration au niveau de reconnaître les symboles phonologiques (100%), une amélioration au niveau de comprendre le détail d'un document entendu (94%), une bonne amélioration au niveau de discriminer les phonèmes semblables mais la tentative a prouvé que ce travail nécessite davantage, une amélioration au niveau de saisir les graphèmes des phonèmes du français (97%), et une amélioration au niveau de transcrire et d'interpréter les phonèmes en graphèmes (97%).

En ce qui concerne la plate-forme intitulée «Edmodo», notre recherche s'est accordée avec un nombre énorme de recherches et d'œuvres précédentes telles que (Kara S., 2016; Darmawangsa D., et Racmadhany A., 2018; Al-Harbi S., & Alshumaimeri A., 2016; Purnawarman P., Susilawati S., et Sundayana W., 2016; Warden A., 2016), dans la mesure que cette plate-forme est efficace dans le domaine de la gestion du contenu d'apprentissage (LMS : Learning Management Système). Ce système de (LMS) donne l'occasion aux apprenants(es) en général et aux apprenants(es) de français comme langue étrangère de gérer leurs apprentissages par eux(elles)-mêmes. Ce qui les aide à être responsables ainsi à être autonomes pour surmonter leurs lacunes soit en compréhension orale et écrite soit en production orale et écrite. Elle les aide également à développer en permanence leurs compétences langagières.

Après avoir terminé les séances de l'intervention, le chercheur a noté que les élèves deviennent aptes à comprendre au niveau de l'écoute n'importe quel message transmis oralement. Ils(elles) peuvent discriminer auditivement les phonèmes constituant des difficultés pour eux(elles), distinguer oralement les différents types de discours.

Le chercheur a remarqué que les élèves du groupe de la recherche (au niveau préparatoire) deviennent capables de comprendre auditivement le sens des textes et des documents reçus.

L'emploi de la classe inversée dans le cadre de la gestion du contenu de l'apprentissage du programme élaboré est efficace pour les raisons ci-après :

- Les élèves du groupe de la recherche manifestent une activité remarquable tout au long des séances de la tentative; ils(elles) ont accès de façon permanente à la plate-forme d'Edmodo, aux blogs spécialisés comme celui de Gabrielle, aux ressources virtuelles et aux références numériques de FLE...etc.
- Les élèves du groupe de la recherche sont spontanés(es) tout au long des étapes de leur apprentissage soit en classe de langue soit ailleurs; ils(elles) se sentent libres lors de gérer leurs apprentissages par eux(elles)-mêmes et selon leurs intérêts et leurs besoins;
- Les élèves du groupe de la recherche trouvent, au fur et à mesure, que les activités proposées sont à leur niveau langagier;
- Les savoirs et les savoir-faire contenus dans les activités du programme élaboré et géré en employant la classe inversée exécutée via la plate-forme «Edmodo», sont convenables au niveau linguistique des sujets du groupe de la recherche;
- Les élèves du groupe de la recherche trouvent que les consignes données dans les exercices et les activités du programme sont simples et faciles à exécuter;
- La clarté des étapes procédurales suivies tout au long du programme élaboré.

En bref, les résultats ont donc confirmé que la classe inversée exécutée à travers la plate-forme d'Edmodo est efficace pour le traitement des difficultés de la compréhension auditive chez les élèves débutants(es) de FLE au niveau préparatoire.

Des acquis d'apprentissage (AA) dignes à citer après avoir terminé la tentative (notre intervention).

Après avoir achevé la recherche actuelle, le chercheur a noté que (qu') :

- Les élèves du groupe de la recherche deviennent capables de dégager le sens global de n'importe quel message auditivement reçu en français facile;
- Ils(elles) manifestent une aptitude à donner des titres à n'importe quel document ou texte reçu par l'écoute;
- Ils(elles) deviennent aptes à proposer une idée centrale à n'importe quel texte auditivement reçu;
- Ils(elles) deviennent capables de saisir auditivement les idées essentielles et les idées secondaires et de les discriminer dans un message auditivement reçu de façon claire;
- Ils(elles) arrivent à saisir le détail d'un texte auditivement reçu;
- Ils(elles) manifestent une capacité à déterminer les différents types de phrases dans un texte auditivement reçu; des phrases affirmatives, impératives, exclamatives, interrogatives...etc.;
- La majorité d'eux(elles) peuvent discriminer les phonèmes différents (des consonnes, des voyelles orales, des voyelles nasales);
- Les élèves du groupe de la recherche manifestent une aptitude à transcrire et à interpréter les phonèmes français en graphèmes; ce qui aide à accéder facilement au sens des mots, des expressions, et des phrases;
- Ils(elles) peuvent gérer leur apprentissage par eux(elles)-mêmes; ils(elles) deviennent de plus en plus autonomes.

Conclusion de la recherche.

La recherche actuelle a essentiellement visé à remédier aux difficultés de la compréhension auditive chez les élèves débutants(es) de FLE au cycle préparatoire. Ces élèves débutants(es) sont, d'après l'échelle des niveaux langagiers du CÉCRL du conseil de l'Europe plus ou moins proche du niveau A1. Cette recherche a traité ces compétences en employant la classe inversée exécutée à travers la plate-forme intitulée «Edmodo». afin d'atteindre les objectifs de la recherche, le chercheur a employé quelques instruments de mesure tels que (un test de compréhension auditive) et des matériaux de formation (un programme élaboré géré suivant les apports de la classe inversée et dirigé à travers la plate-forme d'Edmodo). Les résultats obtenus à la lueur de la recherche actuelle ont confirmé l'efficacité de l'emploi d'un programme élaboré en employant la classe inversée exécutée par la plate-forme d'Edmodo pour le traitement des difficultés de la compréhension auditive chez les élèves débutants(es) de la 2^{ème} année au niveau préparatoire. cette amélioration remarquable est due à/ au / à la / à l' :

- ❖ Développement de la conscience des sujets du groupe de la recherche des nuances qui existent au niveau de différents phonèmes du français;
- ❖ Développement de la conscience des sujets du groupe de la recherche des différences qui existent au niveau de l'écoute, entre les différents phonèmes du français (les consonnes, les voyelles orales, et les voyelles nasales);
- ❖ Développement de la conscience des sujets du groupe de la recherche des correspondances des phonèmes à ses graphèmes;
- ❖ Développement de la puissance des sujets du groupe de la recherche d'interpréter les différents phonèmes du français en graphèmes, ce qui aide à bien accéder au sens des mots, des expressions et des phrases;
- ❖ Développement de la capacité des sujets du groupe de la recherche à transcrire les phonèmes du français en graphèmes;
- ❖ Convenance du contenu des textes et des documents employés dans le programme élaboré et géré en employant la classe inversée via Edmodo avec le niveau des sujets du groupe de la recherche;
- ❖ Convenance du contenu des activités et des exercices contenus dans le programme élaboré et géré en employant la classe inversée dirigée via Edmodo au thème de la recherche;
- ❖ Simplicité des consignes des activités et des exercices contenus dans le programme élaboré et géré par la classe inversée dirigée via Edmodo;
- ❖ Emploi idéal des ressources disponibles (des références, des livres, des dictionnaires, des documents, des textes sonores, des sites d'Internet...etc.);
- ❖ Exploitation des méthodes et des stratégies de formation FLE employées avec ce niveau d'apprentissage;
- ❖ Activité manifestée par les sujets du groupe de la recherche tout au long des séances de la tentative et la motivation continue donnée de la part des maîtres(esses)-enseignants(es); ce qui aide le chercheur à accomplir sa recherche;

- ❖ Efficacité des méthodes, des stratégies, et des supports et des matériaux employés dans le cadre de la tentative.

Recommandations.

En basant sur les résultats obtenus par la recherche actuelle, on peut recommander de (d) :

- 1) Exploiter la classe inversée exécutée par la plate-forme intitulée «Edmodo» pour le développement des compétences de la compréhension écrite et pour l'acquisition du vocabulaire chez les apprenants(es) débutants(es) FLE au cycle préparatoire et au cycle secondaire;
- 2) Employer la classe inversée exécutée via la plate-forme dite «Edmodo» en vue de développer la communication langagière chez les adultes débutants(es) en français langue étrangère;
- 3) Exploiter la classe inversée dirigée et exécutée à travers la plate-forme d'Edmodo pour présenter des programmes d'entraînement pour développer en permanence les compétences professionnelles chez les enseignants(es) de FLE dans tous les niveaux d'apprentissage;
- 4) Exploiter la classe inversée gérée et exécutée via Edmodo pour développer les compétences linguistiques relatives à l'amélioration des modes de réflexion chez les apprenants(es) de FLE à tous les niveaux d'apprentissage;
- 5) Employer la classe inversée exécutée par les plateformes pour développer les compétences techno-pédagogiques chez les futurs(es) enseignants(es) de FLE.

Suggestions.

En basant sur les résultats de la recherche actuelle, on peut proposer les thèmes de recherche suivants :

- a) Effectuer un nombre énorme de recherches en employant la classe inversée exécutée par les plateformes d'apprentissage pour développer les compétences de la production créative chez les élèves de FLE au cycle préparatoire et au cycle secondaire.
- b) Esquisser en permanence des programmes de formation en employant la classe inversée exécutée par les plateformes d'apprentissage de FLE pour développer les compétences de compréhension critique et créative chez les apprenants(es) débutants(es) au cycle préparatoire et au cycle secondaire.
- c) Élaborer des cursus comprenant des activités langagières en employant la classe inversée exécutée par les plateformes d'apprentissage pour le développement de différentes compétences de lecture à haute voix chez les apprenants(es) de FLE aux niveaux préparatoire et secondaire.
- d) Préparer des programmes en vue d'entraîner les enseignants(es) de FLE sur l'emploi de la classe inversée exécutée par les plateformes d'apprentissage dans le développement de compétences orales et écrites chez leurs élèves de FLE.
- e) Présenter un programme de formation en employant la classe inversée exécutée par les plateformes d'apprentissage pour remédier aux problèmes dysorthographiques chez les apprenants(es) de FLE au niveau pré-universitaire.

- f) Effectuer un programme de formation en employant la classe inversée exécutée par les plateformes d'apprentissage pour remédier aux problèmes dyslexiques chez les apprenants(es) de FLE au niveau pré-universitaire.

Références bibliographique.

A) Références en langue française.

Ahmad Alhawiti, (2013). La compréhension orale de la langue française dans le contexte universitaire saoudien, *PHD.*, Université de Lorraine.

Aynaud A. & Vinciguerra P. (2010). *Travailler la Conscience Phonologique à l'École Maternelle*, Val de Siagne.

Baylon C., et Fabré P., (2003). *Initiation à la linguistique*, Nathan / VUEF, Paris.

Beacco J-C., (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris.

Bergmann J., Sams A., et Girard M.,-A., (2015). *Apprentissage inversé*, Les Éditions Reynald Goulet Inc., Québec.

Besse J. M., et al. (2003) : Phonologie, phonographie et morphologie à l'épreuve de la production écrite, *Revue française de linguistique appliquée*, no.1, Vol.8, PP. 15-33.

Bissonnette S., et Gauthier C., (2013). Faire la classe à l'endroit ou à l'univers, Formation et profession, *Revue internationale en éducation*, No.1, Vol. 20, PP. 32 – 40, disponible sur <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.173>.

Boyer H. et al., (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé International, Paris.

Bourguignon C., (2005). *La démarche didactique en anglais, Du concours à la pratique*, Presse universitaire de France, Paris.

Chen-Géré, M-F. & al., (2002) : *Compréhension de l'oral en anglais*, Dossier Théma-doc., SCÉRÉ CNDP.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Didier, Disponible sur www.coe.int/lang-CECR.

Cornaire C., (1998). *La compréhension orale*, Clé International, Paris.

Courtilion J., (2003). *Élaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris.

Culioli A., (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation : opérations et représentations, Tome I : l'homme dans la langue*, Ophrys, Paris.

Cuq, J. P., et Gruca I., (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

- Darmawangsa D., et Racmadhany A., (2018).** Effets de la mise en œuvre de la classe inversée à travers Edmodo dans l'apprentissage de la grammaire, *francisola: Revue indonésienne de la langue et la littérature française*, No.3, Vol. 2, PP. 176-184.
- Desmons F., Jourdan S., Ferchaud F., et al., (2005).** *Enseigner le FLE français langue étrangère : Pratique de classe*, Belin, Paris.
- Domingo C., (2009).** En route pour la compréhension orale, *Synergies Canada*, No. (1).
- Doquin A., (2008).** L'enseignement du français aux hispanophones : problèmes repérés, études linguistiques, propositions didactiques, *Thèse de PH.D.*, Université de Paris IV.
- Ducrot-Sylla J.-M., (Consulté en 2019).** L'enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches, disponible sur <http://www.edufle.net/l'enseignement-de-la-comprehension-orale>.
- Dufour H., (2014).** La classe inversée, *Technologie, 193*, septembre-octobre, Éd. CANOPE, PP. 44-47. disponible sur https://www.acparis.fr/portail/upload/docs/application/pdf/201410/articletechnologie193_classe_inversee_hdufour_bd.pdf.
- Duda R., (1973).** *L'exploitation didactique de document authentique*, Mélanges CRAPEL, Nancy.
- Esma Zaiter, (2013).** Les pratiques de classe en compréhension orale (cas de la cinquième année primaire), Magistère, Université de Constantine 1, Algérie.
- Faillet V., (2014).** La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée au lycée, *Rubrique de la revue STICEF*, Vol. 21, PP. 251-265
- Feyfant A., et Gausse M., (2007).** Méthodes de lecture et difficultés d'apprentissage, *dossier d'actualité de VST*, No. 31, Novembre. Disponible sur www.inrp.fr/vst.
- Garabédianet M., (2001).** *Perception et production dans la matière phonétique d'une langue*, Dans Henri Boyer, Michèle Butzbach, Michèle Pandanx, *Nouvelle introduction à la didactique du Français langue étrangère*, Ed. Corine Bouth-Odot, mai, France.
- Grégoire M., et Kostucki A., (2012).** *Grammaire progressive du français*, CLÉ international disponible sur www.frenchpdf.com.
- Gauthier, C. (2006).** Recherche en enseignement et réformes éducatives. Des liens à tisser. *Éducation Canada*, 46(1), 13-15. Récupéré du site de l'Association canadienne d'éducation : <http://www.cca-ace.ca/sites/cca-ace.ca/files/EdCan-2006-v46-n1-Gauthier>.
- Gombert, J. É., & Colé, P. (2000) :** Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme, Kail M. & Fayol M. (Ed.), *L'acquisition du langage : le langage en développement au-delà de 3 ans* (pp. 117-150), PUF, Paris.
- Gruca I., (2006).** *Travailler la compréhension de l'oral*, article publié en 08/03/2006.

Houari Meyahi, (2013). Les difficultés de passage de la terminologie linguistique du français vers l'arabe, *Synergie Algérie*, No. 20, PP. 93 – 107.

Karima Ferroukhi (2009) : La Compréhension Orale et les Stratégies d'Écoute des élèves Apprenant le Français en 2^{ème} Année Moyenne en Algérie, *Synergies Algérie*, No.4, PP. 273-280.

Khadija Ziane, (2017). Développer autrement la compétence de la production orale par le biais de la classe inversée : cas des étudiants de la 3^{ème} année licence, département de français, Université de Mohammed Boudiaf M'sila, *Mémoire de master*, Facultés des lettres et des langues, Université de Mohammad Boudiaf, Algérie.

Lace J.-P., (2005). la classe inversée au service de l'innovation pédagogique, *dans les cahiers de l'innovation*, mis à jours 3 Octobre 2006, disponible sur:<https://www.lescahiersdelinnovation.com/2015/12/classe-inversee-service-de-linnovation-pedagogique/>.

Lebrun M., Gilson C., et Goffinet C., (2016). Vers une typologie des classes inversées, *Éducation et formation*, FNRS, e-306, décembre, Belgique.

Lebrun M., et Lecoq J., (2017). *La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit : guide pratique pour débiter en classe inversée*, Éditeur responsable : Benoît Raucant - Louvain Learning Lab (LLL).

Leduc D., et Hoffmann Ch., (S. D.) *La classe inversée*, Centre de formation en soutien à l'académique.

Lilia Boumendjel (2005) : Identification des difficultés à l'oral de FLÉ à partir d'interactions en classes de 3 AM et propositions de remédiation, *Mémoire de Magistère*, Université de Mentouri Costantine, Algérie.

Malika Maache, (2010). La compréhension orale au collège : vers l'appropriation d'une compétence de construction du sens à partir d'un message écouté, cas des apprenants de 3^{ème} AM, CEM les frères Guerrouf Biskra, *Mémoire de Magistère*, Faculté des lettres et des sciences sociales, Université de Sétif2, Algérie.

Manesse D., (consulté en 2017). De l'école au collège : Enseigner / Apprendre une langue étrangère en 6^e, *journée internationale d'étude de l'équipe INRP*, disponible sur www.inrp.fr.

Manon A., (2016). Quels sont les effets de la classe inversée sur les performances des élèves ?, *mémoire de master*, Université de Grenoble Alpes.

Mazur. A., Jacobsen M., (2015). Learning Designs Using Flipped Classroom Instruction/ Conception d'apprentissage à l'aide de l'instruction en classe inversée. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, No. 2, Vol. 41, disponible sur <http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/909/421>.

Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté, et de la Jeunesse, (2005). Des outils pour favoriser les apprentissages, Bibliothèque nationale du Canada, Canada.

Ministère de l'Éducation à l'Ontario (2008) : *Guide d'enseignement efficace de la communication orale, de la maternelle à la 3e année*, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, Toronto.

Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement (1998) : *La Compréhension Orale*, Programme d'Études en LF2, ICO, I (7^{ème}).

Muller F., (2015). Utiliser le numérique, Dans *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant*, Les éditions de l'Étudiant, PP. 206-224, Paris.

Nahla Chellouai, (2013). Difficultés et obstacles dans l'enseignement /apprentissage de la production écrite en FLÉ : Cas des apprenants de la 2^{ème} AS, *mémoire de master*, Université de Mohammed Kheider de Biskra, Algérie.

Najib Rabadi et Akram Odeh, (2010). L'analyse des erreurs en FLÉ chez les apprenants jordaniens et bahreïniens, *Jordan Journal of Modern languages and literature*, No.2, Vol. 2, PP. 163-177.

Nduwayo P., et al. (2012) : *La compréhension et la production*, 2^{ème} éd., IFADEM.

Nizet I., (2014). *La classe inversée*, Les Éditions Reynald Goulet, Québec.

Nunes Oliveira D., (2010). Les difficultés des élèves à communiquer à l'oral en classe de 9^{ème} et 10^{ème} au lycée Abilio Duarte de Palmarejo : Réalités et perspectives, *mémoire de maîtrise*, Université du Cap Vert, Portugal.

Parpette Ch., (2008) : De la Compréhension Orale en Classe à la Réception Orale en Situation Naturelle : une Relation à Interroger, L'Alsace au cœur du plurilinguisme, Recherches en didactique des langues, *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol. 5, NO. 1.

Perez A-G., (2007) : *De la Construction du Sens en Compréhension Orale Difficultés et Stratégies*, I.U.F.M., Académie de Montpellier.

Porcher L., (2004). *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris.

Petiot K., (2006) : Compétences graphophonologique et phonographique chez des adultes en situation d'illettrisme : absence et inefficience ?, *PHD.*, Institut de Psychologie, Université de Lumière Lyon 2.

Porquier R., (1977). L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives, *Études de linguistique appliquée*, No. 25, Janvier – Mars, PP. 25 – 43.

Reed S., (2007). *Cognition : Théories et applications*, Bruxelles : de Boeck & Larcier s. a.

Roberge, A. (2012). *L'apprentissage inversé : avancée ou régression?* Récupéré du site de Thot Cursus : <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/18434/apprentissage-inverse-avancee-regression/>

Rousseva E., (2008) : Comparaison de l'acquisition de l'orthographe lexicale par des élèves francophones et allophones d'écoles primaires de la région de Montréal, *Mémoire de Maîtrise*, Université de Québec.

Roy N., (2014). La classe inversée : Une pédagogie renversante? Dans F. Guillemette, Leblanc C., Lemieux M., et Charbonneau L., (Ed.), *Le tableau Échange de bonnes pratiques entre les enseignants de niveau universitaire*, No. (1), Vol. (3), Trois-Rivières, QC : UQTR, Disponible sur : http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau-v3-n1_2014b_0.

Scallon G., (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (éditions No. 2), De Boeck, Bruxelles.

Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, (2011). Faire la classe mais à l'envers : la flipped classroom, *Bulletin Perspectives SSF*, Novembre. Récupéré de <http://www.usherbrooke.ca/ssf/veille-old/numeros-precedents/novembre-2011/le-ssf-veille/faire-la-classe-mais-a-lenvers-la-flippedclassroom/>

Treiber M., (2016). Ce que c'est ce que ce n'est pas, disponible sur <http://svt.ac-creteil.fr/?La-classe-inversee-Ce-que-c-est-et>.

Torres C., (2010) : Entraîner, évaluer la compréhension orale, Académie de Versailles, octobre, disponible sur www.allemand.ac-versailles.fr.

Trocmé H. (1978) : l'Éducation de la Perception Sensori-motrice : un pré-requis de l'apprentissage de la langue, *Bulletin pédagogique des IUT*, PP. 11-22.

Valverde-Mateos A., (2012). Analyse des erreurs de l'apprentissage de FLÉ basées sur les corpus oraux, *Thèse de PHD.*, Université de Madrid.

Vandergrift L., (2000) : *Métacognition et compréhension auditive en L2*, RCLA, CJAL.

Verdelhan-Bourgade, M., (2002). *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*, Presses universitaires de France, Paris.

Vygotski L., (1997). *Pensée et langage*, Rééditions : La Dispute, Paris.

Yang Y., (2015). De la perception auditive à la communication langagière : approche interactive en compréhension et expression orales pour l'enseignement du français, *Synergies Chine*, No. 10, PP. 77-87.

B) Références en langue anglaise.

Al-Harbi S., & Alshumaimeri A., (2016). The Flipped Classroom Impact in Grammar Class on EFL Saudi Secondary School Students' Performances and Attitudes, *English Language Teaching*, available at <https://doi.org/10.5539/elt.v9n10p60>.

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

Bishop, J. L. et Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research, Dans *120th ASEE Annual Conference and Exposition, June 23-26, 2013*, Récupéré le 14 avril 2015 de : <http://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>.

Bloomfield A., Wayland S., Rhoades E., Blodgett A., Linck J. et Ross S., (2010). *What makes listening difficult? Factors affecting second language comprehension*, University of Maryland.

Brame, C., (2013). *Flipping the classroom*, Vanderbilt University center for teaching. En ligne, Disponible sur <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>

Butt A., (2014). Student Views On The Use Of A Flipped Classroom Approach : Evidence From Australia. *Business Education & Accreditation*, No.6, Vol. 1, PP. 33–43, available at <ftp://ftp.repec.org/opt/ReDIF/RePEc/i bf/beaccr/bea-v6n1-2014/BEA-V6N1-2014-4.pdf>.

Capone R., De Caterina P., & Mazza G., (2017). Blended Learning, Flipped Classroom and Virtual Environment : Challenges and Opportunities for the 21St Century Students. In *EDULEARN17 Conference* , PP. 10478–10482), <https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.0985>.

Correa M., (2015). Flipping the Foreign Language Classroom and Critical Pedagogies : A (New) Old Trend. *Higher Education for the Future*, No.2, Vol. 2, PP. 114–125, available at <https://doi.org/10.1177/2347631115584122>.

Culter A., & Clifton C. (1999) : Comprehending spoken language : a blueprint of the listener, Brown C. & Hagoort P.(Eds.), *The Neurocognition of Language*, PP. 123–155, Oxford University Press, Oxford.

Grolnick W., et Ryan R., (1987). Autonomy in children's learning : An experimental and individual difference investigation, *Journal of Personality and Social Psychology*, No. 52, PP. 890-898.

Grossen B., (1998). What is wrong with American education? Dans W. M. Evers (dir.), *What's gone wrong in American classrooms?*, PP. 23-48, CA : Hoover Institution Press, Stanford.

Ellis A., (2001). *Research on educational innovations* (3rd Ed.), NJ : Eye on Education, Princeton.

Fulton K., (2012). “10 reasons to flip”, *Phi Delta Kappan*, No. 94, Vol. 2, PP. 20-24.

Fusco E., and Fountain G., (1992). Reflective Teacher, Reflective Learner. *If Minds Matter: A Foreword to the Future*. Vol. 1. Ed. Arthur Costa, James Bellanca, and Robin Fogarty, Palatine, IL: Skylight.

Hamdan N., McKnight P., McKnight K., & Arbstrom K., (2013). *A Review of Flipped Learning*. Flipped Learning Network, available on : http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/LitReview_FlippedLearning.

Kara S., (2016). How And Why ? Edmodo As A Blended Learning Tool: A Brief Overview Of Usage And Research. <https://doi.org/10.5171/2013.657749>.

Liu M., (2013). Blended Learning in a University EFL Writing Course : Description and Evaluation, *Journal of Language Teaching and Research*, No. 4, Vol. 2, PP. 301–309, Available at <https://doi.org/10.4304/jltr.4.2.301-309>.

Pierce R., et Fox J., (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a ‘flipped classroom’ model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, No. 76, Vol.(10).

Purnawarman P., Susilawati S., & Sundayana W. (2016). The use of Edmodo in teaching writing in a blended learning setting, *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, No.5, Vol. 2, P. 242, available at <https://doi.org/10.17509/ijal.v5i2.1348>.

Ryan R., & Deci E., (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, No. 55, Vol. 68-7.

Rubin J., (1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, No. 78, Vol. 2, PP. 199-221.

Warden A., (2016). *Investigating the use of a Flipped Approach to Grammar Input in an English as a Foreign Language Classroom*, The University of Chichester, available at https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/mda2017_university_of_chichester_nile_alexandra_warden.pdf(consulté en 2020).

C) Références en langue arabe.

فؤاد البهي السيد (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط. ٣، دار الفكر العربي ، القاهرة.

استخدام الفصل المقلوب في تدريس اللغة الفرنسية كلغة اجنبية لعلاج صعوبات الفهم السماعي لدى التلاميذ المبتدئين بالمرحلة الاعدادية.

د/ عبد الناصر شريف محمد

استاذ المناهج وطرق التدريس اللغة الفرنسية كلية التربية جامعة الفيوم

الملخص

استهدف البحث الحالي الى استخدام الفصل المقلوب المصمم بتقنية Edmodo في تدريس اللغة الفرنسية كلغة اجنبية لعلاج صعوبات الفهم السماعي لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثاني بالمرحلة الاعدادية (الدراسين للغة الفرنسية كمبتدئين). ولتحقيق اهداف البحث الحالي قام الباحث بإعداد مجموعة من الادوات (مواد تجريبية وأدوات قياس) حيث قام الباحث بإعداد اختبار لقياس مهارات الفهم السماعي كأداة قياس منها انها تساعد الباحث على تشخيص تلك الصعوبات كخطوة اولى لعمل برنامج علاجي لمواجهة ثانيا لقياس مستوى مجموعة البحث قبل وبعد التجربة لمعرفة الى اى مدى ساعد البرنامج العلاجي في التغلب على تلك الصعاب. ثم تم تصميم برنامج علاجي متضمنا مجموعة من الادوات التعليمية وهي : كراسة أنشطة للتلميذ ومجموعة من الشيتات المستخدمة اثناء التجربة ووضعهم على منصة تعليمية مجانية ليدخل عليها الطلاب للتعرف على كل ما يتعلق بالفروق بين الاصوات المختلفة وأيضا كل ما يتعلق بالجانب اللغوي من تدريبات ومقاطع فيديو للتغلب على الصعوبات المتعلقة بالفهم السماعي ، وهي منصة Edmodo. كما قام الباحث بوضع بعض مصادر التعلم المتعلقة بتنمية مهارة الاستماع على المنصة ليرجع اليها الطلاب للتغلب على صعوباتهم في مهارات الاستماع وفقا لآليات الفصل المقلوب Flipped classroom. وتم عرض الادوات على المتخصصين لضبطها قبل التطبيق (قبل التجربة). وبعد المعالجة الاحصائية اكدت النتائج فعالية استخدام الفصل المقلوب في التغلب على صعوبات الفهم السماعي لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثاني من المستوى الاعدادي كمبتدئين في تعليم وتعلم الفرنسية كلغة اجنبية.

الكلمات المفتاحية: الفصل المقلوب – صعوبات الفهم السماعي.