

L'enseignement du français par les tâches : une approche pédagogique pour impliquer les élèves du cycle secondaire qualifiant au Maroc

Teaching French through tasks: an educational approach to involve qualifying secondary school students in Morocco

Radouan MATOUGUI

Enseignant chercheur

Université Ibn Tofail – Kénitra

Laboratoire Langage et Société CNRST-URAC 56

Maroc

Date de soumission : 09/01/2024

Date d'acceptation : 29/02/2024

Pour citer cet article :

MATOUGUI. R. (2024) «L'enseignement du français par les tâches : une approche pédagogique pour impliquer les élèves du cycle secondaire qualifiant au Maroc», Revue Internationale du chercheur «Volume 5 : Numéro 1» pp : 629-646.

Résumé

Cet article présente une expérience de la classe inversée en appliquant l'approche par les tâches et en utilisant Google Classroom pour la réalisation d'un ensemble d'activités à distance. Cette expérience, qui illustre la possibilité d'exploiter la pédagogie inversée pour l'enseignement du français langue étrangère, a été menée pour améliorer l'acquisition du français langue étrangère au profit des élèves du second cycle qualifiant à travers la mise en place d'un dispositif d'apprentissage hybride. Une analyse des performances lors d'un pré-test et d'un post-test d'un groupe de sept élèves nous permettra de mesurer l'efficacité et l'efficacité du dispositif. Nous nous interrogeons sur le fait de savoir si la classe inversée associée à l'approche par les tâches pourrait être un modèle approprié pour l'enseignement d'une langue étrangère.

Mots clés : approche par les tâches ; dispositif hybride ; numérique ; classe inversée ; motivation.

Abstract

This article presents an experience of the flipped classroom by applying the task-based approach and using Google Classroom to carry out a set of remote activities. This experience, which illustrates the possibility of exploiting inverted pedagogy for the teaching of French as a foreign language, was carried out to improve the acquisition of French as a foreign language for the benefit of qualifying second cycle students through the establishment of a hybrid learning system. An analysis of the performance during a pre-test and a post-test of a group of seven students will allow us to measure the effectiveness and efficiency of the system. We wonder whether the inverted classroom associated with the task-based approach could be an appropriate model for teaching a foreign language.

Keywords : task-based approach ; hybrid ; digital system ; inverted classroom ; motivation.

Introduction

L'objet de cet article est de présenter une activité pédagogique particulière dans la cadre de l'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant au Maroc. La recherche intervention est une recherche méthodologique qui s'intéresse au développement de la pratique enseignante. Il s'agit là d'instaurer une méthode de recherche en adoptant un regard critique sur les différents paramètres ayant une influence sur les pratiques d'enseignement (Saint-Jean et al. 2014). À ce propos, rappelons que la recherche-intervention est une variante de la recherche-action. Nous montrerons comment l'enseignant devient un chercheur qui s'inscrit au cœur de son terrain d'investigation pour accompagner les changements des comportements des apprenants que la recherche peut produire. À ce titre, l'enseignant-chercheur doit anticiper le changement pour réussir à l'accompagner. Dans cette perspective, nous présenterons une expérience didactique effectuée au sein du lycée AL Mansour Ed-Dahbi qui se trouve dans la ville de Sidi Kacem située dans la région Rabat-Salé-Kénitra. Cette étude a été réalisée au sein d'une classe de première année du baccalauréat sciences mathématiques. Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons, à travers notre positionnement épistémologique, en mesurer les effets et les apports et apporter enfin de compte une proposition innovante adaptée au contexte d'étude.

Nous avons examiné plusieurs publications (Bergmann et Sams 2012 ; Lebrun et Lecoq 2015 ; Dufour 2014 ; Peraya 2006 ; Mazur 1997 ; Nizet et Meyer 2015 ; Dumont et Berthiaume 2016 ; Faillet 2014 ; Nizet et Meyer 2016) il s'agit de revues de littérature de la classe inversée, ces études portant sur la classe inversée évoquent des résultats positifs avec une amélioration des performances des apprenants. Nous nous sommes intéressés à plusieurs débats théoriques notamment sur le socioconstructivisme pour orienter nos objectifs pédagogiques vers des perspectives actionnelles où l'apprenant est considéré comme un acteur social qui a des tâches à accomplir. Nous vérifierons si l'application de ce modèle pédagogique pourrait apporter des résultats positifs dans un contexte scolaire marocain.

Nous avons soumis aux élèves un pré-test en vue d'identifier leurs besoins avant de créer le dispositif d'une classe inversée. L'objectif central étant de développer la performance linguistique et argumentative de la production écrite des élèves de la première année du cycle secondaire qualifiant. Nous avons utilisé la plateforme de formation et de partage d'informations Google Classroom pour assurer un enseignement hybride au profit de notre public cible. Une analyse des performances lors d'un pré-test et d'un post-test d'un groupe restreint et hétérogène nous permettra de mesurer l'efficacité et l'efficacité du dispositif.

Nous avons adopté l'approche par les tâches dans la mise en place du scénario pédagogique de la première phase de la classe inversée assurant une articulation entre des tâches à réaliser à distance et des tâches à réaliser en présence. À ce propos, le séquençement des activités pédagogiques sera focalisé sur l'amélioration de la structure langagière des élèves et leur compétence rédactionnelle. Dans cette lignée, nous nous interrogeons sur le fait de savoir si la classe inversée associée à l'approche par les tâches pourrait être un modèle approprié pour l'enseignement d'une langue étrangère. L'intégration du numérique dans l'enseignement a-t-elle un impact positif sur l'apprentissage du Français Langue Etrangère ?

Nous expliquerons que l'approche par tâches met l'accent sur le sens en proposant des activités réellement significatives, plutôt que sur la forme comme la grammaire, le lexique, etc., car les différentes activités réalisées par l'apprenant sont censées le préparer à la vie en dehors de l'école (Demaizière et Narcy-Combes 2005). Dans cette perspective, la vie sociale de l'apprenant constitue une source d'inspiration privilégiée pour l'élaboration d'une séquence pédagogique et l'enseignant doit disposer des moyens de s'assurer de l'efficacité potentielle de la tâche dans le processus d'apprentissage (Narcy-Combes et al. 2015). Finalement, cette étude nous a permis de recueillir des données qualitatives et quantitatives afin de connaître comment les élèves apprennent dans le cadre d'une classe inversée pilotée par l'approche par les tâches. Le séquençement des activités pédagogiques sera focalisé sur l'amélioration de la structure langagière des élèves et leur compétence rédactionnelle.

1. Positionnement épistémologique

La didactique des langues se place au sein des sciences humaines et sociales. La recherche en didactique s'appuie sur une méthodologie qui conduit vers une réflexion qui déterminera l'environnement social selon des critères scientifiques afin de mettre en place une action adaptée à son contexte (Demaizière et Narcy-Combes 2005). A ce propos, toute situation de terrain détient ses propres spécificités. Quant à notre problématique, elle s'appuie sur le terrain comme point de départ et les concepts que nous adoptons nous permettent de mieux comprendre les paramètres qui interviennent dans le fonctionnement du contexte de l'étude. Le chercheur est soucieux de l'objectivité de l'analyse du terrain, un recul épistémique est une priorité dans notre démarche afin d'assurer une distanciation par rapport au sujet à aborder (Narcy-Combes, Narcy-Combes, et Miras 2015). En didactique des langues, la recherche est toujours orientée vers des finalités sociales. Cependant établir un lien entre la recherche conceptuelle et la pratique pédagogique s'avère souvent très problématique, d'où l'intérêt d'établir un lien entre

la mise en œuvre méthodologique et la politique éducative. Notre positionnement épistémique est basé sur les travaux de Narcy-Combes (2005 et 2010). Nos objectifs se limitent à la compréhension de la pratique et au renforcement du changement de la pratique.

2. La recherche intervention : une démarche compréhensive

La recherche intervention est une recherche méthodologique qui s'intéresse au développement de la pratique enseignante. Il s'agit là d'instaurer une méthode de recherche en adoptant un regard critique sur les différents paramètres ayant une influence sur les pratiques d'enseignement (Saint-Jean et al. 2014). À ce propos, rappelons que la recherche-intervention est une variante de la recherche-action. L'enseignant devient un chercheur qui s'inscrit au cœur de son terrain d'investigation. Il accompagne les changements des comportements des apprenants que la recherche peut produire. À ce titre, l'enseignant-chercheur doit anticiper le changement pour réussir à l'accompagner.

L'enseignant devient chercheur. Il mesure les effets et les apports de sa recherche et apporte enfin de compte une proposition innovante adaptée au contexte considéré. Dans ce sens, la recherche intervention est une recherche qui vise à faire émerger une évolution relative à un contexte spécifique. Cette méthode inductive nécessite de rassembler une série d'observations afin d'intervenir d'une manière plus appropriée avec/pour les différents participants de l'expérience en question (Mérini et Ponté 2008).

La réflexion doit être réalisée d'une manière systématique compte tenu d'un dispositif qui permet de répondre d'une manière plus appropriée aux problèmes rencontrés. Autrement dit, la recherche-intervention propose des solutions et des dispositifs adaptés au contexte. Elle se veut à la fois collaborative et transformative puisque tous les participants de l'expérience doivent agir ensemble afin de trouver la meilleure pratique d'enseignement adaptée au contexte (Macaire 2007).

Le discours adopté n'est pas celui d'un expert extérieur, mais plutôt celui d'un acteur en situation, le chercheur doit être un acteur et une partie prenante pour produire des connaissances pertinentes (Hatchuel 2000) cité par (Saint-Jean et al). Le chercheur observe l'ordre en place (l'institué) et met en évidence ce qui se cache derrière la réalité qui semble aller de soi, il s'agit d'interpréter les mécanismes sous-jacents d'une dimension institutionnelle d'un ordre social établi (Narcy-combes 2005).

Dans le cadre de notre expérience didactique, nous avons adopté une démarche recherche-intervention, c'est une démarche compréhensive, car notre description du contexte et de

l'expérience menée nous permettra de mieux comprendre les forces et les conditions conduisant au changement (Demaizière et Narcy-Combes 2007). Notre recherche s'organise autour d'un processus d'interactivité entre les différents intervenants. La recherche-intervention permet tout à la fois d'être acteur sur le terrain et accompagnateur au changement. Cette méthode favorise une dynamique spécifique pour l'enseignant et une réflexion critique via un croisement des changements individuels et collectifs dans un environnement en perpétuelle mobilité (Carrier et Fortin 2003). Conscient de notre rôle primordial dans l'action pédagogique, nous avons choisi de nous détacher de certains stéréotypes traditionalistes, en l'occurrence d'être un transmetteur pour devenir un guide pour les apprenants vers la connaissance nécessitant la posture d'un homme de terrain et expérimentateur qui détient une certaine autorité sur le terrain pour résoudre des problèmes liés à la pratique enseignante.

3. L'approche par les tâches en classe de langue

L'approche par les tâches est une approche qui s'est imposée avec force dans le domaine de la didactique des langues au tournant des années 1980. Dewey (1859-1952) est le penseur le plus influent et le père de l'apprentissage expérientiel learning by doing (apprendre en faisant). Cette approche pédagogique est connue sous l'expression « approche par tâches » (task-based language teaching ou TRLT). Elle connaîtra son grand succès dans les recherches anglo-saxonnes (Long 1985) et trouve ses origines dans la théorie de l'acquisition des langues secondes (ALS) d'essence cognitiviste et interactionniste.

Dans ce sens, la notion de tâche est subdivisée en macro-tâche et microtâche. La macro-tâche est considérée comme un ensemble d'actions que l'apprenant réalise afin de construire des productions langagières qui ne sont pas forcément inscrites dans son univers scolaire. Elle est appropriée pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, car elle est décomposée à son tour en microtâches qui sont orientées directement vers l'accomplissement de la tâche principale.

La microtâche représente la mise en œuvre des activités langagières qui aident à réaliser l'objectif principal. L'enseignant peut proposer une feuille de route contenant un certain nombre d'instructions claires et précises qui permettront la réalisation de l'action principale. Il peut s'agir d'aides grammaticales, lexicales ou autres ; cela dépend principalement de l'objectif pédagogique visé. L'individualisation et l'autonomisation de l'apprenant sont des caractéristiques très importantes de la microtâche qui permettra à l'apprenant d'avancer à son rythme.

Dans l'enseignement par les tâches, le professeur joue un rôle crucial, car il facilite le processus d'apprentissage, guide ses apprenants à activer leurs propres stratégies et enfin permet de découvrir de nouvelles expériences personnelles par le moyen d'une langue étrangère. Dans ce sens, Nissen établit une distinction entre plusieurs éléments intervenant dans le scénario pédagogique (Nissen 2019). Ainsi, il utilise le terme tâche complexe. Celle-ci se compose de plusieurs étapes (sous tâches), peut être accompagnée d'activités d'entraînement ou d'aides d'ordre divers. Notons que les activités d'entraînement sont au service des sous-tâches, car elles ont pour objectif d'attirer l'attention sur certains aspects et de travailler ainsi des compétences mises en œuvre ensuite dans le cadre de la réalisation de la tâche. Ces activités peuvent être de nature diverse, être ouvertes ou fermées (dans ce dernier cas, il s'agit alors d'exercices) (Nissen 2019). Dans cette perspective, les tâches d'entraînement permettront de surmonter les difficultés de l'apprenant sur le plan linguistique (syntaxique, lexical, phonologique et discursif). Et quand l'apprenant se trouve dans une situation de difficulté d'apprentissage, les aides sont des outils mis à sa disposition afin de lui faciliter l'accomplissement de la tâche ; elles peuvent être sous forme d'une fiche de vocabulaire, des liens électroniques ou une vidéo publiée sur Internet, etc.

4. Le scénario pédagogique

Cette étude a été réalisée au sein d'une classe de première année du baccalauréat sciences mathématiques durant l'année scolaire. Notre champ d'investigation est une classe de 27 élèves, garçons et filles. Notre échantillon d'étude regroupe sept élèves (3 filles et 4 garçons). Le suivi de ces élèves, depuis le début de l'année scolaire, nous a permis de constater l'hétérogénéité du niveau linguistique des apprenants.

Conforme aux Orientations pédagogiques en vigueur et aux exigences des nouveaux programmes de français 2007, ce projet pédagogique propose des activités diversifiées qui ont pour objectif de rendre l'élève actif et capable de construire son savoir. Dans ce sens, le présent projet pédagogique est composé de plusieurs séquences didactiques afin de préparer l'élève à perfectionner ses compétences rédactionnelles sur les plans linguistique et argumentatif. Nous avons mis en place un dispositif d'apprentissage de type socioconstructiviste. Dans cette perspective d'apprentissage, les objectifs d'apprentissage doivent être formulés en termes d'actions. Les objectifs linguistiques sont subordonnés aux objectifs communicatifs, eux-mêmes, soumis à des objectifs actionnels. Ainsi, chaque séquence est construite sur un scénario actionnel. Nous appellerons ces actions à réaliser « des tâches ».

Le scénario pédagogique de notre classe inversée intègre aussi une bonne partie du temps « hors classe » dans les activités d'apprentissages. De ce fait, le projet assure une articulation cohérente et complémentaire entre les activités à distance et les activités en présence. Nous entendons faire de notre classe, une classe ouverte au monde extérieur sous forme d'ateliers d'écriture, de débat, de séminaire..., où les élèves s'inscrivent dans un réseau de relations afin de réaliser des projets collectifs extérieurs. Le séquençement des activités pédagogiques sera focalisé sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle de l'élève.

En ce qui concerne l'évaluation, celle-ci est réalisée en présentiel sous la forme d'un travail individuel. Notons que nous sommes soumis à des contraintes institutionnelles en ce qui concerne l'évaluation que nous devons mettre en place. L'évaluation valide ou non les objectifs pédagogiques.

5. Déroulement d'une séance

Il s'agit d'une activité de production écrite qui permettra aux élèves de reconnaître le raisonnement déductif et inductif; ils vont découvrir comment utiliser le vocabulaire de l'argumentation et l'argument par le fait pour reconstituer un raisonnement.

Macro tâche

- Développer la compétence rédactionnelle des élèves.

Contexte pédagogique

À distance

Pour le professeur,

- Sélectionner des ressources pertinentes pour les élèves ;
- Mettre à la disposition des élèves d'une vidéo à consulter sur la plateforme Google Classroom ;
- Préparer une fiche d'activités adaptée aux besoins des apprenants afin d'atteindre les objectifs pédagogiques.

Pour l'élève,

- Consulter la vidéo à domicile¹ et faire un résumé de son contenu
- L'élève découvre à travers la vidéo comment analyser un texte argumentatif (raisonnements déductif et inductif), comment faire adhérer son interlocuteur à sa thèse avec des arguments s'adressant à sa raison.

¹ **Annexe 2** : capture d'écran illustrant quelques activités à réaliser à distance sur Google Classroom

En présence

Pour le professeur,

- Répartir la classe en groupes de quatre. ;
- Être disponible pour donner aux élèves des feedbacks individuellement ou en groupes ;
- Favoriser l'apprentissage par les pairs en encourageant les élèves à communiquer et proposer des réponses aux questions.

Pour l'élève,

- Coopérer et apprendre par les pairs ;
- Réaliser les différentes tâches contenues dans la fiche d'activités².

6. Analyse et discussion des données

À partir des résultats du post-test, les élèves ont réalisé une progression à la fois sur le plan linguistique et argumentatif. L'analyse de la performance argumentative des élèves indique que les élèves ont pris conscience de l'importance d'avoir une organisation textuelle et une présentation claire et bien structurée des différents arguments étayés. Lors du post-test, les élèves ont développé leur capacité à défendre leur position en utilisant des arguments pertinents et employer des connecteurs logiques pour assurer une cohérence aux arguments. L'analyse des productions écrites révèle une bonne maîtrise de l'emploi des connecteurs logiques pour introduire, développer et conclure un texte argumentatif.

Le tableau ci-dessous présente le nombre d'erreurs produites dans les pré-tests et les post-tests.

Typologie des erreurs	Nombre d'erreurs au pré-test	Nombre d'erreurs au post-test
Lexique	62 (46,96 %)	69 (62,72 %)
Morphologie	43 (32,57 %)	31 (28,18 %)
Syntaxe	22 (16,66 %)	06 (05,45 %)
Autres	05 (03,78 %)	04 (03,63 %)
Total des erreurs	132 erreurs	110 erreurs

Tableau 1 : le nombre d'erreurs produites au pré-test et au post-test

Sur l'ensemble des post-tests rédigés, nous avons réussi grâce à notre dispositif hybride à réduire le nombre des erreurs relatives à l'orthographe grammaticale et à la syntaxe. Nous avons constaté que les élèves sont devenus de plus en plus conscients des transformations que subit le

² Voir annexe fiche de l'apprenant

mot selon son usage : la marque du genre et du nombre, à l'accord du participe passé et des adjectifs, le temps et le nombre des verbes...

7. Limites de la recherche

Sur le plan linguistique, les données obtenues montrent que l'orthographe lexicale est la partie la moins réussie dans les productions écrites rédigées par les élèves avec un pourcentage de 46 % sur l'ensemble des erreurs produites lors du pré-test et 62,72 % au post-test. Nous avons constaté que les élèves avaient du mal à surmonter leurs erreurs concernant l'emploi des accents qui ne sont pas utilisés conformément à l'usage. Concernant les erreurs relatives à la Nativisation vers L1 et à la ponctuation, nous avons relevé 4 erreurs au post-test contre 5 au pré-test. Nous avons remarqué que les microtâches à réaliser à distance par les élèves n'ont pas atteint d'une manière satisfaisante les objectifs pédagogiques. L'une des causes majeures de ce résultat est l'état d'impréparation des élèves à pouvoir s'autoformer. Nous avons rencontré un problème d'autodiscipline lorsque l'enseignant n'est pas présent physiquement pour encadrer et motiver ses élèves pour réaliser la tâche demandée, car ces derniers étaient moins motivés pour les tâches à réaliser à distance que pour les tâches à accomplir en classe.

8. Apports de la recherche

Nous avons réalisé un progrès, car nous sommes passés de 135 erreurs à 112 pour les sept élèves qui ont formé notre échantillon. En revanche, ce nombre de d'erreurs produites lors du post-test montre que nous devons déployer plus d'efforts pour combler plusieurs points grammaticaux par d'autres activités : l'orthographe, l'accord de l'adjectif, les temps des verbes... ou apprendre à se servir des outils et des ressources numériques afin de favoriser le développement progressif de la production écrite considéré comme étant un processus complexe. Les auteurs (Bozhinova et al., 2020) recommandent de se servir du potentiel du numérique pour favoriser le développement progressif de la production écrite, la sensibilisation aux normes, la créativité et l'autonomisation des apprenants. Les tableaux ci-dessous nous donnent une idée plus détaillée du nombre des erreurs produites au pré-test et au post-test :

Le nombre des erreurs produites au pré-test					
	Lexique	Morphologie	Syntaxe	Autres	Total
Mouiz	08	04	04	02	18
Khadija	15	08	02	01	26
Haitam	15	08	02	01	28
Zaynab	10	10	05	00	25
Ayman	09	07	04	01	21
Abdelmoughit	02	02	02	00	06

Fatima-Zahra	03	04	03	00	10
--------------	----	----	----	----	----

Tableau 2 : le nombre des erreurs produites au pré-test

Le nombre des erreurs produites au post-test					
	Lexique	Morphologie	Syntaxe	Autres	Total
Mouiz	14	01	02	00	17
Khadija	14	06	00	00	20
Haitam	08	04	00	03	15
Zaynab	14	10	02	00	26
Ayman	11	05	01	00	17
Abdelmoughit	01	01	00	00	02
Fatima-Zahra	07	04	01	01	13

Tableau 3 : le nombre des erreurs produites au pré-test

Le dispositif d'apprentissage que nous avons mis en place nous a permis de réaliser une expérience pédagogique fortement interactive. Concernant les modalités de l'accomplissement des tâches, celles-ci étaient accomplies en petits groupes sous forme de collaboration et de confrontation d'idées afin de construire ensemble une interprétation et une réponse collective à la tâche. La collaboration entre les élèves était au centre du fonctionnement de notre dispositif et le présentiel en constitue le pilier. Grâce à notre dispositif d'apprentissage, les élèves ont développé leurs capacités à gérer une forme de communication collaborative. Nous avons créé une classe ouverte au monde extérieur sous forme d'ateliers d'écriture, de débat, de séminaire..., où les élèves se sont inscrits dans un réseau de relations afin de réaliser des projets collectifs extérieurs.

Cette démarche a permis d'assurer un suivi individualisé à chaque élève afin de l'accompagner au cours de son processus d'apprentissage et d'améliorer sa compétence rédactionnelle. Notre enjeu était d'aider chaque élève à progresser en fonction de ses moyens. Ensuite, un dispositif est mis en place pour surmonter les insuffisances linguistiques de chaque élève. Il s'est avéré que les tâches accomplies sur notre terrain de recherche ont été à la hauteur de nos attentes, car nous les avons évaluées par rapport aux performances rédactionnelles réalisées par les apprenants que ce soit sur le plan linguistique ou argumentatif.

Conclusion

Au cours de cet article nous avons essayé d'expliquer notre positionnement épistémologique et comment mettre en place un dispositif d'apprentissage fondé sur l'approche par les tâches. Cette approche vise à mettre les apprenants dans des situations sociales en langue étrangère en mettant l'accent sur le sens. Nous avons montré comment l'approche par tâches privilégie le contexte

social dans lequel il faut inscrire la pratique apprenante au lieu de segmenter le cours en partie distinct car les différentes activités réalisées par l'apprenant sont censées le préparer à la vie en dehors de l'école (Demaizière et Narcy-Combes 2005).

De nombreuses perspectives de recherche émergent de cette recherche et méritent d'être étudiées dans d'autres contextes de recherche. Nous sommes persuadés qu'il est opportun de réfléchir au potentiel qu'offre l'usage pédagogique du numérique et à l'intégration des plates formes numériques éducatives comme atouts pour l'apprentissage des langues étrangères. En revanche, nous avons constaté aussi que certains élèves ne disposaient pas du matériel nécessaire pour suivre la formation à distance. Donc les variables socio-économiques impactent de manière significative la réussite ou l'échec de l'intégration du numérique dans l'apprentissage. Par ailleurs, compte tenu de la taille limitée de notre échantillon, ces résultats nous donnent une conception de l'intégration de Google Classroom comme plateforme d'apprentissage d'une langue étrangère qu'il conviendrait d'élargir à un public plus vaste pour étudier son impact sur un large public.

Dans le cadre de l'approche par les tâches, nous avons constaté le changement de la posture du professeur par rapport à un cours classique. Celui-ci est là pour aider les groupes à atteindre les objectifs pédagogiques, et les élèves sont orientés vers la co-construction des savoirs et la résolution des problèmes. Nous avons pu observer beaucoup de points positifs en adoptant l'approche par les tâches qui a permis de rendre l'élève plus actif, plus impliqué et maître de son apprentissage ; dans son processus d'apprentissage, l'apprenant apprend à agir socialement dans sa vraie vie. Ainsi, nous avons réussi à redonner du sens à la présence et à l'apprentissage collaboratif. Dans notre cas, Google Classroom est exploité dans le but de créer et diffuser des cours et des exercices de manière numérique. Les tâches médiatisées sur Google Classroom constituent un prétexte pour impliquer l'apprenant dans l'apprentissage.

Dans le cadre de notre expérience didactique, nous avons fait en sorte que la communication en classe de langue soit le plus authentique possible et à ce titre dépasser les méthodes traditionnelles fondées sur la mémorisation. Le professeur y joue un rôle très important, car il facilite l'acquisition de la langue en guidant ses apprenants à activer leurs propres stratégies. Il leur permet enfin de découvrir de nouvelles expériences personnelles au moyen d'une langue étrangère. Ainsi, l'apprenant se positionne comme un acteur social. Il reste à voir si l'usage du numérique en classe de Google Classroom comme dispositif collaboratif d'apprentissage accroît la motivation des élèves pour l'acquisition d'une étrangère et dans quelle mesure le



recours à des tâches médiatisées sur Google Classroom et basées sur le potentiel d'Internet rend l'apprentissage plus stimulant et passionnant pour les élèves.

Annexe 1 : fiche de l'apprenant

Fiche apprenant

Microtâche 1 : Complétez le texte avec les mots proposés

Pertinence - illustrer - adhérer -thèse - thème - persuader

Argumenter, c'est choisir des arguments ou des preuves pour convaincre oule lecteur d'adopter la..... que l'on soutient.

L'argumentation développe un.....pour lequel le locuteur émet un avis (la thèse). Pour tenter de convaincre ou persuader le lecteur de la de la thèse (défendue), le locuteur adopte des arguments qu'il peut par des exemples pertinents.

Pour ce faire, le scripteur/locuteur aura recours à divers procédés : il tentera de faire son lecteur/interlocuteur aux thèses qu'il propose, il intervient sur les idées, les croyances, les valeurs et les représentations de l'autre.

Microtâche 2 : Rétablir l'ordre des paragraphes dans le texte en précisant les éléments qui permettent de reconstituer le raisonnement.

- a - Il repose et amuse. Il évoque une activité sans contrainte, mais aussi sans conséquence sur la vie réelle.
- b - Les jeux sont innombrables et de multiples espèces : jeux de société, d'adresse, de hasard, jeux de plein air, de patience, construction, etc.
- c- Surtout, il entraîne inmanquablement une atmosphère de délassement ou de divertissement.
- d- Malgré cette diversité presque infinie et une remarquable constance, le jeu appelle les mêmes idées d'aisance, de risque ou d'habileté.
- e - Il s'oppose au sérieux de celle-ci et se voit ainsi qualifié de frivole.

Microtâche 3 : Sur quel type de raisonnement repose l'extrait suivant ?

«D'où vient que cet homme qui a perdu depuis peu de mois son fils unique, et qui, accablé de procès et de querelles, était ce matin si troublé, n'y pense plus maintenant ? Ne vous en étonnez point : il est tout occupé à voir par où passera ce sanglier que les chiens poursuivent avec tant d'ardeur, depuis six heures. Il n'en faut pas davantage. L'homme, quelque plein de tristesse qu'il soit, si on peut gagner sur lui de le faire entrer en quelque divertissement, le voilà heureux pendant ce temps-là ; et l'homme, quelque heureux qu'il soit, s'il n'est diverti et occupé par quelque passion ou quelque amusement qui empêche l'ennui de se répandre, sera bientôt chagrin et malheureux. Sans divertissement, il n'y a point de joie ; avec le divertissement, il n'y a point de tristesse. Et c'est aussi ce qui forme le bonheur des personnes de grande condition, qu'ils ont un nombre de personnes qui les divertissent, et qu'ils ont le pouvoir de se maintenir en cet état. »

Blaise Pascal, Pensées, 1670

Microtâche 4 : Sur quel type d'exemple l'argumentation de Camus contre la peine de mort repose-t-elle ?

“Peu avant la guerre de 1914, un assassin dont le crime était particulièrement révoltant (il avait massacré une famille de fermiers avec leurs enfants) fut condamné à mort à Alger. [...] On estima généralement que la décapitation était une peine pas trop lourde pour un pareil monstre. Telle fut, m'a-t-on dit, l'opinion de mon père, que le meurtre des enfants en particulier avait indigné. L'une des rares choses que je sache de lui en tout cas est qu'il voulut assister à l'exécution, pour la première fois de sa vie. [...] Ce qu'il vit ce matin-là, il n'en dit rien à personne. Ma mère raconte seulement qu'il rentra en coup de vent, le visage bouleversé, refusa de parler, s'étendit un moment sur le lit et se mit tout d'un coup à vomir. Il venait de découvrir la réalité qui se cachait sous les grandes formules dont on la masquait. [...] Quand la suprême justice donne seulement à vomir à l'honnête homme qu'elle est censée protéger, il paraît difficile de soutenir qu'elle est destinée comme ce devrait être sa fonction à apporter plus de paix et d'ordre dans la cité.”

Albert Camus, Réflexions sur la peine capitale, 1957

Cochez la bonne réponse.

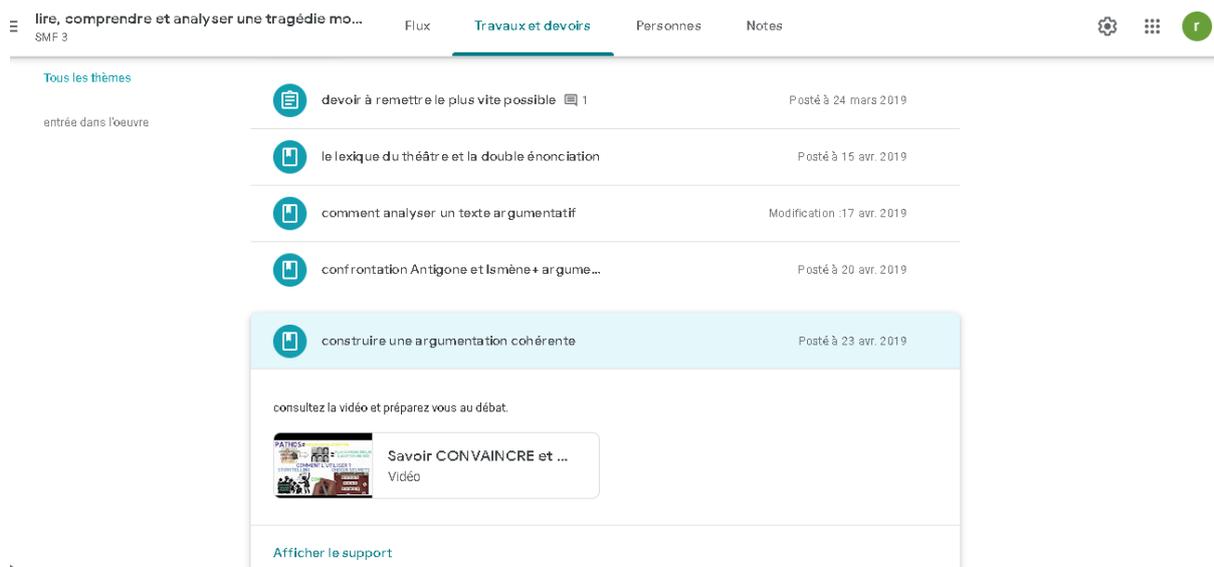
- sur un événement historique
- sur une anecdote tirée de son expérience personnelle

- sur un extrait d'œuvre littéraire

Macro-tâche 5 : bilan

À la lumière des différents travaux accomplis, quelle est la différence entre le raisonnement inductif et le raisonnement déductif? Présentez oralement le résultat du travail réalisé par chaque groupe.

Annexe 2 : capture d'écran illustrant quelques activités à réaliser à distance sur Google Classroom



The screenshot shows the Google Classroom interface for a course titled "lire, comprendre et analyser une tragédie mo... SMF 3". The "Travaux et devoirs" (Assignments) tab is selected. A list of assignments is displayed:

- devoir à remettre le plus vite possible (1) - Posté à 24 mars 2019
- le lexique du théâtre et la double énonciation - Posté à 15 avr. 2019
- comment analyser un texte argumentatif - Modification : 17 avr. 2019
- confrontation Antigone et Ismène + argume... - Posté à 20 avr. 2019
- construire une argumentation cohérente - Posté à 23 avr. 2019

The selected assignment "construire une argumentation cohérente" includes a video resource titled "Savoir CONVAINCRE et ..." with the subtitle "Vidéo". A link "Afficher le support" is visible below the video.

BIBLIOGRAPHIE

Ait Ben Assilar . (2022). « Primary education in Morocco : Evolution and contrasts in educational reforms », Revue Internationale du Chercheur « Volume 3 : Numéro 1 » pp : 37 - 50.

BAHMAD, M. (2016), « Le Dispositif Intégré pour l'Apprentissage du FOS à l'Université Marocaine », Symposium Le Français sur Objectif Universitaire, entre apports théoriques et pratiques de terrain , 5 et 6 février 2014 – Université d'Artois – Arras.

BERGMANN J. & SAMS A. (2016), *LA CLASSE INVERSEE*. S.l.: REYNALD GOULET.

CARRIER S. & FORTIN D. (2003), La recherche-intervention pour reconnaître et stimuler une pratique sociale innovante en déficience intellectuelle. Revue francophone de la déficience intellectuelle, 14 (2), 175-181. Consulté sur le lien : https://www.rfdi.org/wp-content/uploads/2013/05/CARRIER_v14_0.pdf

DEMAIZIERE F. & NARCY-COMBES J-P. (2007), « Du positionnement épistémologique aux données de terrain ». Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle 4(4).

LEBRUN M. (2016), « La classe inversée au confluent de différentes tendances dans un contexte mouvant », dans Ariane Dumont & Denis Berthiaume (éds.), *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 13-38. LEBRUN

LEBRUN M. & et LECOQ J. (2015), *Classes inversées: enseigner et apprendre à l'endroit!* Futuroscope: Canopé éditions.

LOUIZ, D. (2015), « Une expérimentation hybride pour une co-construction des connaissances à travers les TICE ». 1:13.

LOUX , K. & EL GHRASLI , A. 2024. Rôle des Nouvelles Technologies dans l'Amélioration de la Qualité de l'Education au sein de l'Université Ibn Zohr. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*. 7, 1 (Jan. 2024).

MACAIRE, D. (2010), « *Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche* », n° 17, novembre 2010, Toulouse : LAIRDIL.
https://www.researchgate.net/publication/49133543_Recherche-action_et_didactique_des_langues_du_positionnement_du_chercheur_a_une_posture_de_recherche

MANGENOT, F. (2017), *Formation en ligne et MOOC, apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris: Hachette français langue étrangère.

MATOUGUI, R. (2024). Usage pédagogique du Facebook pour l'enseignement du FLE au secondaire qualifiant au Maroc : analyse des résultats d'un entretien semi-directif avec des apprenants. *Revue Internationale De La Recherche Scientifique Et De l'Innovation (Revue-IRSI)*, 2(1), 47–68. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10731909>

MATOUGUI, R. (2022), « La pédagogie inversée et l'approche par les tâches en classe de FLE dans le secondaire qualifiant », Thèse de doctorat dirigée par Malika Bahmad UIT – Kénitra et co-dirigée par J-P Nancy-Combes Sorbone Nouvelle, Paris III

MATOUGUI, R. (2020), « La classe inversée au secondaire qualifiant : nouvelle approche, nouvelle pratique enseignante pour l'enseignement du français ». *Langues, cultures et sociétés*, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 115-131, dec. 2020. ISSN 2550-651X. Disponible à l'adresse : <https://revues.imist.ma/index.php/LCS/article/view/23160>. Date de consultation : 08 aug. 2022 doi:<https://doi.org/10.48384/IMIST.PRSM/lcsv6i2.23160>.

MATOUGUI, R. (2021), « Analyse de deux Expériences de la classe inversée pour L'enseignement du FLE au secondaire qualifiant au Maroc », *Journal of Languages and Translation*, Volume 2, Numéro 1, Pages 74-107. Disponible à l'adresse : <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/710/2/1/175277>

MERINI, C. & PONTE, P. (2008), La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 1 (16).

DOI : [10.3917/savo.016.0077](https://doi.org/10.3917/savo.016.0077)

NARCY-COMBES, J-P. (2005), *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Vol. 12. Editions Ophrys.

MONTAGNE-MACAIRE, D. (2007), "Didactique des langues et recherche-action", *Recherches en didactique des langues et des cultures* [Online], 4 | 2007, Online since 21 août 2007. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/5071>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.5071>

NARCY-COMBES, J-P & NARCY-COMBES M-F & MIRAS, G. (2015), « La didactique des langues à l'heure du numérique ». *Langues, cultures et sociétés* 1(2).

NISSSEN Elke, (2019), *Formation hybride en langues: articuler présentiel et distanciel*. Paris: Didier.

Royaume du Maroc, MEN, (2007), *Orientations pédagogiques et programmes spécifiques à l'enseignement de la langue française dans le cycle secondaire qualifiant*. Maroc.



SAINT-JEAN, M. & ISUS BARADO, S. & PARIS MANAS G. & MACE, A. (2014), « La recherche-intervention comme accompagnement du changement : le cas d'une formation de formateurs », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 31 | 2014, mis en ligne le 01 mars 2014. URL : <http://journals.openedition.org/dse/558> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.558>