

Vers un modèle d'enseignement de l'exposé oral en FLE : Une approche fondée sur la classe inversée

Towards a model for teaching oral presentations in FFL: an approach based on the flipped classroom

Meryem DAHMANI 
Université Abou Bakr Belkaid Tlemcen / ALGÉRIE
meriemdahmani2020@yahoo.com

Reçu: 11/10/2025,

Accepté: 15/11/2025,

Publié: 25/12/2025

Résumé :

Cette étude a pour objectif d'explorer et d'évaluer l'impact d'un dispositif pédagogique fondé sur la classe inversée sur les compétences orales des apprenants collégiens de 4^e année en exposé. Inscrite dans une démarche de recherche-action, elle propose la mise en œuvre d'une séquence didactique structurée en plusieurs phases : un temps de préparation individuelle à distance via des capsules vidéo et des quiz en ligne, suivi de séance en présentiel dédiée à des activités de co-construction, de co-évaluation, de modélisation et marquée par l'étayage de l'enseignant. L'enquête a concerné 70 apprenants répartis en deux groupes : un groupe témoin ayant reçu un enseignement traditionnel, et un groupe expérimental bénéficiant du dispositif inversé. Les résultats montrent une amélioration significative des prestations orales du groupe expérimental, notamment en termes de structuration du discours, d'aisance à l'oral et d'implication des apprenants.

Mots- clés : classe inversée - exposé oral - capsule vidéo - étayage - séquence didactique.

Abstract:

The aim of this study is to explore and evaluate the impact of a teaching method based on the flipped classroom on the oral presentation skills of Year 4 middle school students. As part of an action research approach, it proposes the implementation of a teaching sequence structured in several phases: individual remote preparation time via video clips and online quizzes, followed by a face-to-face session dedicated to co-construction, co-evaluation and modelling activities, supported by the teacher. The study involved 70 learners divided into two groups: a control group that received traditional teaching, and an experimental group that benefited from the flipped classroom approach. The results show a significant improvement in the oral performance of the experimental group, particularly in terms of discourse structure, oral fluency and learner engagement.

Keywords: flipped classroom - oral presentation - video clip - scaffolding - teaching sequence

* **Auteur correspondant : Meryem DAHMANI**

Langues & Cultures / © 2025 The Authors. Published by the University of Adrar, Algeria.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Introduction

Dans l'enseignement du français au cycle moyen, le développement des compétences orales demeure largement marginalisé, en dépit de leur importance dans la formation globale de l'élève. Ce constat est particulièrement manifeste en 4^e année moyenne, où l'expression orale est généralement limitée à une seule séance d'une heure par séquence didactique, tandis que l'essentiel du temps est consacré à la compréhension de l'écrit et à la production écrite, cette dernière étant considérée comme la finalité de la séquence. Cette répartition déséquilibrée limite considérablement les occasions pour les élèves de développer leurs compétences discursives orales, de s'exercer à la prise de parole organisée et de se forger une aisance dans des situations de communication authentiques.

Dans ce contexte, le choix de travailler spécifiquement le genre de l'exposé oral ne relève pas du hasard. Il s'agit d'un genre scolaire fondamental, car il mobilise des compétences transversales telles que la recherche d'information, la structuration du discours, l'expression claire d'idées et l'adaptation à un auditoire. Ce genre est également porteur d'un enjeu social et professionnel majeur : il prépare les apprenants à des situations de communication qu'ils rencontreront dans la poursuite de leurs études, notamment à l'université, mais aussi dans leur future vie professionnelle. Comme le soulignent Dolz et Schneuwly qui considèrent que les genres oraux scolaires constituent une passerelle entre les pratiques langagières de l'école et celles de la société. (Dupont, P., & Dolz, J., 2020, p. 9) .

Face aux limites des dispositifs traditionnels, la nécessité de proposer des pratiques didactiques novatrices s'impose. La classe inversée, en tant que modalité pédagogique alternative, permet de reconfigurer l'espace-temps de l'apprentissage : les apports notionnels sont abordés à distance, via des capsules vidéo ou documents numériques, ce qui libère le présentiel pour des activités centrées sur la pratique, l'interaction et la co-construction des savoirs. Cette approche favorise un engagement plus actif des élèves et instaure une dynamique d'apprentissage plus collaborative . (Sams, A., & Bergmann, J., 2013) (Lebrun, 2015).

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude, qui vise à concevoir et expérimenter un dispositif didactique fondé sur la classe inversée, appliqué à l'enseignement du genre de l'exposé oral en 4^e année moyenne. L'objectif est d'évaluer les effets de ce dispositif sur la qualité des prestations orales des apprenants.

Cette étude s'articule ainsi autour de la question suivante : le recours à un dispositif pédagogique fondé sur la classe inversée permet-il une amélioration significative de la qualité des exposés oraux chez les élèves de 4^e année moyenne ?

Partant de cette interrogation, nous formulons l'hypothèse suivante : l'intégration d'un dispositif de classe inversée dans l'enseignement du genre de l'exposé oral pourrait conduire à une amélioration significative des productions orales des élèves de 4^e année moyenne, en termes de structuration du discours, d'aisance communicationnelle et d'implication dans la tâche

1. Revue de littérature

Dans une perspective conforme aux principes des approches communicatives et actionnelles en didactique des langues-cultures (DLC), l'enseignement-apprentissage de l'oral ne saurait être réduit à une simple activité de répétition ou de reproduction linguistique. Il doit s'appuyer sur l'intégration de divers genres oraux socialement et pédagogiquement pertinents, parmi lesquels la conversation, la discussion, le débat, l'interview, la plaidoirie, la lecture à voix haute et, naturellement, l'exposé oral. Chacun de ces genres présente des objectifs spécifiques, des règles discursives propres et des techniques de mise en œuvre différenciées, bien que souvent complémentaires. Dans cette optique, Crosnier et Décuré (2018) soulignent que, malgré l'intérêt croissant pour la didactique de l'oral, l'initiative de la prise de parole devant un groupe, telle qu'exigée dans l'exposé oral, reste relativement peu explorée dans les dispositifs d'enseignement des langues étrangères.

Sur le plan pédagogique, l'exposé est décrit comme une activité pratique et interactive nécessitant la gestion du temps de parole, la considération de l'audience, l'adéquation au contexte, l'utilisation de notes préparatoires et de documents écrits et/ou visuels pour le public (Miecznikowski, 2001 cité par (Tano M. , 2021). Cet auteur caractérise l'exposé oral comme

1. Contingent : Se déroule séquentiellement dans un temps et lieu précis, déterminé par des circonstances contextuelles.
2. Préparé : Basé sur des notes et textes préparatoires.
3. Outillé : Utilise des ressources matérielles intermédiaires à caractère scriptovisuel.
4. Transmissif et didactique : L'orateur fait émerger un savoir à travers son activité cognitive.
5. Interactionnel : L'exposant interagit avec le publi. (Tano M. , 2021, p. 4)

Pour enseigner explicitement l'oral, Dumais et al. (2017) identifient entre autres, l'approche didactique de l'oral par les genres (DOLZ, J. et B. SCHNEUWLY, 1998) qui se concentre sur l'enseignement des genres oraux spécifiques, tels que le débat, l'exposé ou l'entrevue. Elle vise à familiariser les élèves avec les caractéristiques et les structures de différents genres oraux afin de les préparer à des situations de communication variées

Dans cette perspective, l'enseignement de l'expression orale tel que nous le concevons, à travers l'exposé, nécessite l'adoption d'un modèle didactique structurant, capable d'en déterminer les composantes essentielles, les dimensions enseignables et les modalités d'évaluation adaptées. En effet, le modèle didactique est défini comme : « une représentation d'un certain type de processus d'organisation et de gestion de la situation pédagogique, en fonction de buts ou objectifs globaux particuliers et en relation avec un cadre théorique qui le justifie et lui confère une dimension exemplaire, prescriptive » (Sauvé, 1992, p. 183).

Ainsi, notre réflexion s'est appuyée sur plusieurs modèles existants dans le champ de la didactique de l'oral : le modèle de genres formels proposé par Dolz (1998), le modèle descriptif de Lafontaine (2007), sa séquence didactique structurée, ainsi que l'atelier formatif de Dumais (Dumais, 2010), centré sur la remédiation et l'accompagnement personnalisé. Toutefois, il nous est apparu nécessaire d'enrichir ces apports par une approche innovante permettant de répondre aux contraintes de terrain, notamment le manque de temps en classe, la difficulté de gestion de l'oral en grand groupe, et l'insuffisance des moyens techniques.

C'est dans cette logique que s'inscrit notre recours au modèle de la classe inversée, une approche pédagogique qui opère une inversion du cadre spatio-temporel traditionnel de l'enseignement. Selon Bergmann et Sam (2012), fondateurs du concept, la classe inversée consiste à déplacer l'acquisition des contenus théoriques hors de la classe, via des supports numériques accessibles à distance (capsules vidéo, documents interactifs), afin de consacrer le temps de présentiel à des activités de co-construction, de modélisation, d'accompagnement personnalisé et de mise en pratique. Elle implique donc une redéfinition du rôle de l'enseignant, qui devient non plus un simple transmetteur de savoirs, mais un médiateur, un guide et un facilitateur des apprentissages.

Lebrun et *al.* (2017) soulignent également que l'essence de la classe inversée réside principalement dans la dynamisation du temps en classe, plutôt que dans la simple transmission des apports théoriques à distance. Ces « apports théoriques » incluent les activités à réaliser « à la maison » ou en autonomie. L'objectif principal est de mettre l'accent sur l'activité des étudiants durant les sessions en présentiel, tout en valorisant leur autonomie. Cette autonomie se manifeste dans l'acquisition des savoirs, externalisée hors du cadre traditionnel de l'enseignement. Les étudiants peuvent ainsi consulter et assimiler ces contenus à leur propre rythme.

La classe inversée ne se limite, donc, pas à un cadre unique ou à un ensemble rigide de pratiques. Elle offre une flexibilité qui favorise des approches pédagogiques variées, adaptées aux besoins des enseignants et des élèves.

Par ailleurs, ces auteurs considèrent l'apprenant comme un acteur clé de son apprentissage, contribuant activement à l'élaboration des connaissances. Dans cette perspective, l'apprenant n'est plus envisagé comme un simple récepteur passif des savoirs. Il est invité à développer des compétences diversifiées : gestion de projets, participation à des débats, recherche documentaire .. etc. Ce rôle dynamique transforme l'apprentissage en une expérience engageante où l'apprenant passe d'un statut d'auditeur à celui de protagoniste autonome et responsable de sa formation.

Cette volonté d'impliquer l'apprenant activement dans le processus d'apprentissage transforme nécessairement la posture de l'enseignant, qui évolue d'un rôle traditionnel de détenteur et transmetteur du savoir vers celui de guide, accompagnateur et facilitateur. Une telle posture professionnelle, compatible avec les fondements de l'Approche par Compétences (APC), encourage l'autonomie, la réflexivité et le développement de compétences transversales chez l'élève.

Dès lors, l'intégration de la classe inversée dans un modèle didactique de l'exposé oral en FLE constitue une réponse aux défis structurels et pédagogiques rencontrés dans l'enseignement de l'oral. Elle offre un cadre opérationnel et évolutif permettant d'allier innovation technopédagogique, développement des compétences orales et valorisation de l'implication active des apprenants.

2. Méthodologie

1.1 Type de recherche

Cette étude s'inscrit dans une démarche de recherche-action à visée exploratoire. Elle vise à concevoir, mettre en œuvre et évaluer un dispositif pédagogique fondé sur la classe inversée, appliqué à l'enseignement du genre de l'exposé oral. Cette approche permet à la fois une transformation des pratiques de classe et une observation empirique des effets du dispositif sur les compétences orales des apprenants.

1.2 Population

L'expérimentation a été conduite dans un collège algérien, auprès de **70 élèves de 4^e année moyenne**, âgés entre 14 et 17 ans. L'échantillon a été réparti en deux groupes équivalents :

- **Groupe témoin** (35 élèves), ayant suivi une séquence d'enseignement traditionnel ;
- **Groupe expérimental** (35 élèves), ayant bénéficié d'un enseignement structuré selon le modèle de la classe inversée.

Les deux groupes étaient homogènes en termes de niveau scolaire et de répartition sociolinguistique.

1.3 Contexte institutionnel

L'expérimentation a porté sur le projet pédagogique n°2, intitulé « *Vivre ensemble en paix* ». Ce projet s'inscrit dans une démarche d'éducation aux valeurs, en lien avec les objectifs de formation citoyenne de l'école algérienne. Il vise à sensibiliser les élèves aux fléaux sociaux tels que la violence, le racisme ou l'exclusion, tout en encourageant des valeurs fondamentales comme la tolérance, la solidarité, la paix et le respect de l'autre. Le projet s'est concrétisé par la réalisation d'un exposé oral, genre scolaire mobilisant la structuration du discours, la capacité de l'argumentation, sur un thème en liaison avec ceux déjà étudiés en classe

2 Dispositif expérimental :

Le dispositif mis en place dans le cadre de cette étude a été structuré en quatre phases principales : un pré-test diagnostique, la mise en œuvre de la séquence didactique selon deux modalités pédagogiques (traditionnelle et inversée), un moment de régulation et d'entraînement et enfin une évaluation finale visant à mesurer les progrès des apprenants.

Pour le moment distanciel de la classe inversée, nous avons conçu une série de capsules vidéo explicites et explicatives sur le genre de l'exposé et deux exercices à réaliser en ligne .

2.1 Les capsules vidéo

Dans le cadre d'une classe inversée, le « savoir enseigné », qui était traditionnellement transmis par l'enseignant depuis « l'estrade », est désormais fréquemment mis à disposition sous forme de capsules vidéo, que les élèves peuvent consulter en dehors des heures de classe. (Canizares, 2019)

La capsule vidéo, en tant que technologie utilisée dans le cadre de la classe inversée, permet à l'élève d'accéder de manière autonome à divers contenus, selon des modalités définies par lui-même : temps, lieu, rythme, fréquence de visionnage, avec ou sans pauses, avec ou sans prise de notes, etc.

Le contenu des « capsules vidéo » a été structuré de manière explicite en suivant une approche de type entonnoir, débutant par des concepts généraux et simples avant de progresser vers des éléments plus particuliers et précis. Cette méthodologie est illustrée dans le schéma ci-dessous.

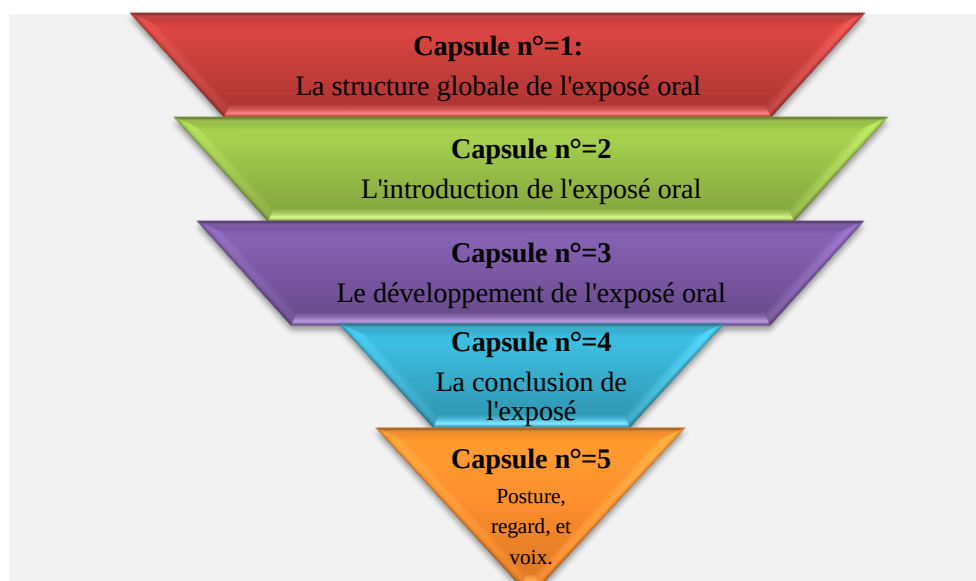


Figure 01: La répartition des capsules vidéo.

2.2 Les exercices en ligne

Pour la création de ces exercices, nous avons utilisé Google Forms, qui nous a permis de définir un barème de notation automatique pour chaque question. Cette fonctionnalité offre aux étudiants la possibilité de connaître immédiatement leur score après l'envoi de leurs réponses. De plus, ils peuvent consulter les réponses correctes et incorrectes, ce qui peut les encourager à revoir les capsules vidéo pour améliorer leur compréhension.

Ces exercices ont plusieurs objectifs : ils visent non seulement à renforcer les acquis des étudiants en consolidant les connaissances acquises, mais ils servent également de point de départ lors du deuxième volet de l'expérience, en présentiel (le retour en classe). Ils permettent

ainsi à l'enseignant de déterminer les domaines nécessitant des améliorations ou un perfectionnement supplémentaire des compétences des étudiants.

- ❖ **Premier exercice** : Un QCM comprenant 5 questions, conçu pour évaluer la compréhension des concepts clés présentés dans les capsules vidéo.
- ❖ **Deuxième exercice** : Un questionnaire VRAI/FAUX, également composé de 5 questions, permettant d'évaluer la capacité des étudiants à discerner les affirmations correctes des incorrectes.

Les deux exercices ont été distribués aux étudiants par courrier électronique sous forme de liens, comme suit :

- Lien vers l'exercice 01 : <https://forms.gle/rG2NezGMJoJ1WvLz5>
- Lien vers l'exercice 02 : <https://forms.gle/hSezmAH2Kx1qYcU97>

2.3 Mise en œuvre de la séquence didactique

Dans le cadre de cette étude, qui vise à évaluer l'impact d'un dispositif basé sur la classe inversée appliqué à l'enseignement de l'exposé oral en FLE, l'expérimentation s'est structurée autour de quatre étapes pédagogiques majeures. Elle a débuté par une évaluation diagnostique, suivie d'une séquence d'enseignement inversée combinant apports théoriques à distance et pratique en présentiel. Cette phase a été prolongée par une période d'ajustement et d'entraînement à distance, avant de se conclure par une évaluation sommative en classe dans des conditions réelles d'enseignement, comme c'est démontré dans le schéma ci-dessous :

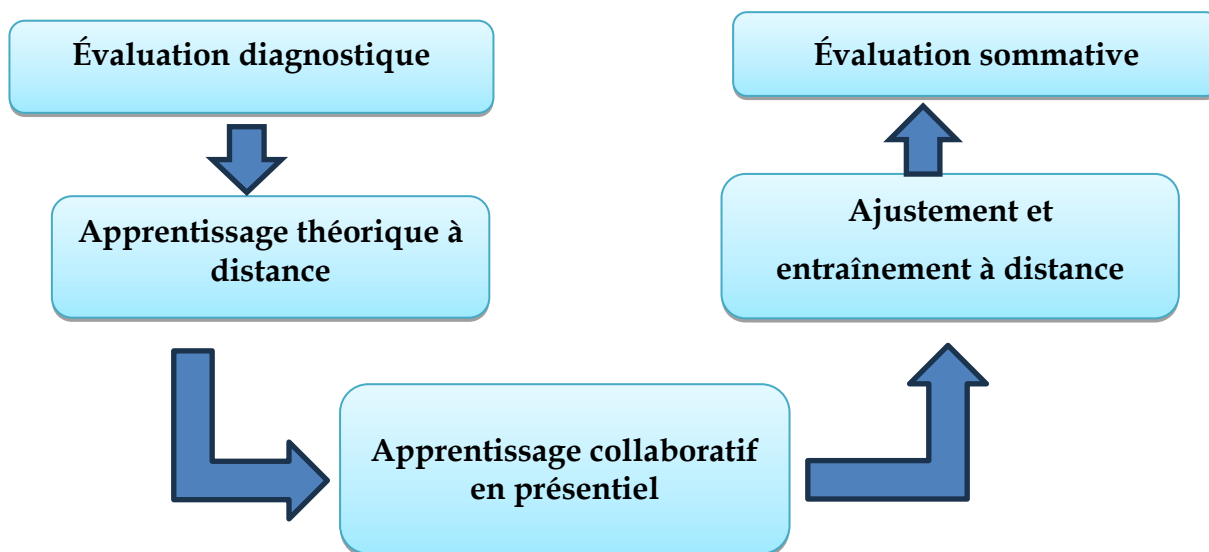


Figure 02 : Séquence d'enseignement de l'exposé oral fondé sur la classe inversée.

(Schéma réalisé par l'auteure)

2.3.1 Moment 1 : Évaluation diagnostique (en présentiel)

L'évaluation des exposés oraux des élèves de 4^e année moyenne s'est fondée sur une grille critériée construite à partir de plusieurs cadres théoriques reconnus, notamment les travaux de Chassé et Prégent 1990 cités par Howe, (2015, p. 3). Adaptée au niveau des apprenants, cette grille intègre des critères portant sur la planification du discours, la cohérence ainsi que l'adaptation au public. Elle accorde également une importance particulière à la structuration de la prise de parole (annonce du plan, organisation en trois parties, usage de transitions et de marqueurs discursifs), conformément aux dimensions enseignables du genre de l'exposé définies par Dolz et Schneuwly (1998). Ces exigences s'inscrivent dans la perspective du programme officiel qui prévoit que les élèves soient capables de comprendre et de produire, à l'oral comme à l'écrit, des textes argumentatifs adaptés à la situation de communication.

Avant toute intervention pédagogique, une évaluation diagnostique a été conduite auprès des deux groupes (témoin et expérimental). L'enseignant a demandé aux élèves de préparer et de présenter des exposés oraux sur des thèmes en lien avec le projet pédagogique « Vivre ensemble en paix », sans bénéficier au préalable d'un enseignement structuré sur les techniques de l'exposé. Les thématiques proposées avaient été abordées en classe sous d'autres formes (texte, illustration, affiche extraite du manuel scolaire), et la structure du texte argumentatif, enseignée progressivement dans les séquences antérieures, leur était partiellement familière.

Toutefois, la technique propre à l'exposé oral – incluant la structuration du discours oral, la mise en voix, l'interaction avec l'auditoire, et les marqueurs discursifs – n'avait jamais fait l'objet d'un enseignement formel. Les élèves ont donc présenté leurs productions orales de manière spontanée, puis ont été évalués à l'aide de la grille critériée. (Annexe 01)

2.3.2 Moment 2 : L'enseignement du genre de l'exposé

Lors de cette deuxième phase, l'enseignement du genre de l'exposé s'est opéré selon deux modalités pédagogiques distinctes.

- ❖ Pour le groupe témoin, l'enseignement a été dispensé de manière traditionnelle, en présentiel, à travers des explications magistrales portant sur les caractéristiques de l'exposé. Des exercices d'application ont été proposés en classe (QCM, vrai/faux), mais par manque de temps, plusieurs activités orales essentielles n'ont pu être menées à terme, notamment la modélisation, l'autoévaluation et les corrections collaboratives. Le guidage pédagogique restait limité, ce qui réduisait les possibilités de correction approfondie.

- ❖ À l'inverse, pour le groupe expérimental, la séquence s'est déroulée selon les principes de la classe inversée. Les contenus notionnels ont été transmis à distance via une série de capsules vidéo conçues pour présenter progressivement les étapes de construction de l'exposé. Les capsules étaient suivies des exercices à bas niveau cognitif de type (QCM le lien et vrai/faux), diffusé via Google Forms qui, grâce à ses fonctionnalités de notation, permet une évaluation immédiate en attribuant le score (la note) à chaque apprenant répondant aux exercices. En classe, le temps présentiel libéré de la transmission théorique a été consacré à des activités (annexe 2&3) de co-construction de discours, de modélisation, et de collaboration entre pairs et avec l'enseignant. Dans ce dispositif, l'enseignant n'a pas assuré de suivi à distance, mais a pleinement investi son rôle d'accompagnateur et de facilitateur en classe, apportant un soutien personnalisé aux apprenants et favorisant l'atteinte de leur zone proximale de développement (ZPD), telle que définie par Vygotsky.

2.3.3 Moment 3 : Réajustement des productions (à distance)

Une troisième phase a ensuite permis aux deux groupes de retravailler leurs exposés de manière autonome à distance.

- ❖ Le groupe témoin a ensuite été invité à revoir le premier exposé sur la base des consignes et avec un appui limité à quelques traces écrites fournies par l'enseignant. En effet, les apprenants ont effectué cette tâche en s'appuyant essentiellement sur les explications orales reçues en classe ainsi que les notes personnelles prises pendant les cours.
- ❖ En revanche, le groupe expérimental a disposé d'un ensemble de ressources riches et variées : accès aux capsules vidéo, feedback automatique des exercices, possibilité de réviser les explications, et surtout un modèle d'exposé oral construit collectivement avec L'enseignant durant les séances présentiels. Ce modèle, soigneusement balisé par les marqueurs de structuration du discours, a servi de canevas pour aider les élèves à organiser et améliorer leur deuxième présentation. L'accompagnement pédagogique, bien que non assuré à distance, avait déjà été intégré efficacement en classe grâce au dispositif inversé, garantissant une autonomisation des apprenants dans cette phase.

2.3.4 Moment 4 : Évaluation sommative (en présentiel)

Enfin, lors du quatrième moment, les deux groupes sont revenus en classe pour présenter leurs exposés réajustés. Cette nouvelle production a été évaluée en présentiel, selon les mêmes critères que l'évaluation diagnostique initiale, permettant une comparaison fiable des progrès réalisés. L'objectif de cette évaluation sommative était de mesurer les acquis des apprenants, tant sur le plan de la structuration formelle que sur celui de l'argumentation et de la cohérence du discours. Cette étape finale a également permis d'objectiver les effets différenciés du dispositif de classe inversée, en particulier en matière d'implication des apprenants, de clarté structurale et de qualité de la prise de parole.

3 Résultats et analyses :

3.1 Résultats des quiz en ligne

- Exercice 01 :

Score	Nombre d'étudiants	Pourcentage d'étudiants
5/5	26	74,28%
4/5	6	17,14%
3/5	3	8,57%
2/5	0	0%
1/5	0	0%

- Exercice 02 :

Score	Nombre d'étudiants	Pourcentage d'étudiants
5/5	31	88,57%
4/5	4	11,42%
3/5	0	0
2/5	0	0
1/5	0	0

L'analyse des résultats des deux exercices en ligne révèle une progression significative dans la performance des élèves, traduisant une appropriation de plus en plus solide des contenus enseignés.

Pour l'exercice 01, les résultats indiquent que la majorité des élèves, soit 74,28 %, ont obtenu la note maximale de 5/5, témoignant d'une bonne compréhension initiale. 17,14 % des élèves ont obtenu 4/5, ce qui reste satisfaisant, bien que révélateur de quelques lacunes mineures. Seuls 8,57 % ont obtenu 3/5, tandis qu'aucun élève n'a obtenu une note inférieure à ce seuil. Ce premier exercice laisse donc entrevoir un niveau globalement élevé, bien que quelques besoins de consolidation subsistent pour une minorité d'apprenants.

L'exercice 02 confirme une nette amélioration. En effet, 88,57 % des élèves ont obtenu la note maximale, et 11,42 % ont obtenu 4/5. Aucun élève n'a eu un score inférieur. Cette absence totale de notes faibles indique une maîtrise généralisée des compétences visées et suggère que les élèves ont non seulement intégré les contenus, mais ont également bénéficié d'un encadrement ou d'un dispositif pédagogique favorable à la réussite.

3.2 Les résultats de pré-test : L'évaluation diagnostique

Sous-parties et critères évalués	Groupe témoin (%)	Groupe expérimental (%)
1. Respect de la durée	20 %	23 %
Introduction		
2. Établissement du contact avec l'auditoire et salutation	17 %	20 %

3. Annonce claire du thème et de l'objectif	14 %	17 %
4. Annonce du plan	0 %	0 %
Structure et développement		
5. Définitions et/ou explications utiles	20 %	23 %
6. Annonce claire du début de chaque élément du plan	0 %	0 %
7. Transitions régulières entre les parties	6 %	9 %
8. Exemples personnels et/ou reformulations	8 %	11 %
Conclusion		
9. Résumé des points importants	0 %	0 %
10. Message final significatif et facile à retenir	0 %	0 %
11. Remerciement du public	20 %	23 %
Variation de stimuli		
12. Voix suffisante / articulation correcte	5 %	3 %
13. Pauses pertinentes	3 %	2 %
14. Regard vers l'auditoire	4 %	3 %
15. Gestes et déplacements variés	2 %	5 %

Tableau 01 : Les résultats de l'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique de la forme de l'exposé oral, conduite en présentiel auprès des 70 élèves (35 dans chaque groupe), révèle un niveau globalement faible et comparable entre les deux groupes. Cette situation témoigne d'une homogénéité de départ, justifiant la mise en œuvre d'un dispositif expérimental différencié.

Concernant le respect de la durée de l'exposé, 8 élèves du groupe témoin (22,9 %) et 7 du groupe expérimental (20 %) ont respecté les consignes temporelles. Cela montre une certaine sensibilisation à la gestion du temps, bien qu'encore très partielle.

Dans la phase d'introduction, l'établissement du contact avec l'auditoire et le salut ont été réalisés par 6 élèves du groupe témoin (17,1 %) et 5 du groupe expérimental (14,3 %). L'annonce du thème et de l'objectif de l'exposé a été clairement formulée par 7 élèves dans le groupe témoin (20 %) et 6 élèves dans le groupe expérimental (17,1 %). En revanche, aucun élève dans les deux groupes (0 %) n'a annoncé le plan de manière explicite, ce qui met en évidence une absence de structuration initiale du discours.

Au niveau de la structure et du développement, 6 élèves du groupe témoin (17,1 %) et 5 du groupe expérimental (14,3 %) ont fourni des définitions et explications utiles. L'annonce claire du début de chaque partie n'a été observée chez aucun élève (0 %), traduisant une méconnaissance manifeste des repères structurants du genre oral. Les transitions entre les

différentes étapes du discours ont été partiellement réalisées par 5 élèves dans le groupe témoin (14,3 %) et 4 dans le groupe expérimental (11,4 %). De même, les exemples personnels et reformulations ont été produits par 4 élèves du groupe témoin (11,4 %) et 3 du groupe expérimental (8,6 %).

Dans la phase de conclusion, aucun élève dans les deux groupes (0 %) n'a résumé les points importants ni formulé de message final clair et mémorable. Le remerciement adressé au public a été relevé chez 5 élèves du groupe témoin (14,3 %) et 4 du groupe expérimental (11,4 %).

S'agissant des éléments de variation de stimuli, les performances sont particulièrement faibles. Une voix suffisante et une articulation correcte ont été observées chez seulement 1 élève dans le groupe témoin (2,9 %) et 2 dans le groupe expérimental (5,7 %). Il en va de même pour les pauses pertinentes (1 élève / 2,9 % pour le groupe témoin, 2 élèves / 5,7 % pour le groupe expérimental), le regard vers l'auditoire (1 élève / 2,9 % et 2 élèves / 5,7 %) ainsi que la variation des gestes et déplacements (1 élève / 2,9 % et 2 élèves / 5,7 %).

Les résultats de cette évaluation diagnostique sont globalement insatisfaisants et traduisent une faible maîtrise des exigences formelles du genre de l'exposé oral chez la majorité des apprenants, quel que soit le groupe. L'absence de plan annoncé, de transitions, de résumés conclusifs et de variation dans la prise de parole indique que ces élèves n'ont pas bénéficié, en amont, d'un enseignement explicite et structuré de l'exposé comme genre scolaire. En revanche, la proximité des résultats entre les deux groupes (écarts très faibles, souvent inférieurs à 3 %) confirme que le niveau de départ est équivalent.

3.3 Les résultats de post-test : évaluation sommative

Critères évalués	Groupe témoin (%)	Groupe expérimental(%)
1. Durée de l'exposé	25 %	45 %
Introduction		
2.. Établissement du contact avec l'auditoire et salutation	28 %	48 %
3. Annonce claire du thème et de l'objectif	30 %	50 %
4. Annonce du plan	27 %	70 %
Structure et développement		
5. Définitions et/ou explications utiles	30 %	50 %
6. Annonce claire du début de chaque élément du plan	22 %	68 %
7. Transitions régulières entre les parties	25 %	67 %
8. Exemples personnels et/ou reformulations	24 %	46 %
Conclusion		

9. Résumé des points importants	20 %	44 %
10. Message final significatif et facile à retenir	18 %	43 %
11. Remerciement du public	27 %	48 %
Variation de stimuli		
12. Voix suffisante / articulation correcte	8 %	15 %
13. Pausages pertinentes	20 %	42 %
14. Regard vers l'auditoire	8 %	20 %
15. Gestes et déplacements variés	15 %	32 %

Tableau 02 : Les résultats de l'évaluation sommative

À la suite de l'évaluation post-test menée après la mise en œuvre du dispositif pédagogique, les résultats révèlent une progression différenciée entre les deux groupes, notamment en ce qui concerne la structuration du discours oral.

Concernant la durée de l'exposé, 9 élèves du groupe témoin (25 %) et 16 élèves du groupe expérimental (45 %) ont respecté le temps imparti.

Dans la phase d'introduction, l'établissement du contact avec l'auditoire et la salutation a été réussi par 10 élèves du groupe témoin (28 %) et 17 du groupe expérimental (48 %). L'annonce claire du thème et de l'objectif a été bien réalisée par 11 élèves du groupe témoin (30 %) et 18 du groupe expérimental (50 %). L'annonce du plan, critère central de structuration, a été correctement formulée par 9 élèves du groupe témoin (27 %) contre 25 du groupe expérimental (70 %).

Dans la partie développement, la présentation de définitions ou explications utiles a été réalisée par 11 élèves du groupe témoin (30 %) et 18 du groupe expérimental (50 %). L'annonce explicite du début de chaque élément du plan a été maîtrisée par 8 élèves du groupe témoin (22 %) et 24 élèves du groupe expérimental (68 %). Les transitions régulières entre les parties ont été présentes chez 9 élèves du groupe témoin (25 %) et chez 23 du groupe expérimental (67 %). Enfin, l'usage d'exemples personnels ou de reformulations a été observé chez 8 élèves du groupe témoin (24 %) et chez 16 du groupe expérimental (46 %).

En ce qui concerne la conclusion, le résumé des points essentiels a été convenablement effectué par 7 élèves du groupe témoin (20 %) et 15 du groupe expérimental (44 %). Le message final significatif et mémorisable a été délivré par 6 élèves du groupe témoin (18 %) et 15 du groupe expérimental (43 %). Le remerciement adressé au public a été exprimé par 9 élèves du groupe témoin (27 %) et 17 du groupe expérimental (48 %).

Enfin, pour les éléments para-verbaux (variation de stimuli), les performances restent plus modestes, surtout dans le groupe témoin. Seuls 3 élèves du groupe témoin (8 %) ont utilisé une voix suffisamment forte et articulée, contre 5 dans le groupe expérimental (15 %). Les pauses pertinentes ont été réalisées par 7 élèves du groupe témoin (20 %) et 15 du groupe expérimental (42 %). Le regard dirigé vers l'auditoire a été observé chez 3 élèves du groupe témoin (8 %) et 7 du groupe expérimental (20 %). Enfin, les gestes et déplacements variés ont été constatés chez 5 élèves du groupe témoin (15 %) et chez 11 du groupe expérimental (32 %).

Ces résultats suggèrent que, bien que les deux groupes aient progressé, les élèves du groupe expérimental ont montré une maîtrise plus marquée des éléments formels de l'exposé oral, notamment dans l'organisation discursive (annonce du plan, transitions) et la clarté des parties, tandis que les éléments para-verbaux restent encore à développer, notamment dans leur expression corporelle et vocale.

4 Discussion des résultats

L'analyse des données recueillies à l'issue de l'évaluation sommative révèle une progression notable des apprenants du groupe expérimental, particulièrement en ce qui concerne la structuration de l'exposé oral. Cette amélioration s'explique largement par la mise en œuvre d'un dispositif de classe inversée, qui a permis de transformer la dynamique pédagogique habituelle en valorisant les moments de présentiel pour des activités à forte plus-value cognitive : modélisation, étayage, co-construction du savoir, et régulation.

Les résultats obtenus confirment que les élèves exposés à ce dispositif ont su mieux maîtriser les composantes structurelles du genre de l'exposé, telles que l'annonce du plan, les transitions discursives et l'articulation logique du discours. Cette performance est à mettre en relation avec l'étude explicite des marques de structuration via les capsules vidéo, ainsi qu'avec l'exploitation collective d'un modèle-type d'exposé, coconstruit en classe et utilisé comme canevas de régulation lors de la seconde phase de production orale. Ces observations sont en accord avec les travaux de Dolz et Schneuwly (1998), qui soulignent l'importance de l'enseignement explicite des genres scolaires et de l'étayage didactique pour soutenir l'appropriation des formes langagières complexes.

En outre, le dispositif a favorisé un changement de posture de l'enseignant, devenu accompagnateur et facilitateur, en mesure d'apporter une aide personnalisée à ses élèves, comme le préconisent les approches socio-constructivistes (Vygotsky, 1978 ; Bruner, 1983). Grâce à la libération du temps de classe, les interactions se sont davantage centrées sur l'étayage, ce qui a permis aux élèves de progresser dans leur zone proximale de développement.

Cependant, les données montrent que les performances en matière de conclusion de l'exposé (résumé, message final, remerciements) et de maîtrise du para-verbal (regard, voix, gestes, pauses) demeurent relativement faibles, y compris dans le groupe expérimental, où les taux ne dépassent pas 30 %. Cette limite s'explique par plusieurs facteurs. D'abord, la durée de l'expérimentation, relativement courte, n'a pas permis un travail en profondeur sur les dimensions expressives et non verbales, qui nécessitent un entraînement régulier et longitudinal. Ensuite, la configuration du programme de 4^e année moyenne, centré presque exclusivement sur les compétences écrites, ne valorise ni l'oral argumentatif ni son évaluation. En effet, l'épreuve certificative finale prend la forme d'un texte écrit, axé sur la compréhension, la langue et la production écrite, reléguant l'oral à un rôle secondaire.

Par ailleurs, l'introduction de TICE dans la pratique pédagogique – notamment via l'utilisation de Google Forms pour des quiz à faible niveau cognitif – a permis une forme d'autoévaluation formative, motivante pour les élèves et source de régulation pédagogique. Comme le suggèrent Black & Wiliam (1998), ce type de retour immédiat renforce l'autonomie des apprenants et favorise une meilleure compréhension des objectifs d'apprentissage.

Conclusion

En somme, cette expérimentation a mis en lumière l'intérêt pédagogique de la classe inversée dans l'enseignement de l'exposé oral. Le dispositif a favorisé une meilleure structuration du discours, une plus grande autonomie des élèves et un engagement actif en classe, notamment grâce à l'alternance entre temps asynchrones (capsules, quiz) et temps présentiels centrés sur la coconstruction, l'étayage et la remédiation. Bien que certains aspects, comme la maîtrise des éléments paraverbaux, restent à améliorer, cette initiative ouvre des perspectives intéressantes pour repenser la place de l'oral à l'école, à condition de dépasser les limites imposées par la centralité de l'écrit dans les programmes actuels. Ces résultats appellent à prolonger l'expérimentation sur une durée plus longue et à intégrer durablement les TICE dans une pédagogie plus active et inclusive.

Malgré ces résultats prometteurs, plusieurs limites doivent être soulignées. D'une part, l'étude s'est déroulée dans un seul établissement, ce qui limite la généralisabilité des résultats. D'autre part, le dispositif n'a pas pu être prolongé sur plusieurs séquences pédagogiques, ce qui aurait permis une consolidation des acquis, notamment sur les aspects non verbaux de la performance orale (regard, voix, gestes). En outre, l'évaluation a été effectuée par l'enseignant lui-même, ce qui pourrait introduire un biais d'observation, malgré les efforts de rigueur méthodologique.

Il serait donc pertinent, à l'avenir, d'étendre l'expérimentation à d'autres niveaux scolaires ou établissements afin de confirmer ces résultats sur un échantillon plus large. Il serait également judicieux de mener une étude longitudinale sur plusieurs trimestres pour mieux évaluer l'impact durable de la classe inversée sur le développement des compétences orales, en particulier les dimensions paraverbales souvent négligées par les programmes actuels, davantage centrés sur l'écrit.

Bibliographie

Black, P. &. (1998). Assessment and classroom learning. . Assessment in Education: principles, policy & practice, 5(1), 7-74.

Canizares, A. &. (2019). Regard informationnel sur la capsule vidéo: le cas d'une classe inversée en information-documentation.

Colognesi, S, Dolz, J. (2017). Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire.

Colognesi, S., Deschepper, C., & Dejaegher, C. (2019). Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral. Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. L'enseignement de l'oral: pratiques éducatives et outils de formation. Toulouse: Presses Universitaires du Midi.

Crosnier, E. &. (2018). Parler ou ne rien dire: La prise de parole en classe d'anglais Lansad. . Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 15(15-2).

DOLZ, J. et B. SCHNEUWLY. (1998). Pour un nouvel enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école. Paris: ESF éditeur.

Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. . Québec français, 157, 58-59.

Dumais, C., Soucy, E. , et Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec: portrait d'un domaine de recherche en émergence. Les didactiques: bilans et perspectives.

Dupont, P., & Dolz, J. (2020). Les genres oraux: quels dispositifs pour apprendre. Recherches, 73(9-20).

GRÉSILLON, A. (1994). Eléments de Critique Génétique: lire les manuscrits modernes.

Howe, R. (2015). L'observation et l'évaluation de l'exposé oral. . Pédagogie collégiale.

Lafontaine, L et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. Revue des sciences de l'éducation.

Lebrun, M. (2015). Classes inversées: Fossilisation des pratiques ou innovation à l'ère numérique. Revue Projet.

Lecoq, J., Lebrun, M., & Kerpelt, B. (2017). La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit: guide pratique pour débiter en classe inversée.

OLLER, J. W. (1990). « Assessing communication skills » dans Walberg (Ed),. the International Encyclopedia of Educational Evaluation,.

Sams, A., & Bergmann, J. (2013). Flip your students' learning. Educational leadership, 70(6), 16-20.

Sams., B. e. (2012). . Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International society for technology in education.

Sauvé, L. (1992). Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement: élaboration d'un supramodèle pédagogique.

Tano, M. (2021). L'exposé oral en langue étrangère: une tâche complexe au service du développement des compétences. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 18(18-1).

Annexes

Annexe 01 : la grille d'évaluation de l'exposé

<i>Nom et prénom :</i>		
<i>Thème évoqué :</i>		
<i>L'évaluation de l'exposé</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
<i>Il a respecté la durée de l'exposé.</i>		
<i>Introduction</i>		
<i>1. Il a établi le contact avec l'auditoire et je l'ai salué.</i>		
<i>2. Il a énoncé clairement le thème et l'objectif de mon exposé.</i>		

3. Il a annoncé le plan de mon exposé.		
Structure et développement		
1. Il a fourni des définitions et/ou des explications utiles.		
2. Il a annoncé clairement le début de chaque élément de mon plan		
3. Il a fait régulièrement une transition, lors du passage d'un point à un autre		
4. Il a donné des exemples personnels et/ou des reformulations		
Conclusion		
1. Il a résumé les points importants à la fin de mon exposé.		
2. Il a terminé par un message significatif facile à retenir.		
3. Il a remercié le public.		
Variation de stimuli		
1. Il parlait suffisamment fort et mon articulation est bonne.		
2. Il faisait des pauses.		
3. Il regardait l'auditoire avec attention.		
4. Il variait mes gestes et mes déplacements.		

Annexe 02 : L'exercice d'identification et de structuration

L'exposé « modèle » ordonné.

Consignes :

- 1) Remets en ordre l'exposé suivant.
- 2) Souligne les différents marqueurs de structuration qui vous ont aidé à le faire.

- **Bonjour à toutes et à tous.**
- **Nous sommes réunis aujourd'hui pour parler d'un sujet très important qui concerne pratiquement toute la société à savoir : la violence.**
- **Pour discuter ce sujet, notre exposé s'articulera autour de trois parties :**
 - **Tout d'abord**, nous allons donner la définition de la violence.
 - **Ensuite**, nous expliquerons les différentes formes de la violence.
 - **Enfin**, nous allons mettre la lumière sur les conséquences de la violence.

- **Alors pour commencer**, la violence est un fléau social très dangereux qui menace de plus en plus la société. La violence se trouve partout : dans la rue, dans les stades et même au sein de la famille par exemple la violence du père envers ses enfants.
- **Parlons maintenant des** formes de la violence : il y a deux types de violence : une violence physique et une violence verbale et psychique.
- Pour la 1^{ère}, elle consiste à être agressif à travers des gestes comme : frapper quelqu'un ou lui donner une gifle. Quant à la 2^{ème} qui est la violence morale consiste à vexer quelqu'un avec des mots durs comme les insultes et les moqueries ou le maltraiter et c'est le cas du racisme par exemple.
- **Arrivons enfin aux** conséquences de ce problème. La violence a plusieurs effets négatifs :
 - Elle peut causer des maladies et des handicaps chez la personne.
 - Elle détruit les relations humaines et provoque la haine et la rancune entre les gens.
 - Elle conduit également à d'autres problèmes comme l'échec scolaire, la drogue...
- **Pour conclure**, nous devons mettre fin à ce fléau social et apprendre les bons gestes pour vivre en paix et en harmonie.
- **Voilà, notre exposé touche à sa fin, merci pour votre attention.**

Annexe 03 : l'exercice de co-construction d'un canevas d'exposé

Canevas de l'exposé		
1. Bonjour à toutes et à tous.	Saluer l'auditoire	Introduction
2. Nous sommes réunis aujourd'hui pour parler d'un sujet très important qui concerne pratiquement toute la société à savoir :	Présenter le thème	
3. Pour discuter ce sujet, notre exposé s'articulera autour de trois parties : • Tout d'abord, nous allons donner • Ensuite, nous expliquerons • Enfin, nous allons mettre la lumière sur.....	Annoncer le plan	
• Alors pour commencer, ...	1 ^{ère} idée	Développement
• Parlons maintenant de	2 ^{ème} idée	
• Arrivons enfin à	3 ^{ème} idée	
• Pour conclure, nous devons.....	Synthèse	Conclusion
• Voilà, notre exposé touche à sa fin, merci pour votre attention.	Remercier le public	