L'usage du document authentique vidéo dans la classe inversée

Le cas du français général à l'Université de la Communication de Chine

Ge ZHANG

Université de la Communication de Chine, Inalco – BFSU (Beijing ForeignStudiesUniversity)

Résumé : Le présent article concerne une étude empirique conduite auprès d'une classe d'étudiants en français à l'université de la communication de Chine. Par l'analyse des fonctions et l'exploration de l'usage du document authentique vidéo dans la classe inversée du cours de français général, nous avons prouvé l'efficacité d'un tel support pour le développement de la motivation intrinsèque des étudiants dans leur apprentissage en autonomie.

Mots-clés : document authentique vidéo (DAV), la classe inversée, multimodal, l'apprentissage en autonomie, la motivation intrinsèque.

***Abstract**: This article concerns an empirical study conducted with a class of students majoring in French at the Communication University of China. By analyzing the functions and exploring the use of the alternative source video in the flipped classroom of the intensive French reading class, we have proven the effectiveness of such support for the development of the intrinsic motivation of students in their self-directed learning.*

***Keywords**: Alternative Source Video, flipped classroom, multimodal, self-directed learning, intrinsic motivation.*

Introduction

Venu des États-Unis, le principe de la classe inversée a fait de nombreux adeptes dans beaucoup de pays dont la Chine. On voit depuis quelques années des concours de microcours s'organiser fréquemment au sein des universités en Chine. Le principe de cette approche est d'inverser la progression d'enseignement en transférant l'étape de l'exposition en dehors de la classe au travers de microcours préalablement en-

registrés par le professeur que les apprenants regardent puis étudient, chez eux, en pleine autonomie. La salle de classe devient ainsi un lieu d'échanges, de discussions, d'explicitations et d'entraînement. Tout cela a pour objectif de rendre l'enseignement plus efficace, d'encourager un apprentissage plus actif et d'amener les apprenants à une pensée d'ordre supérieur (higher-order thinking) comme par exemple, critiquer, argumenter, anticiper (Ng 2014).

Nous puisons l'idée de notre recherche dans cette tendance tout en percevant la complexité de cette approche et l'inéluctabilité de la contextualisation de celle-ci. Pour qu'elle s'adapte au mieux aux classes de langue étrangère, beaucoup de paramètres doivent être pris en compte.

Au niveau de l'enseignant tout d'abord. Quelle est son autorité face à l'explosion d'informations à la portée des apprenants à tout moment ? Quel est son nouveau rôle si Internet et les dictionnaires électroniques peuvent facilement et plus rapidement répondre aux questions des apprenants ?

Au niveau de l'apprenant, ensuite. Quelles sont les caractéristiques intellectuelles des étudiants chinois âgés de 18 à 21 ans ? Quelles sont leurs attentes pour un cours de langue étrangère ? Habitués aux informations fragmentées issues des messageries instantanées et des réseaux sociaux, sont-ils encore prêts à écouter attentivement une explication grammaticale systématique de leur professeur ? Ou attendent-ils plutôt de se lancer dans un labyrinthe pour en trouver eux-mêmes la sortie ?

Au niveau de l'objet d'apprentissage, enfin. Au départ centré sur la langue et la culture en tant que savoir et contenu prioritaire de l'enseignement, il englobe maintenant la communication comme savoir-faire et la co-action comme savoir-vivre et savoir-être. Aujourd'hui, les médias peuvent être comparés à un restaurant en libre-service où les apprenants sont invités à choisir à leur gré ce qui leur paraît nourrissant. Défiés par ce développement technologique, les professeurs de langue doivent-ils être angoissés ou plutôt exaltés de le mettre à profit pour encourager chez les apprenants une habileté d'apprentissage autonome, un « savoir-apprendre » ?

En nous appuyant sur ces différentes réflexions, nous proposons quelques pistes pour l'enseignement du français général, en contextualisant l'approche inversée avec comme support pédagogique le document authentique vidéo (désormais DAV) Notre article aura pour but d'expliciter les trois questions suivantes :

- Pourquoi inverser le cours de français général dans les universités chinoises ?
- Pourquoi choisir le document authentique comme support pédagogique plutôt que la vidéo d'enseignement ?
- Comment inverser le cours de français général avec le DAV ?

1 Pourquoi inverser le cours de français général ?

Le cours de français général (désormais FG) est le cours le plus important dans l'enseignement du français en Chine. On le nomme « général » parce qu'il a pour objectif de

Published in : Louise Ouvrard et Odile Farge (dir.), *Corpus audiovisuels*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003799, doi : 10.17184/eac.9782813003799

développer chez les apprenants les cinq compétences générales linguistiques, à savoir la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite, l'expression orale et la traduction[1]. Il se caractérise par son programme intensif (au moins 8 heures par semaine), son contenu varié (grammaire, vocabulaire, civilisation, etc.), ses supports multiples (textes, enregistrements, vidéos, etc.) et ses méthodologies plutôt hétérogènes (méthode traditionnelle, approche communicative, perspective actionnelle, etc.). En résumé, c'est un cours fondamental, au cours duquel les apprenants acquièrent de nouvelles connaissances linguistiques et culturelles. Malgré le contenu d'enseignement varié, l'accent mis sur la grammaire est très marqué. Plusieurs problèmes se manifestent dans le déroulement de la classe :

1. centration sur l'enseignant parce que le programme est tellement intensif que les apprenants ne disposent pas de suffisamment de temps pour s'exprimer en classe ;
2. passivité, manque de créativité et d'esprit critique de l'apprenant qui dépend de l'enseignant chinois ; c'est en effet ce dernier qui détermine le contenu du cours, la progression, ainsi que la méthode d'apprentissage censée cependant être variée et personnalisée, qui plus est vis-à-vis d'apprenants adultes ;
3. difficulté/impossibilité pour le professeur de suivre l'apprentissage de l'apprenant après le cours ;
4. importance du temps donné à l'explication de la grammaire qui induit chez les élèves une fatigue, une perte d'intérêt et d'enthousiasme pour l'apprentissage ;
5. difficulté pour trouver un point d'équilibre entre la centration sur l'enseignant et la centration sur l'apprenant, en raison du fait notamment du programme d'enseignement chargé ; cela a pour conséquence une déconsidération des activités comme les jeux de rôle ou le travail sur un extrait vidéo, envisagés comme une « perte de temps ».

Face à ces problèmes, il est légitime de penser à inverser la classe en externalisant hors de la classe une partie du cours, et en encourageant les étudiants à consacrer plus de temps à l'autoapprentissage. C'est ainsi que nous avons recouru à l'utilisation du document authentique vidéo. D'une part, les jeunes adultes d'aujourd'hui sont en effet de plus en plus exposés aux ressources multimédia et manifestent une grande curiosité envers l'usage de ces ressources. D'autre part, une plus grande motivation chez les étudiants peut être constatée chaque fois que l'on utilise comme support d'enseignement, une image (animée ou fixe), comme une planche de BD, un reportage ou un extrait de film. Hay (1993) a résumé dans son article les cinq fonctions assignées à l'image par différentes méthodologies d'enseignement au cours des 50 dernières années :

[1] Norme nationale de qualité d'enseignement professionnel de premier cycle. 2018

Published in : Louise Ouvrard et Odile Farge (dir.), *Corpus audiovisuels*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003799, doi : 10.17184/eac.9782813003799

- la fonction explicative ou descriptive comme référent du signe linguistique (la méthode directe) ;
- la fonction d'auxiliaire de réemploi, de déclencheur de parole, etc. (l'approche communicative) ;
- les fonctions informative, documentaire, démonstrative ou d'illustration du document écrit, etc. (SGAV) ;
- la fonction situationnelle, en particulier, mais non exclusivement, pour les méthodes audiovisuelles (l'approche communicative) ;
- la fonction de divertissement, la fonction esthétique (la méthode éclectique)[2].

À toutes ces fonctions, nous souhaitons ajouter que la vidéo est, et surtout doit être aujourd'hui, le support grâce auquel l'apprenant développe la littératie[3] multimodale dans deux directions : d'un côté il est censé être capable de comprendre l'écriture filmique et, à l'aide du professeur, décoder les messages paralinguistiques, sociolinguistiques ou civilisationnels ; de l'autre, l'ère dite « numérique » attend de lui qu'il soit apte à une communication à la fois langagière et audiovisuelle.

2 Le cours de français général inversé par le DAV

2.1 IDV ou DAV, là est toute la question

En tant que support dans la classe inversée, la vidéo reçoit différentes appellations : video podcasts (Copley : 2007), audiographs (Loomes et al : 2002) vodcasts (Vajoczki et al : 2010 Webcast Shim et al : 2007 . Ces appellations font toutes référence à des clips vidéo au format numérique tirés du Web ou à des fichiers vidéo enregistrés sur un écran d'ordinateur auxquels l'on ajoute du son. Les vidéos utilisées dans la classe inversée peuvent être divisées, selon leur provenance, en trois catégories : les vidéos développées par le professeur (IDV : *Instructor Developed Video*), les vidéos en source alternative (ASV : *Alternative Source Video*), c'est-à-dire des ressources vidéo originales provenant de canaux multimédias (télévision, Internet, etc.) qu'on appelle aussi DAV en français , et les vidéos de conférences (GSL : *Guest Speaker's Lecture*) (Long et al : 2016). Qu'il s'agisse d'une classe traditionnelle ou d'une classe inversée, la vidéo fait partie des supports appréciés des apprenants pour ses images vivantes, son contenu ludique et culturel. C'est un support qui peut stimuler la motivation d'apprentissage chez les apprenants.

Cependant et malgré les avantages de la vidéo, dans la pratique de l'approche de la classe inversée, ce support n'est pas toujours utilisé de façon adéquate. Par exemple, beaucoup de chercheurs ont considéré la classe inversée comme un simple transfert de la classe en présentiel, hors de la salle de classe (donc chez les apprenants) par

[2]Liée à la caractéristique fondamentale de l'image, cette fonction est en effet présente dans toutes les méthodologies d'enseignement).

[3]Notion définie par l'OCDE (2000) comme « Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. »

Published in : Louise Ouvrard et Odile Farge (dir.), *Corpus audiovisuels*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003799, doi : 10.17184/eac.9782813003799

le biais des IDV, ces derniers présentant en fait, le même contenu que celui présenté par le professeur en classe. La classe inversée est alors envisagée comme une « version *high-tech* » du cours magistral traditionnel. L'approche « inversée » exige que les enseignants possèdent de solides compétences en multimédia et maîtrisent les logiciels de production vidéo et de montage, mais cette capacité ne peut pas être acquise rapidement. Par rapport aux IDV, les GSL ne sont pas de meilleurs supports pédagogiques pour la classe inversée. Ils ne sont en effet pas motivants, notamment pour les apprenants débutants, du fait de leur contenu souvent trop académique.

Il n'en est pas de même des DAV. Issues de la télévision ou d'Internet, elles peuvent se voir accordé une importance particulière. Au lieu d'être spécialement conçues à des fins pédagogiques, ces vidéos proviennent de ressources multimédias de la vie réelle. Elles constituent des unités sémantiques enregistrées et transmises par des canaux multimodaux tels que le son, l'image et le script. Selon la grammaire fonctionnelle de Halliday (1994), la langue permet le codage et l'interprétation de l'expérience et de l'action sociale humaine. La grammaire, au sens large, fait référence aux relations entre les éléments d'un modèle structuré. Ces relations ont été établies et fixées au fil du temps. Kress et Leeuwen (2006) étendent le sens de la grammaire de la langue pour y inclure les modes visuels : « Just as grammars of language describe how words combine in clauses, sentences and texts, so our visual 'grammar' will describe the way in which depicted elements – people, places and things – combine in visual 'statements' of greater or lesser complexity and extension » Décoder la « grammaire » (ou les règles du jeu que sont la coopération et la convergence) est donc la démarche nécessaire même obligatoire dans de nombreuses activités, y compris celle de l'éducation, pour parvenir à la compréhension, la communication et la co-action.

Dans la configuration traditionnelle de l'enseignement des langues étrangères, la littératie se borne à la lecture et à l'écriture. Cependant, à l'ère du numérique, la littératie fait partie des activités sociales qui impliquent une diversité de médias et de modes de communication. « Recognizing literacy practices as social activities connected to the collectivist values shared by social groups… knowing about a social practice always involves recognizing various distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, knowing, and using various objects and technologies that constitute social practice. » (Ajayi : 2011).

En raison de sa richesse et de la diversité de ses canaux sémiotiques, le DAV est un support pédagogique fondamental pour développer la littératie multimodale chez les apprenants de langues étrangères. L'assortiment des couleurs, le montage, l'angle de prise de vue, le choix des personnages, ainsi que la bande-son et la musique, constituent une banque de données reflétant les habitudes sociales et l'idéologie inhérente à un groupe social et culturel particulier. Les images animées peuvent inciter les étudiants à participer activement à la déconstruction du sens de la vidéo ainsi qu'à envisager une exploitation plus souple qui leur permet d'analyser les différents constituants du processus communicatif.

Published in : Louise Ouvrard et Odile Farge (dir.), *Corpus audiovisuels*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003799, doi : 10.17184/eac.9782813003799

2.2 Le DAV dans le cours de français général : quel emploi ?

La classification et le choix du DAV

Selon son contenu, le DAV peut être divisé en plusieurs catégories : œuvres cinématographiques et télévisuelles (films, dessins animés, documentaires, etc.), journaux télévisés, vidéos de divertissement, vidéos publicitaires aux thèmes culturels ou commerciaux, conférences et exposés sur des sujets académiques. Selon la priorité qui est la sienne, le DAV peut être divisé en trois types : priorité du canal visuel (tel que la vidéo publicitaire), priorité du canal auditif (tel que les conférences académiques) et équilibre audiovisuel à double canal (tel que les films). Selon le contexte représenté par les signes multimodaux de la vidéo, le DAV peut être classé en trois genres. Les contextes sont dits « cohérents » lorsque les images et les sons impliquent des objectifs culturels, contextuels et communicatifs identiques. C'est souvent le cas des films, dont les dialogues, les gestes, et les expressions faciales des personnages correspondent à la même situation. Les contextes sont « complémentaires » lorsque l'image et le son présentent une relation complémentaire ou explicative. Il en est ainsi des images réelles filmées par un journaliste et accompagnées d'une voix off dans le journal télévisé. Enfin, la modalité est indépendante lorsqu'un canal modal est mis en avant comme dans le cas d'une conférence académique où c'est le son qui est privilégié.

Dans la classe inversée du cours de FG, tous les types de DAV mentionnés ci-dessus peuvent servir à l'enseignement. Leur choix varie en fonction de l'objectif et du contenu de l'enseignement. En effet, dans l'histoire de l'évolution des méthodologies du FLE, un document authentique tel que la vidéo est un support privilégié. Son rôle a connu trois évolutions : logique document, logique support, et logique documentation (Puren : 2013). De nos jours en Chine, dans le cours de FG, la pratique méthodologique présente toujours une caractéristique éclectique et le rôle des documents authentiques représente un croisement des trois périodes. Selon l'objectif de l'enseignement, trois types de DAV peuvent être utilisés en tant que support pour la classe inversée (Tableau 1).

Prenons la logique documentation comme exemple. L'objectif est de faire accomplir des tâches communicatives. Nous avons une séance de cours qui porte sur le voyage. Le professeur choisit pour cette séance un extrait du reportage *Tout compte fait* de France 2 intitulé « voyager autrement ». L'extrait dure 15 minutes. En amont du cours, une fiche pédagogique a été créée par l'enseignant pour guider les étudiants. Ces derniers l'utilisent avant la classe pour regarder, analyser le reportage et y relever les informations linguistiques, culturelles qui leur seront utiles dans l'accomplissement d'une tâche désignée, comme par exemple : réaliser une vidéo sur le même sujet *« Voyager autrement »*. Les étudiants puisent dans le reportage des idées pour la conception du contenu mais également pour la forme. Ils sont libres de former des petits groupes. Dans la classe, le professeur fait le point sur la grammaire, le vocabulaire, les concepts culturels, et met en commun les vidéos des étudiants pour évaluer leur travail mais aussi les encourager et les conduire à communiquer et critiquer leurs travaux respectifs.

Published in : Louise Ouvrard et Odile Farge (dir.), *Corpus audiovisuels*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003799, doi : 10.17184/eac.9782813003799

Tableau 1 : Choix et emploi du DAV dans la classe inversée du cours de FG en Chine

Objectif d'enseignement et compétences développées	Rôle du DAV dans l'enseignement	Méthodologies	Choix du DAV	Utilisation dans la classe inversée
Faire découvrir la nouvelle connaissance linguistique et le message socio-culturel représenté dans le DAV pour ainsi développer chez les apprenants la littératie multimodale	logique document	la méthodologie active	DAV dont les canaux audio et visuel sont équilibrés et les différents signes modaux (image, son, texte) sont complémentaires ou cohérents.	l'auto-apprentissage avant le cours
Faire travailler sur une certaine grammaire ou un certain champ lexical afin de développer chez les apprenants une capacité linguistique (CO, CE, EO, EE)	logique support	la méthodologie audio-visuelle	DAV court dont les messages sont simples, limpides et surtout explicites au niveau culturel. Les canaux multimodaux présentent le même contexte.	l'auto-apprentissage avant le cours et le cours en présentiel
Faire accomplir des tâches communicatives. Les apprenants sont invités à analyser, à chercher et à sélectionner eux-mêmes les informations utiles pour accomplir les tâches désignées.	logique documentation	la perspective actionnelle	DAV souvent long riche en messages langagier et culturel.	l'auto-apprentissage avant le cours

2.3 L'autoapprentissage par le DAV : quel modèle ?

En nous appuyant sur le Modèle d'analyse par tâches de Puren (2012) et sur la grammaire visuelle de Kress et Leeuwen, nous avons élaboré le Modèle d'autoapprentissage par le DAV dans le cours de FG inversé. Ce modèle est composé de quatre étapes qui permettent aux apprenants de tirer partie des richesses de ce support afin de développer leurs compétences. Les quatre étapes englobent un travail sur la langue, le socioculturel, l'interculturel et la technique audiovisuelle. Une fiche d'évaluation doit être préparée afin d'assurer la bonne mise en action des apprenants avant leur présence en cours. En outre, les quatre étapes d'autoapprentissage peuvent également être transférées en classe : les enseignants peuvent inverser de manière flexible leur cours en fonction du programme d'enseignement et donner aux élèves la possibilité d'apprendre en autonomie. Ainsi, le professeur n'est pas obligé d'inverser tous ses enseignements. S'il s'agit par exemple, d'une leçon dont le programme est moins intensif, une partie du modèle d'autoapprentissage peut être transférée en classe (Schéma 1).

Published in : Louise Ouvrard et Odile Farge (dir.), *Corpus audiovisuels*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003799, doi : 10.17184/eac.9782813003799

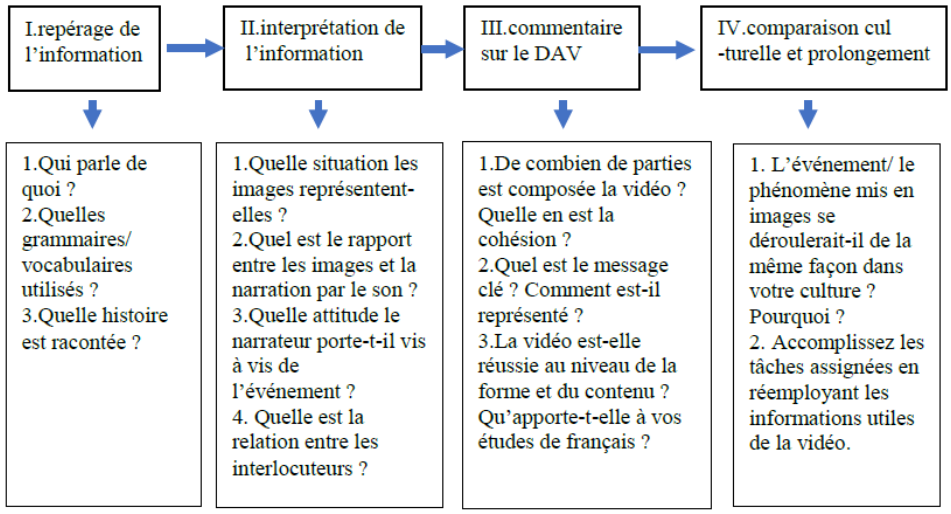


Schéma 1 : modèle d'autoapprentissage par DAV dans le cours de français général inversé

Les tâches de l'autoapprentissage varient en fonction du contenu du DAV. Par exemple, pour enseigner le passé composé et l'imparfait, l'enseignant peut sélectionner un extrait de film qui raconte une histoire passée et laisser les apprenants le regarder chez eux, écrire le scénario à l'aide des sous-titres, et accomplir les tâches des étapes I et II. Lorsque l'objectif du cours porte sur la culture comme par exemple la « cuisine française », l'enseignant peut laisser les apprenants visionner un extrait de film qui présente une scène au restaurant, un documentaire au sujet de la gastronomie française, ou un clip vidéo du site YouTube qui apprend aux internautes la recette d'un plat français, puis accomplir l'autoapprentissage étape I, II, III et IV. Ils pourront avoir comme tâche finale de faire une vidéo qui présente la cuisine chinoise. Une fiche d'évaluation est toujours nécessaire pour assurer le bon suivi de l'autoapprentissage des apprenants.

3 Cours de français général : des problèmes aux solutions

Dans le Tableau 2 ci-dessous, nous synthétisons les solutions apportées aux problèmes rencontrés dans le cours de français général.

Par l'approche inversée et à l'aide du DAV, les étudiants travaillent davantage en dehors de la classe et en pleine autonomie, ce qui rend le contenu du cours en présentiel moins chargé. En regardant et en analysant le DAV, les étudiants sont exposés aux implicites et aux explicites de la culture du pays cible, ce qui les rend plus curieux plus motivés et développe leur esprit critique. En accomplissant des tâches avant ou après le cours, les étudiants accroissent leur pratique de la langue et développent leur créativité. Ainsi trouve-t-on un équilibre entre la centration sur l'enseignant (dans la classe) et la centration sur l'apprenant (en dehors de la classe).

Published in : Louise Ouvrard et Odile Farge (dir.), *Corpus audiovisuels*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003799, doi : 10.17184/eac.9782813003799

Tableau 2 : du cours de FG au cours de FG inversé : bilan des solutions pour les problèmes concrets

Les problèmes	Les solutions
Programme chargé	Autoapprentissage avant le cours
Trop d'attention accordée à la grammaire	Exposition à la culture en dehors de la classe par le DAV
Centration sur l'enseignant	Étudiants mobilisés et motivés par l'autoapprentissage avec le DAV
Apprenant passif manque de créativité et d'esprit critique	Autoapprentissage guidé pour faire découvrir l'implicite et l'explicite du contenu du DAV et la mise en action par des tâches
Apprentissage hors de la classe mal suivi	Résultat de l'autoapprentissage évalué et commenté en classe
Activités ludiques, pratiques communicatives : perte de temps	« La perte de temps » transférée avant ou après la classe

Nous avons testé le modèle d'autoapprentissage par le DAV auprès de 17 étudiants de première année à l'Université de la Communication de Chine de septembre 2016 à juin 2017. Grâce aux questionnaires diffusés et aux interviews que nous avons effectuées auprès de ces étudiants, nous avons abouti à la conclusion que les étudiants éprouvent une plus grande motivation pour l'apprentissage du français en autonomie par le DAV que par le manuel ou le IDV (Zhang : 2018).

4 Conclusion

À l'ère de la révolution médiatique, inverser la classe de langue a sa raison d'être. Il faut cependant bien savoir par où commencer et comment réajuster les modalités pédagogiques d'après le contexte d'enseignement. Plusieurs spécialistes ont souligné que pour réussir à inverser une classe, les enseignants devaient respecter les quatre piliers suivants (Long, 2016 : 245) : « flexible environment, learning culture, intentional content, and professional educator ». Pour la classe de langue, la valeur du DAV ne se limite pas aux messages langagiers. L'image, le son, les gestes, ainsi que le montage jouent tous un rôle dans la construction du sens et dans la cohérence socioculturelle. En résumé, le choix du support pédagogique pour la classe inversée doit correspondre à la finalité de cette approche, qui est de cultiver la capacité des étudiants à apprendre de manière autonome, à participer activement au cours, à réfléchir de manière critique et à résoudre les problèmes complexes rencontrés dans le monde réel.

Published in : Louise Ouvrard et Odile Farge (dir.), *Corpus audiovisuels*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003799, doi : 10.17184/eac.9782813003799

Références

1. Ajayi, L. (2011), Video "Reading" and Multimodality : A Study of ESL/Literacy Pupils' Interpretation of Cinderella From Their Socio-historical Perspective. *Springer Science +Business Media*, LLC 2011, 67 ;

2. Copley, J. (2007). Audio and video podcasts of lectures for campus-based students : production and evaluation of student use. *Innovations in Education and Teaching international*, 44(4), 387-399 ;

3. Hay, J. (1993). Les images video en classe de langue Perspective historique. *Les cahiers de l'APLIUT* N°49 (XII, 4), 9-26 ;

4. Halliday M.A.K (1994), *An introduction to functional grammar*. London : E. Arnold, 2nd ed.

5. Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006), *Reading Images – The Grammar of Visual Design*, Routledge, 2nd ed.

6. Loomes, M., Shafarenko, A.,&Loomes, M. (2002). Teaching mathematical explanation through audiographic technology. *Computers & Education*, 38(1), 137-149 ;

7. Long, T., Logan, J., Waugh, F. (2016). Students' Perceptions of the Value of Using Videos as a Preclass Learning Experience in the Flipped Classroom. *Association for Educational Communications & Technology,* 60, 245-252 ;

8. Morand, P.,&Viallon, V. (2016). Enseigner avec l'audio-visuel. https://www.peterlang.com/view/title/36831 *Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle.* En Hommage À La Professeure Dr. Aline Gohard-radenkovic. Peter Lang Gmbh, Internationaler Verlag Der Wissenschaften, 95-99 ;

9. Ng, W. (2014) Flipping the science classroom : exploring merits, issues and pedagogy. *Teaching Science*, 60 (3), 14-25 ;

10. Puren, C. (2012). Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles [OL]. Publication exclusive pour le site http://www.christianpuren.com

11. Puren, C. (2013). Les documents, supports pour enseigner. *CRAP-Cahiers Pédagogiques*, N° 508. Paris, 19-20.

12. Shim, J. P., Shropshire, J., Park, S., Harris, H., & Campbell, N. (2007). Podcasting for e-learning, communication, and delivery.*Industrial Management and Data Systems*, 107 (4), 587-600 ;

13. Vajoczki, S., Watt, S., Marquis, N., & Holshausen, K. (2010). Podcasts : are they an effective tool to enhance student learning A case study from McMaster university, Hamilton Canada. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 19(3), 349-362 ;

14. Zhang D. (2012), Functional stylistics of multimodality : a theoretical framework. *ForeignLanguages Education,* No3. Xi'an.

15. Zhang G. (2018), The effectiveness of authentic documents in improving foreign language learner's intrinsic motivation in autonomous learning —— An empirical study based on flipped classroom. *Foreign Language Education in China.* Volume 1. N° 2. Foreign language teaching and research press.

16. *La littératie à l'ère de l'information. Rapport Final de l'Enquête Internationale sur la Littératie des Adultes.* OCDE, 2000 ;

17. Norme nationale de qualité d'enseignement professionnel de premier cycle. Presse de l'enseignement supérieur. 2018

Published in : Louise Ouvrard et Odile Farge (dir.), *Corpus audiovisuels*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003799, doi : 10.17184/eac.9782813003799