

Shin-Tae Kang

Institut national des langues et civilisations orientales

shintae.kang@inalco.fr

Une expérimentation de la classe renversée dans l'enseignement de la grammaire du coréen langue étrangère en contexte universitaire français

An experiment with inverted classroom teaching of the grammar of Korean as a foreign language in a French university context

During a lecture in a lecture hall, it is clear that there is little interaction between the students and the teacher or among the students themselves, as they remain passive consumers and are minimally active. The inverted classroom is an active pedagogy approach that aims to reverse the structure of courses and roles in class (Cailliez, 2019) to enable better acquisition of knowledge. The inverted classroom approach was applied in a group of 62 French students learning Korean as a foreign language in their third year of university to encourage interactions before and during the class and to make them more active. The students, divided into groups, were tasked with conducting a session in which they explained grammar rules to the entire class. Feedback as collected from them with an anonymous questionnaire. This exercise proved to be enriching in many ways: the active search for resources promoted autonomy, group work fostered interactions and developed engagement and individual responsibility, the satisfaction felt after the presentations in the lecture theater boosted self-confidence, and the creativity of the presentations energized the lecture.

Keywords: Inverted Classroom, Active and Collaborative Learning, Autonomy, Korean as a Foreign Language, Lecture-Based Teaching



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Słowa kluczowe: odwrócona klasa, aktywne i współpracujące uczenie się, autonomia, język koreański jako obcy, nauczanie oparte na wykładach

1. Introduction

L'enseignement de la langue coréenne a été peu présent dans les systèmes éducatifs occidentaux jusqu'à maintenant. Mais la demande d'apprentissage de cette langue s'accroît depuis quelques années dans le monde entier, portée notamment par la *Hallyu*, la vague culturelle coréenne, et par la puissance économique et technologique de la Corée du Sud. Les apprenants du coréen ont désormais de nombreuses occasions d'entrer en contact avec cette langue grâce aux *dramas*, séries télévisées coréennes aisément accessibles sur Internet, ou grâce à la *k-pop*, phénomène musical mondial. Ils arrivent à déchiffrer cette langue, mais la comprennent-ils vraiment ? En effet, la distance linguistique est grande entre la langue coréenne et la langue française, la première étant agglutinante alors que la seconde est flexionnelle. Peuvent-ils saisir les subtilités de ses nombreux degrés de politesse alors qu'il y a peu d'équivalents en français ? C'est pourquoi il semble judicieux de recourir à des méthodes variées pour en faciliter l'apprentissage, telle la classe inversée qui met les apprenants en contact avec cette langue en dehors de la classe, comme ils ont pris l'habitude de le faire, mais les encadre dans cette démarche d'acquisition.

En contexte universitaire français, le cours magistral reste la forme privilégiée de passage d'information, fidèle au schéma traditionnel transmissif. Et lors d'un cours magistral en amphithéâtre, force est de constater qu'il y a peu d'interactions entre les étudiants et l'enseignant ou entre les étudiants eux-mêmes, ces derniers demeurant des consommateurs passifs. Certains chercheurs estiment que l'enseignement supérieur devrait effectuer une transition du cours magistral vers un cours davantage centré sur les apprenants en favorisant des modalités d'apprentissage actif, plus collaboratif et interactif (Harris, Harvey, 2000 ; Mostrom, Blumberg, 2012). Un des objectifs des pédagogies actives est de placer les étudiants au centre de la réflexion sur le processus d'apprentissage et de se focaliser sur ce qu'ils font, donc sur leurs activités. La classe inversée, voire renversée, est une pédagogie active qui tente d'inverser l'ordre de la structure des cours et les rôles en classe (Lebrun, Lecoq 2015 ; Lebrun, 2017 ; Cailliez, 2019). La mise en pratique de ce dispositif se caractérise par une réflexion menée par l'enseignant sur la manière de transmettre les savoirs, et sur les rapports aux rôles de chacun dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues. Pour notre étude de cas, il s'agira de permettre aux étudiants de co-construire leurs savoirs

en interaction dans de petits groupes selon le principe du socioconstructivisme.

Après avoir exposé les différents modèles de la classe inversée, nous présenterons ce dispositif de classe renversée portant sur l'enseignement de la grammaire du coréen langue étrangère en contexte universitaire en France. Cette étude a été menée auprès d'étudiants en troisième année de licence LLCER (langues, littératures et civilisations étrangères et régionales) coréen dans un établissement d'enseignement supérieur. Nous analyserons le résultat de l'enquête qui leur a été soumise, puis nous proposerons des pistes pour un enseignement-apprentissage plus actif et collaboratif au sein de l'enseignement supérieur.

2. Classes inversée et renversée au service de l'apprentissage des langues

Le concept de classe inversée a émergé en Europe suite à la publication du livre *Flip your classroom* (2012) par les enseignants Bergmann et Sams. Pour ces deux enseignants, l'objectif de la classe inversée est d'amplifier les interactions et les contacts personnalisés entre les élèves et l'enseignant. Selon Tricot (2017), le concept de classe inversée est « un renversement de l'enseignement traditionnel ». Il décrit la classe inversée ainsi :

Les élèves travaillent en amont, en étudiant un cours (par exemple une vidéo) ou en faisant une recherche documentaire ou autre, ce travail étant dévolu à l'acquisition de connaissances notionnelles. Quand ils arrivent en classe, les élèves peuvent poser des questions... l'enseignant peut leur proposer de mettre en pratique les connaissances notionnelles apprises préalablement, par exemple à travers des exercices et l'étude d'exemples. (Tricot, 2017 : 98)

Guilbault et Viau-Guay (2017) précisent que dans la classe inversée, l'enseignant n'est plus toujours la source de l'information et que son rôle serait plutôt « d'accompagner et de répondre aux questions complexes, survenant lors des activités en classe, pour combler les besoins spécifiques d'un étudiant, ou d'un groupe d'étudiants » (2017 : 3). Et Lebrun (2017) s'interroge sur les activités communément pratiquées dans la classe inversée classique : regarder des vidéos avant la classe peut-il être considéré comme une activité motivante et fertile en apprentissage ? Il développe par la suite le concept avec une typologie des classes inversées et propose une extension du concept initial en incluant dans la partie à distance qui a lieu avant le cours une diversité d'activités à l'intention des apprenants. Ces activités peuvent être une recherche d'information, du travail de groupe, la

préparation d'un exposé ou d'un débat, ou la construction d'un dispositif de cours à l'intention des autres élèves.

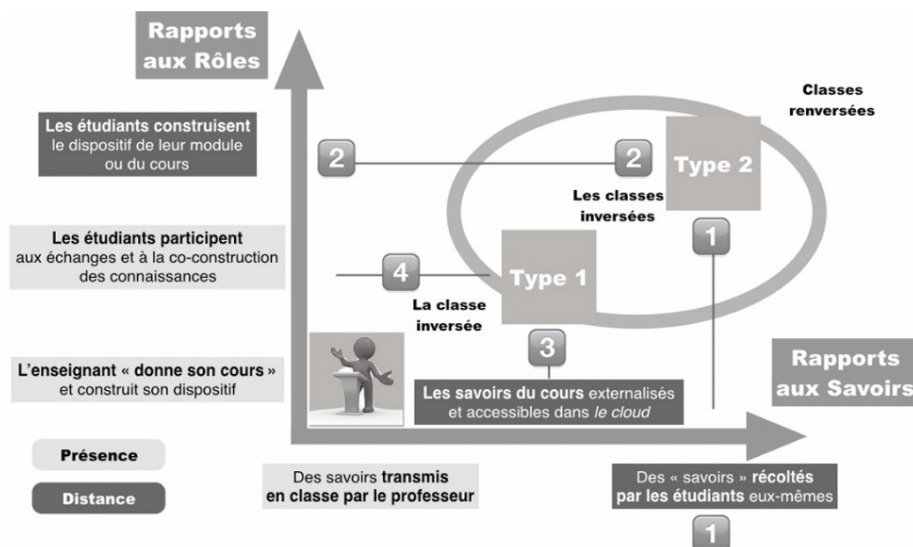


Figure 1 : Typologie des classes inversées (Lebrun et al. 2017)

Source : <http://hdl.handle.net/2078.1/183211>.

La figure 1 illustre deux conceptions de classes inversées (Type 1 et Type 2). On y retrouve le type 1 qui est celui de la classe inversée classique initialement proposée par Bergmann et Sams (2012). Et il y a le type 2, dans lequel les activités à distance qui ont lieu avant le cours sont effectuées par les apprenants eux-mêmes, de manière autonome ou en groupe, en prélude à l'activité en classe. Les apprenants ne reçoivent aucun contenu du cours de la part de l'enseignant, contrairement à la classe inversée de type 1. Ce qui nous intéresse le plus dans cette typologie de Lebrun et al. (2017), c'est le type 2 de classe inversée, car il tend vers la classe renversée définie et mise en pratique par Cailliez (2016). Le type 2 est celui qui semble le plus solliciter la créativité et l'interaction des étudiants, puisqu'il repose essentiellement sur la recherche pour le temps à distance avant le cours, le travail collaboratif entre étudiants et l'animation de leur travail sous diverses formes sur le temps de classe. De plus, selon Lebrun et al. (2017), la motivation des étudiants serait plus élevée en contexte de type 2 qu'en contexte de type 1.

La classe renversée est une évolution de la classe inversée de type 2 ; c'est une sorte de classe inversée poussée à l'extrême, visant à rendre les étudiants plus actifs et à les responsabiliser. La classe renversée est une

méthode de pédagogie active qui prolonge le type 2 de classe inversée définie par Lebrun. Cailliez (2016) a développé ce dispositif en posant deux principes : les étudiants identifient les ressources afin de construire le cours par eux-mêmes dans une démarche de « *do it yourself* », et tous les étudiants doivent travailler la matière de manière autonome ou en groupe. De plus, leurs tâches vont plus loin, puisqu'ils sont aussi invités à préparer des activités et des évaluations, ce qui fait la différence avec le type 2 de classe inversée. De ce fait, la classe renversée est un changement ponctuel et réciproque de posture que l'on espère bénéfique pour la compréhension des apprenants car, comme le remarque Cailliez (2019), « la meilleure façon d'apprendre, c'est d'enseigner ». La classe renversée repose sur le principe de responsabilisation des apprenants dans le processus de construction du savoir, favorisant une recherche et un traitement de l'information entièrement autonomes. La démarche inductive à l'œuvre en classe renversée peut correspondre en quelque sorte à un apprentissage par la découverte, encouragé par le courant du socioconstructivisme.

3. Méthodologie et recueil des données

Notre analyse est basée sur la recherche descriptive qui a pour but de « décrire des faits, des objets, des événements, des comportements en utilisant différentes stratégies d'observation », mais a aussi « pour visée complémentaire de comprendre ou d'expliquer » (Gagné et al., 1989 : 39). Nous nous sommes donc attaché à décrire et analyser le dispositif de classe renversée mis en œuvre dans le cours magistral de grammaire du coréen langue étrangère. Nous avons mené cette étude de cas en nous appuyant sur 62 étudiants du coréen en troisième année de licence. Ces étudiants ont accumulé 273 heures de cours de coréen (grammaire, exercices grammaticaux, compréhension orale et écrite, production orale et écrite) pendant leur première et leur deuxième année. Leur niveau peut donc correspondre à celui de B1 selon le CECRL (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*) ou au niveau 3 selon l'*International Standard Curriculum of Korean Language* (Kang, 2021). Nous avons choisi les étudiants de troisième année en raison de leurs acquis des connaissances de la grammaire coréenne, puisqu'ils ont déjà suivi ce cours pendant deux ans (en première et deuxième année de licence) où ils ont appris 240 points de grammaire. Le cours magistral de grammaire a lieu en amphithéâtre où l'enseignant explique les points de grammaires et les étudiants prennent des notes. Il y a très peu d'interactions et ces derniers restent dans un rôle de consommateur. Nous avons donc proposé ce dispositif pédagogique de la classe renversée pour favoriser les in-

teractions avant et pendant le cours et pour que les étudiants puissent être plus actifs. Nous leur avons présenté ce dispositif et nous avons effectué sa mise en place pendant le premier semestre (13 semaines au total) de l'année universitaire 2023–2024. À l'issue du semestre, nous leur avons soumis un questionnaire anonyme pour récolter leurs avis. Les étudiants ont été nombreux à participer : ils sont 52 à avoir répondu sur les 62 participants. Ce questionnaire a été réalisé sur Moodle¹ avec une activité de type « Questionnaire », Moodle étant la plateforme d'apprentissage en ligne utilisée par l'établissement et qui permet notamment de réaliser des enquêtes auprès des étudiants. Ce questionnaire est constitué de 17 questions fermées à choix multiple pour permettre le traitement statistique, mais également, de deux questions ouvertes de type « Texte long » afin de donner la parole aux étudiants. Ce questionnaire avait pour but de recueillir leurs avis par rapport à la pertinence de la classe renversée, de cerner leur perception de la mise en œuvre de ce dispositif et de mesurer leur satisfaction.

4. Analyse des données

L'analyse des données recueillies dans cette étude propose la lecture d'une expérimentation d'un dispositif de classe renversée, dans laquelle nous nous inspirons des travaux de Lebrun (2017) et Cailliez (2019). Nous expliciterons tout d'abord ce dispositif en l'illustrant avec les commentaires de quelques étudiants. Puis nous présenterons les réponses au questionnaire soumis aux étudiants en tentant de les analyser. En conclusion, nous proposerons des pistes pour un enseignement et apprentissage plus actif et collaboratif dans l'enseignement supérieur.

4.1. Description du dispositif de classe renversée

En amont de chaque séance, les étudiants doivent se connecter à Moodle sur l'espace « Classe renversée » afin de consulter les points de grammaire qui vont être abordés. Ils doivent préparer le cours en s'appropriant les règles de grammaire à l'aide du manuel « *Get It Korean Grammar 4* »², qui est entièrement rédigé en coréen, ainsi que d'autres ressources complémentaires qu'ils auront recherchées par eux-mêmes. Seul le groupe désigné à l'avance pour animer la séance doit préparer une présentation des

¹ Moodle : Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

² Get It Korean Grammar 4, Hawoo Publishing Inc., 2016.

règles de grammaire. Il doit donc travailler le cours de façon plus approfondie et concevoir un support de type PowerPoint pour animer la séance et des activités comme des exercices ou des quiz. Il a été nécessaire de constituer 11 groupes de 5 à 6 étudiants afin que chaque participant puisse intervenir une fois dans le semestre. À chaque séance, un groupe doit présenter 4 ou 5 règles de grammaire selon le programme du département d'études coréennes. Nous avons proposé aux étudiants de s'inscrire dans les groupes par affinité en créant une activité « Choix de groupe » sur Moodle. Une fois que le groupe a terminé de rédiger sa présentation, il la dépose sur Moodle deux jours avant la séance afin que l'enseignant en prenne connaissance et en vérifie le contenu théorique. Le parti a été pris d'intervenir le moins possible à ce stade et seules les erreurs les plus grossières ont été corrigées, mais il n'y en a eu que très peu. Les coquilles et fautes d'orthographe en coréen ainsi que le contenu superflu ont été conservés, ceci dans l'optique de les discuter et de les corriger pendant le cours. Les interventions des étudiants ont été valorisées par un bonus ajouté à la moyenne de l'évaluation du cours magistral de grammaire.

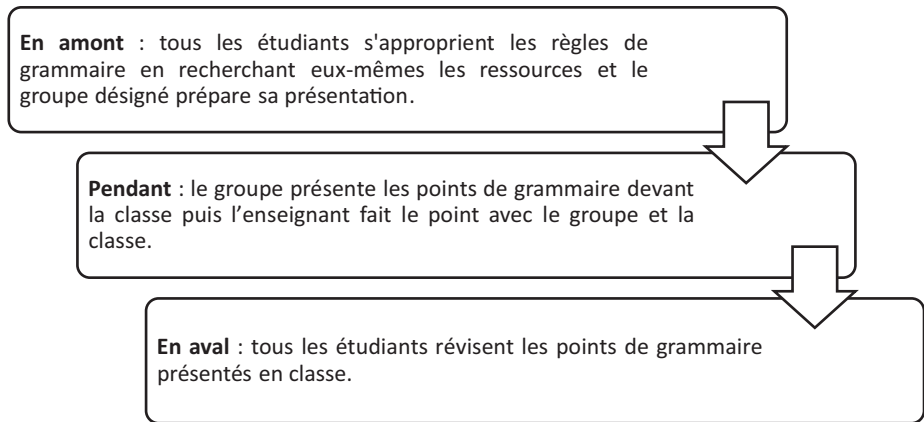


Figure 2 : Déroulement des séances

Source : étude personnelle.

Afin de savoir comment les étudiants ont collaboré, nous leur avons posé une question de type « Texte long » : « Comment vous êtes-vous organisé pour préparer l'exposé ? » Le résultat montre deux approches différentes : répartition du travail dès la phase de recherche d'informations puis consolidation (« Nous nous sommes réparti les points de grammaire entre nous pour avoir le temps de faire des recherches précises. Puis nous avons échangé et vérifié nos travaux ») ou mise en commun du travail de recherche d'informations puis répartition du travail (« Nous avons toutes fait

nos recherches de notre côté, puis nous nous sommes concertées et avons divisé le travail »).

Nous avons également voulu connaître le degré d'implication des membres du groupe en leur demandant de se positionner par rapport à l'affirmation suivante : « J'ai activement recherché des ressources pour bien préparer l'exposé de mon groupe ». La quasi-totalité des étudiants ont répondu par l'affirmative (51 sur 52, soit 16 d'accord, 35 tout à fait d'accord et 1 pas d'accord) et nous pouvons supposer que l'anonymat de l'enquête a permis d'obtenir des réponses sincères. Ce résultat met en lumière les aspects positifs de la classe renversée, qui favorise l'autonomie, la proactivité et la motivation des étudiants. Cependant, il est possible que certains aient ressenti une pression du groupe et qu'ils aient agi plus par obligation que par motivation.

Nous avons aussi interrogé les étudiants sur la difficulté de recherche d'informations sur les points de grammaire à préparer. À la proposition « Il était difficile de trouver des ressources pertinentes », 34 étudiants (10 pas du tout d'accord et 24 pas d'accord) sur 52 ont répondu qu'ils n'avaient pas rencontré de difficultés pour collecter des données, ce qui suggère que les ressources sont disponibles, notamment sur Internet. Cependant, 18 étudiants (17 d'accord et 1 tout à fait d'accord) sur 52 ont indiqué qu'ils avaient rencontré des difficultés. Dans le modèle traditionnel d'apprentissage inversé selon le type 1 de Lebrun (2017), l'enseignant fournit le matériel pédagogique afin que les étudiants puissent l'étudier à l'avance avant de venir en classe. En leur demandant de rechercher eux-mêmes l'information, notre dispositif les incite à plus d'autonomie et de sens des responsabilités. Bien que la collecte d'informations sur Internet soit aisée, la méfiance envers la précision et la fiabilité des sources pourrait expliquer les difficultés rencontrées par certains. Cela soulève des questions sur le positionnement de l'enseignant dans son rôle d'expert au sein de ce dispositif.

Pendant la séance, le groupe désigné anime le cours pendant une heure en s'appuyant sur la présentation qu'il a préparée, avec des explications, des exercices et des activités. Si les étudiants sont encouragés à poser des questions ou à faire des remarques pendant la présentation, c'est surtout pendant la dernière demi-heure que les échanges ont lieu. En effet, cette dernière demi-heure est consacrée à faire le point. Dans un premier temps, l'enseignant s'efface et laisse les étudiants-apprenants poser des questions aux étudiants-enseignants. C'est un moment d'interactions privilégié pendant lequel ils co-construisent et consolident leurs savoirs. Puis l'enseignant intervient sur le dernier quart d'heure pour clarifier une explication maladroite, compléter certains points et corriger les fautes d'orthographe ou les coquilles résiduelles.

En aval, tous les étudiants révisent les points de grammaire présentés pendant le cours pour consolider leurs acquis.

Les étudiants doivent donc rechercher les informations eux-mêmes, mais le groupe désigné pour animer la séance doit en plus élaborer une présentation. Ces deux tâches nécessitent une implication qui permet de développer une compréhension approfondie du cours. Cette implication s'est parfois manifestée par une grande créativité dans les présentations de certains groupes, avec des quizz interactifs du type *Kahoot* ou des illustrations sous forme de saynètes interprétées devant la classe. Ce dispositif de classe renversée repose sur un haut degré d'autonomie et de créativité des étudiants tout en renforçant leur capacité à collaborer et à organiser leur travail. La figure 3 montre une diapositive du groupe qui devait expliquer la fonction de la terminaison -곤 하다.

V + ~곤하다 **FI**

Fonction 1 : -곤 하다 est attaché à un verbe pour décrire une habitude ou une action qui se produit à plusieurs reprises

Elle peut se traduire par "avoir l'habitude de ...", "... souvent"

Elle se retrouve souvent avec les adverbes de fréquence 자주, 가끔, 보통,...마다,...때마다.

Figure 3 : Exemple 1 tiré d'une présentation

Source : étude personnelle.

Les figures 4 et 5 sont extraites du travail réalisé par le groupe qui devait expliquer l'utilisation de la terminaison -에 달리다. Les étudiants ont d'abord présenté le contexte dans lequel est utilisé ce suffixe (figure 4) puis ils ont expliqué son utilisation dans la syntaxe de la phrase (figure 5).

Il est à noter que ce dispositif ne reprend pas toutes les spécificités de la classe renversée décrite par Cailliez (2019). En effet, les étudiants ne participent pas à la conception du dispositif, car le programme est défini par l'enseignant. Et ils ne participent pas non plus à l'élaboration de l'évaluation.

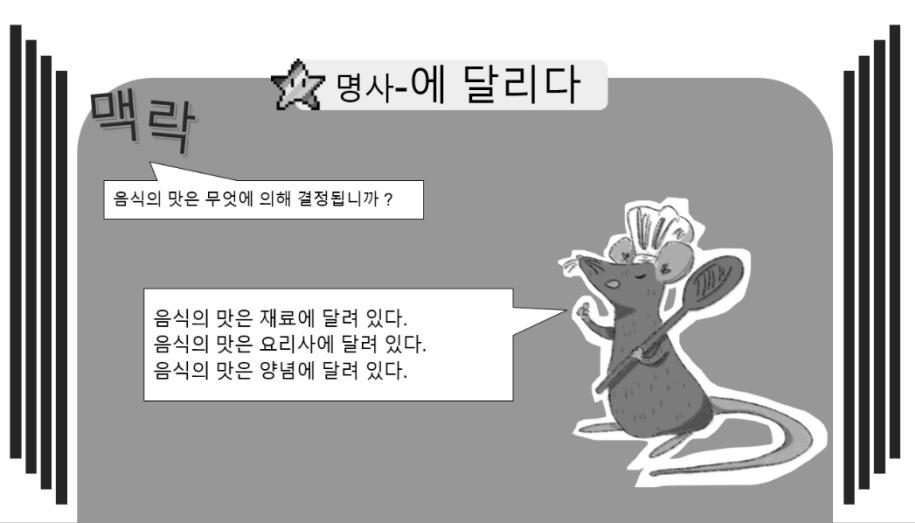


Figure 4 : Exemple 2 tiré d’une présentation

Source : étude personnelle.

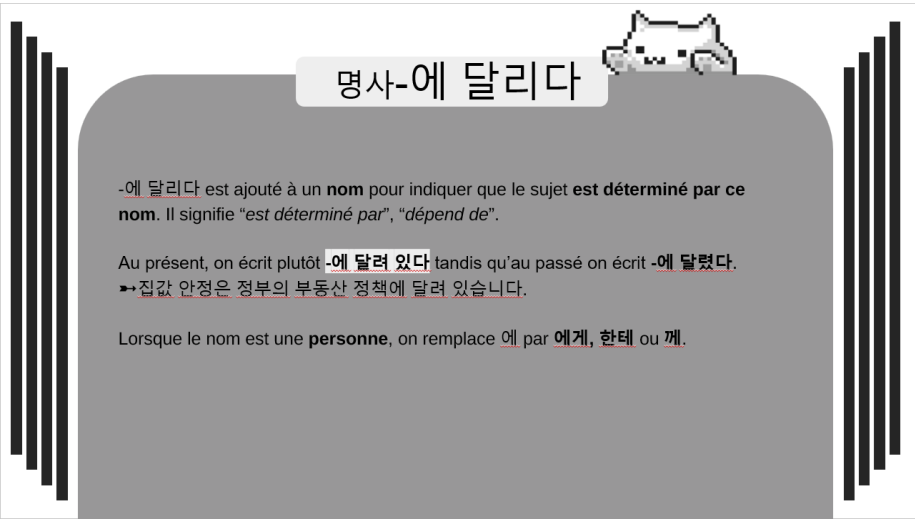


Figure 5 : Exemple 3 tiré d’une présentation

Source : étude personnelle.

4.2. Analyse du questionnaire

Nous avons soumis aux étudiants un questionnaire composé de 19 questions de types ouvert ou fermé réparties en trois catégories : au sujet de leur propre groupe, concernant la présentation des autres groupes, et au

sujet du dispositif de la classe renversée. Nous analysons ici les résultats obtenus.

4.2.1. Au sujet de leur propre groupe

Une des caractéristiques de la classe renversée est le travail collaboratif entre les étudiants selon Cailliez (2019). Nous avons donc cherché à savoir si cette caractéristique s'est avérée en interrogeant les étudiants sur le point suivant : « J'ai participé activement au travail de mon groupe ». Les réponses sont synthétisées dans le schéma 1.

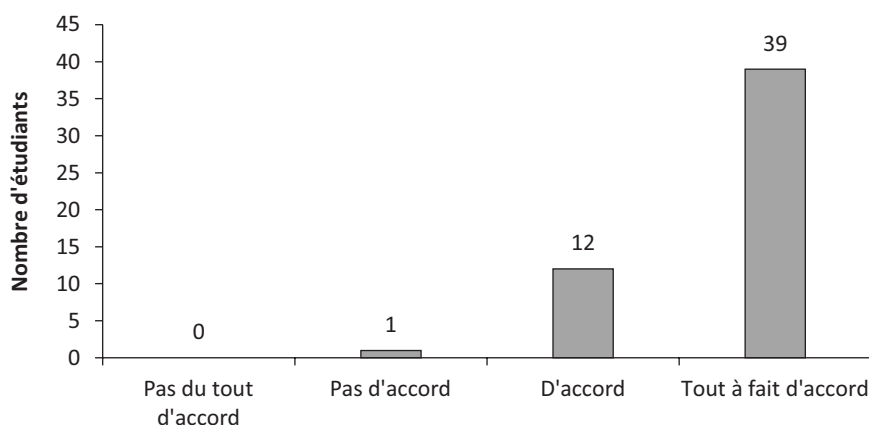


Schéma 1. J'ai participé activement au travail de mon groupe

Source : étude personnelle.

Presque tous les apprenants, soit 51 sur 52, ont répondu avoir participé activement au travail au sein de leur groupe. Ce résultat est en cohérence avec les réponses à la question sur la recherche des ressources : les étudiants se sont impliqués dans le travail de leur groupe.

En complément, nous avons sollicité l'avis des étudiants sur l'interaction entre les membres du groupe en leur soumettant la proposition suivante : « Je ne m'entendais pas très bien avec les membres de mon groupe ».

Le résultat montre que les étudiants ont travaillé en bonne entente avec les autres membres de leur groupe : ils sont 51 à réfuter cette assertion. Cela est peut-être dû au fait que les groupes ont été constitués par affinité.

Nous avons également questionné les étudiants sur les éventuelles difficultés qu'ils auraient pu rencontrer : « J'ai fait face à de nombreuses difficultés pendant la préparation de l'exposé ».

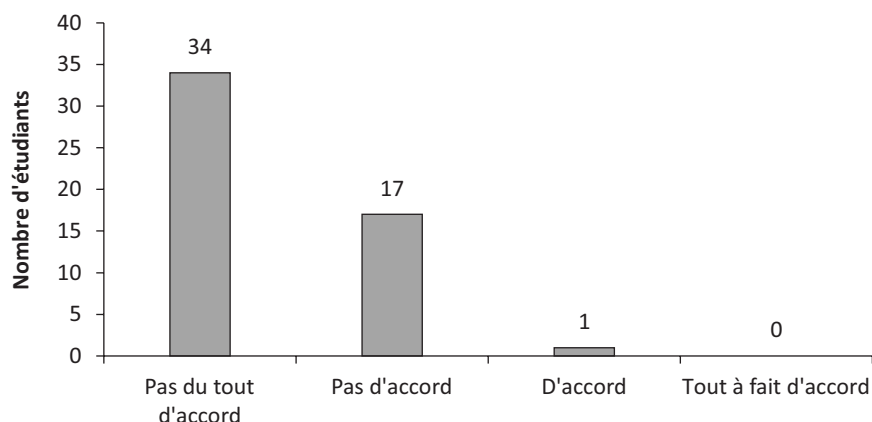


Schéma 2. Je ne m'entendais pas très bien avec les membres de mon groupe

Source : étude personnelle.

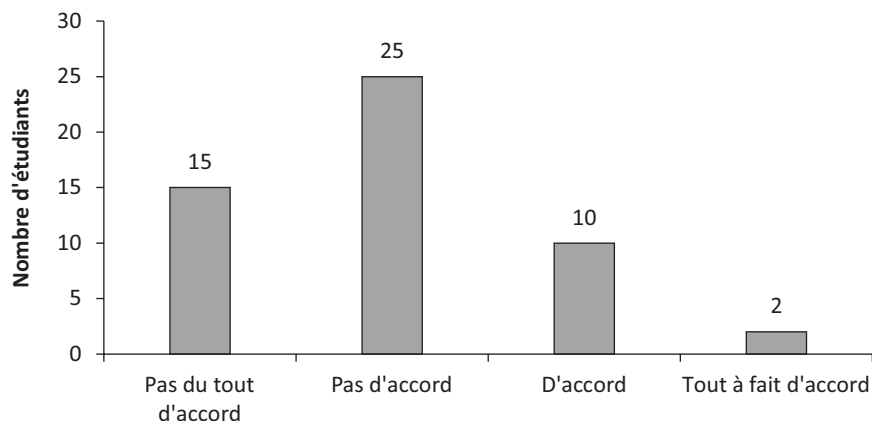


Schéma 3. J'ai fait face à de nombreuses difficultés pendant la préparation de l'exposé

Source : étude personnelle.

Si la majorité des étudiants (40 sur 52) s'accordent à dire qu'ils n'ont pas constaté de problèmes pendant la phase préparatoire de leur exposé, il est important de noter que 12 d'entre eux ont eu des problèmes. Nous pouvons supposer que la difficulté à trouver des ressources pertinentes explique en partie ces problèmes.

Enfin, comme chaque groupe devait exposer son travail en classe, nous les avons interrogés sur le point suivant : « Je suis satisfait de la présentation faite par mon groupe ».

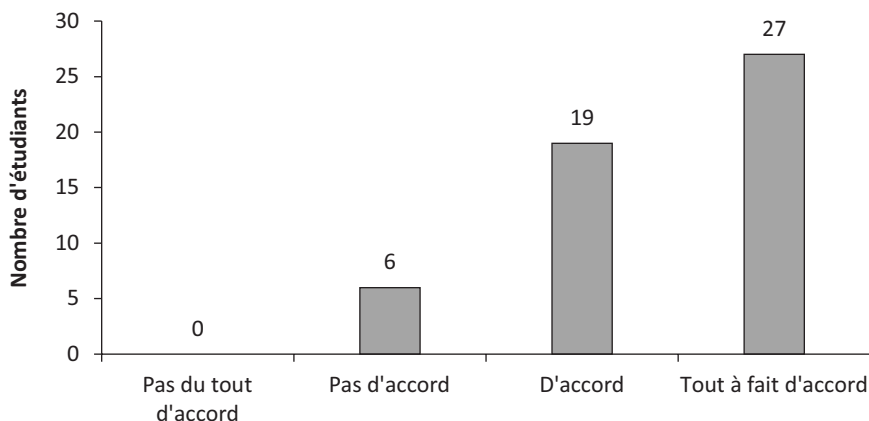


Schéma 4. Je suis satisfait de la présentation faite par mon groupe

Source : étude personnelle.

46 étudiants sur 52 ont exprimé leur satisfaction à l'égard de leur présentation. Ce résultat semble cohérent avec les réponses précédentes. En effet, on peut estimer que cette satisfaction est le résultat d'une bonne préparation avec une recherche active de ressources et une participation de tous les membres du groupe, une bonne organisation et répartition du travail, ainsi qu'une bonne entente dans le groupe. Et en effet, nous avons pu en constater les effets positifs dans le rendu de leur travail lors de la présentation en classe, chacun prenant la parole pour expliquer la règle de grammaire qui leur était dévolue. Toutefois, 6 étudiants ont répondu qu'ils n'étaient pas satisfaits de leur présentation. Ce chiffre est sensiblement équivalent au nombre d'étudiants ayant rencontré des difficultés pendant la préparation de l'exposé et la recherche de ressources pertinentes. Mais il y a peut-être d'autres raisons qu'il faudrait identifier pour les analyser.

4.2.2. Concernant la présentation des autres groupes

Chaque groupe n'intervenant qu'une fois pendant le semestre, il était important de recueillir le ressenti des étudiants sur les séances auxquelles ils avaient assisté en tant que public. Nous les avons interrogés sur le point suivant : « J'étais concentré pendant l'exposé des autres groupes ». Le résultat est présenté dans le schéma 5.

L'impact sur la concentration pendant les présentations des autres groupes a été positif, puisque 43 étudiants ont déclaré être restés concentrés pendant celles-ci. Mais 42 étudiants ne valident pas l'affirmation « J'ai participé activement à l'exposé des autres groupes en posant des questions

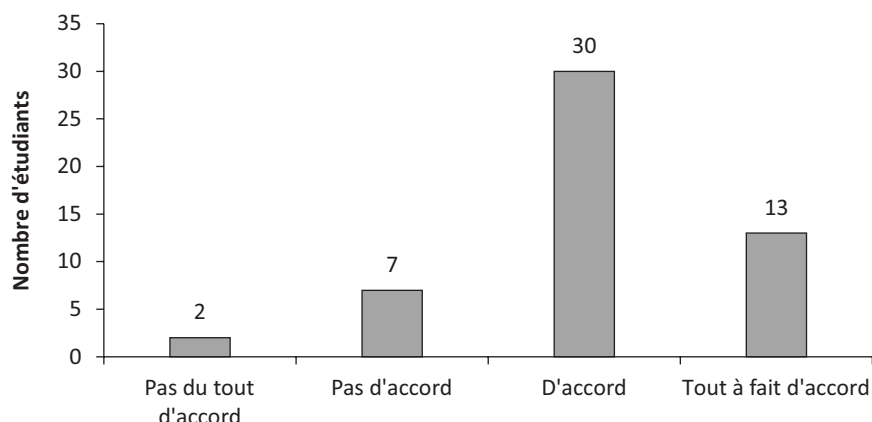


Schéma 5. J'étais concentré pendant l'exposé des autres groupes

Source : étude personnelle.

ou en faisant des remarques » (24 pas d'accord, 18 pas du tout d'accord, 6 d'accord et 4 tout à fait d'accord). Nous ignorons toutefois s'ils n'ont pas posé de questions parce qu'ils ont compris sans problème le contenu des présentations ou parce que d'autres facteurs sont entrés en ligne de compte, d'où la nécessité de poursuivre les recherches à l'avenir.

Nous avons également abordé le point suivant : « Je comprends mieux quand ce sont mes camarades qui expliquent ».

42 étudiants ne sont pas d'accord avec cette affirmation. Une des raisons vient peut-être du fait que les étudiants qui s'exprimaient devant la classe avaient tendance à parler vite, sans doute gagnés par le stress. Plusieurs témoignages vont dans ce sens, comme celui de cet étudiant qui écrit

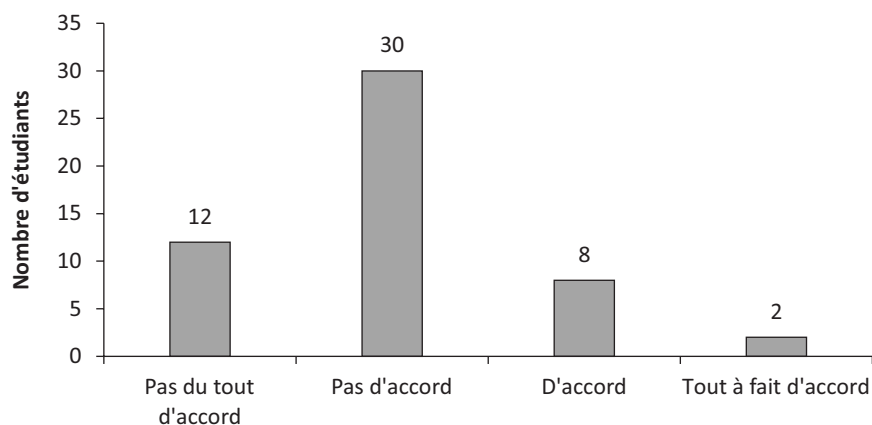


Schéma 6. Je comprends mieux quand ce sont mes camarades qui expliquent

Source : étude personnelle.

que c'est la « rapidité qui rendait compliquée la compréhension de la séance et des points [de grammaire] ».

4.2.3. Au sujet du dispositif de la classe renversée

Nous avons souhaité avoir un retour d'expérience des étudiants sur le dispositif de classe renversée. Les étudiants ayant suivi les années précédentes les cours de grammaire selon la méthode traditionnelle, nous les avons questionnés sur la pertinence de la classe renversée en leur demandant leur avis sur l'affirmation suivante : « Je préfère que le cours de grammaire se déroule selon la méthode traditionnelle ».

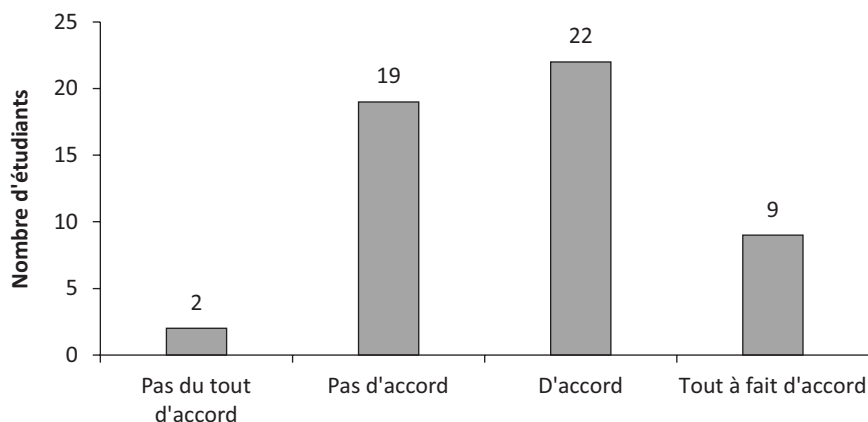


Schéma 7. Je préfère que le cours de grammaire se déroule selon la méthode traditionnelle

Source : étude personnelle.

Une majorité d'étudiants souhaite revenir à une méthode traditionnelle d'enseignement de la grammaire (31 étudiants sur 52). Plusieurs raisons peuvent expliquer ce choix. Tout d'abord, certains relèvent l'investissement important que demande ce dispositif : « Je n'ai pas eu le temps de [préparer le cours] chaque semaine », « La classe renversée m'a quasiment doublé ma quantité de travail pour le cours de grammaire ». D'autres préfèrent les explications de l'enseignant car « un professeur expérimenté est naturellement plus pédagogue que les élèves », et « il est parfois plus compliqué de comprendre les explications faites [par les élèves] ». Et des inquiétudes sont apparues : « Nous ne pouvons pas toujours être sûrs des informations transmises », « La majorité des élèves étaient inquiets à l'idée de devoir présenter un point de grammaire devant tout le monde ». Même si la classe

renversée ne semble pas apporter un gain évident pour tous, elle a au moins l'avantage de mobiliser d'autres compétences transversales, comme l'autonomie et le travail collaboratif, qui permettent *in fine* une meilleure assimilation de la grammaire. Un étudiant s'exprime en ce sens sur ce dispositif qui « permet à chaque étudiant de travailler en autonomie et d'en apprendre plus sur la grammaire du coréen ». Et il ajoute : « En plus de cela, les points que l'on traite nous semblent plus faciles après les avoir étudiés en amont, donc cela permet à certaines personnes en difficulté d'être épaulées au sein d'un groupe ». Cet effet positif est mis en avant plusieurs fois par les étudiants. Le travail à l'oral est aussi souligné, ainsi que le côté ludique et original de ce dispositif qu'« [...] il s'est avéré assez amusant et intéressant de suivre [...] ». Un autre étudiant reconnaît l'intérêt de ce dispositif : « Les élèves ont réussi à bien faire le cours. Ce dernier était compréhensible et les points les plus flous restaient expliqués par le professeur. Bien que je préfère la méthode traditionnelle, je pense qu'il reste possible de bien apprendre avec ce dispositif ».

Afin d'apporter un éclairage supplémentaire à ce feedback, nous avons demandé l'avis des étudiants sur l'affirmation suivante : « La classe renversée m'a aidé à améliorer mes compétences en grammaire du coréen ».

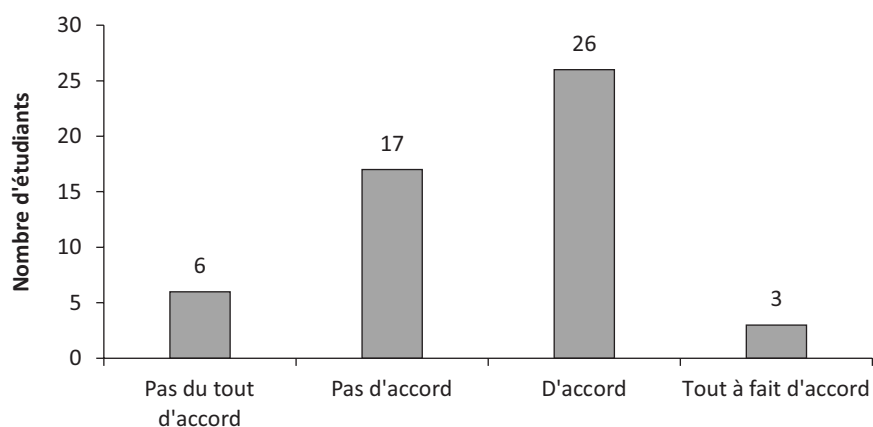


Schéma 8. La classe renversée m'a aidé à améliorer mes compétences en grammaire du coréen

Source : étude personnelle.

Le résultat est partagé, car 29 étudiants ont répondu que ce dispositif les a aidés à améliorer leurs compétences grammaticales, tandis que 23 n'en sont pas convaincus. Les étudiants ont confirmé l'efficacité du travail personnel pendant la préparation de la présentation ; l'un d'eux écrit : « [...] il est vrai que travailler sur les points de notre côté aide à mieux les comprendre

et les retenir », mais il tempère aussitôt : « mais il s'agit uniquement de notre propre séance, celles de mes camarades n'étaient pas forcément plus faciles à apprendre que celles du professeur ». Il semble y avoir un déséquilibre d'investissement des étudiants entre la séance pendant laquelle ils font leur présentation et les autres séances. D'ailleurs, nous leur avons demandé s'ils avaient préparé les cours même lorsque ce n'était pas à leur groupe de faire la présentation. Si 27 étudiants confirment l'avoir fait, ils sont tout de même 25 à ne pas avoir respecté cette consigne. Voici d'autres raisons qui peuvent empêcher la bonne compréhension des règles de grammaire : « Les exemples choisis n'étaient parfois pas très adaptés pour aider la compréhension du point », « Le vocabulaire utilisé, parfois, ne permet pas de bien comprendre la règle de grammaire, en effet on se retrouve à devoir comprendre les mots de la phrase au lieu de se concentrer sur la règle de grammaire ».

5. Conclusion

Dans cette étude de cas, nous avons recueilli et analysé les retours des étudiants qui ont participé à un dispositif de classe renversée pendant un cours magistral de grammaire du coréen langue étrangère en troisième année de licence LLCER coréen.

Les étudiants, répartis en groupes, devaient animer une séance en expliquant des règles de grammaire à l'ensemble de la classe. Cet exercice s'est révélé enrichissant à bien des égards : la recherche active de ressources a favorisé l'autonomie, le travail en groupe a été riche en interactions et a favorisé l'engagement et la responsabilisation de chacun, la satisfaction éprouvée à l'issue des présentations en amphithéâtre a renforcé la confiance en soi et la créativité des présentations a dynamisé le cours magistral. Tout cela est susceptible de contribuer au développement de la compétence grammaticale, mais il faudrait mener une étude pour quantifier ce bénéfice. Lorsque ce n'était pas à leur tour de présenter, les étudiants devaient s'approprier les règles de grammaire en menant leur propre recherche, mais cette phase du dispositif n'a pas été suivie par tous, le temps et le travail supplémentaire que nécessite la classe renversée étant parfois un obstacle. La contrainte – en demandant par exemple à tout le monde de remettre un travail écrit – ne semble pas la bonne méthode pour y remédier, car la classe renversée est basée sur le principe de responsabilisation. Il serait préférable de mettre plus en avant le contrat pédagogique passé tacitement entre les étudiants et l'enseignant, qui les engage à participer activement à la classe renversée. S'ils se sont montrés intéressés par ce dispositif, une faible majorité souhaite cependant revenir à une méthode traditionnelle, évoquant souvent la vitesse

excessive avec laquelle leurs camarades livrent leurs explications pendant la présentation. Bousculer les habitudes a permis de rendre le cours magistral de grammaire plus attractif et a créé une émulation entre les groupes qui se sont investis dans cette activité. Il serait intéressant de reconduire cette expérimentation en la modulant pour tenir compte des remarques formulées par les étudiants lors de l'enquête. Il faudrait, par exemple, rappeler régulièrement les consignes, comme celles de ne pas parler trop vite pendant la présentation et de préparer assidument chaque séance, même celles qu'on ne présente pas. Il faudrait peut-être revenir sur le choix qui avait été fait d'intervenir le moins possible en amont sur la préparation des présentations et, dès leur conception, corriger les fautes d'orthographe, supprimer le contenu superflu et clarifier les explications maladroitement.

L'originalité de ce dispositif de pédagogie active où l'on inverse les rôles entre étudiants et enseignant a amusé et motivé les étudiants. Cela a été l'occasion pour eux de questionner leur rapport aux savoirs, à l'acquisition et à la transmission des connaissances. Le travail de groupe a également été un élément structurant de ce dispositif. L'enseignant s'efforce de concevoir des situations d'apprentissage qui vont motiver les étudiants et donner du sens aux apprentissages tout en étant en cohérence avec les acquis visés. Viau (2009) encourage l'enseignant à développer le travail collaboratif, car le plaisir du travail collectif stimule la motivation des apprenants. La motivation n'est plus vue seulement comme un facteur individuel, mais joue fortement sur l'ensemble du groupe dans la réalisation d'une tâche collective.

BIBLIOGRAPHIE

- Bergmann J., Sams A. (2012), *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene, Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Cailliez J.-C. (2016), *La classe renversée... une approche en « do it yourself »*, (in :) Duumont A., Berthiaume D. (éds.), *La pédagogie inversée*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur, pp. 203–215.
- Cailliez J.-C. (2019), *La classe renversée. L'innovation pédagogique par le changement de posture*. Paris : Ellipses.
- Gagné G., Sprenger-Charolles L., Lazure R., Rope F. (1989), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970–1984), Tome 1 : Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles, Paris, Montréal : De Boeck-Université, Institut National de la Recherche Pédagogique, pp. 39–61.
- Guilbault M., Viau-Guay A. (2017), *La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et*

- recommandations*. « Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (Ripes) », n° 33 (1), pp. 1–21.
- Harris C., Harvey A.N.C. (2000), *Team Teaching in Adult Higher Education Classroom : Toward Collaborative Knowledge Construction*. « New Directions for Adult and Continuing Education », n° 87, pp. 25–32.
- Kang S.-T. (2021), *Identification des besoins langagiers des apprenants français du coréen langue étrangère en contexte universitaire*. « Mélanges CRAPEL », n° 42(2), pp. 51–68.
- Lebrun M., Lecoq J. (2015), *Classes inversées : enseigner et apprendre à l'endroit ! Futuroscope* : Canopé éditions.
- Lebrun M. (2017), *Les classes inversées, un phénomène précurseur pour « l'école » à l'ère numérique*. « Revue Internationale de méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues (Méthodal) », n° 1, pp. 279–301.
- Lebrun M., Goffinet C., Gilson C. (2017), *Vers une typologie des classes inversées. Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets*. « Education et Formation », vol. e-306, n° 2, pp. 125–146. En ligne : <http://hdl.handle.net/2078.1/183211> [consulté le 28.05.2025].
- Mostrom A.M., Blumberg P. (2012), *Does Learning-Centered Teaching Promote Grade Improvement?* « Innovative Higher Education », n° 37(5), pp. 397–405.
- Tricot A. (2017), *L'innovation pédagogique*. Paris : Éditions Retz.
- Viau R. (2009), *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

Received: 31.01.2025

Revised: 28.05.2025

Accepted: 21.10.2025