



Université Yahia FARÈS Médéa
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن)

Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes



المنصة الجزائرية للمجلات العلمية

**La classe inversée en contexte algérien :
Entre potentiel pédagogique et contraintes structurelles
The Flipped Classroom in the Algerian Context: Between Pedagogical
Potential and Structural Constraints**

Djamel NASRI

djamel.nasri@cu-barika.dz,
Centre universitaire Barika, Algérie

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 15 N° 01 Janvier- Juin 2026

Pour citer l'article :

Djamel NASRI. « La classe inversée en contexte algérien :Entre potentiel pédagogique et contraintes structurelles », *Didactiques* Vol. 15 N° 01, pp43-57

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

La classe inversée en contexte algérien : Entre potentiel pédagogique et contraintes structurelles The Flipped Classroom in the Algerian Context: Between Pedagogical Potential and Structural Constraints

Prénom : Djamel NOM : NASRI
djamel.nasri@cu-barika.dz
Algérie

Reçu : 27/04/ 2026

Accepté : 11/06 /2026

Publié : 30/ 06/ 2026

Résumé

La classe inversée, dispositif hybride qui redistribue les temps d'apprentissage entre le domicile et la classe, suscite un intérêt croissant depuis l'essor du numérique et la crise sanitaire de 2020. En contexte algérien, toutefois, sa mise en œuvre se heurte à des contraintes structurelles qui limitent considérablement sa transposition didactique.

Le présent article l'examine à travers une double perspective : celle d'un enseignant-vacataire ayant expérimenté la classe inversée à l'université durant le confinement, et celle d'un inspecteur de l'enseignement primaire confronté quotidiennement aux réalités du terrain. S'appuyant sur une démarche qualitative combinant analyse réflexive et observation de terrain, il met en lumière trois ordres d'obstacles : infrastructurels (connectivité insuffisante, déploiement inégal des tablettes selon les wilayas), pédagogiques (déficit de formation des enseignants, faible capacité d'autorégulation des élèves) et institutionnels (absence de cadre réglementaire adapté, manque de coordination entre acteurs).

L'analyse souligne également les inégalités territoriales profondes qui séparent les milieux urbains, mieux équipés, des zones rurales et enclavées où les conditions d'un enseignement hybride ne sont pas encore réunies.

Tout en reconnaissant le potentiel avéré du dispositif pour développer l'autonomie langagière et la motivation des apprenants en français langue étrangère, l'article plaide pour une adaptation contextualisée, progressive et socialement attentive. Des recommandations pratiques à destination des décideurs, des formateurs et des enseignants sont proposées en conclusion.

Mots-clés : classe inversée, hybridation pédagogique, cycle primaire, formation des enseignants, fracture numérique, COVID-19.

Abstract

The flipped classroom, a hybrid pedagogical model that redistributes learning time between the home environment and the school setting, is attracting growing scholarly and institutional attention worldwide, particularly in the wake of the digital transition accelerated by the COVID-19 pandemic.

In the Algerian context, however, its practical implementation encounters a series of structural constraints that significantly limit its effective didactic transposition. This article examines

the flipped classroom through a dual and complementary perspective: on the one hand, the reflective experience of a part-time university lecturer who implemented the model during the health crisis of 2020; on the other hand, the critical field observations of a primary school inspector directly confronted with the material and pedagogical realities of everyday teaching.

Drawing on a qualitative approach that combines reflective practice analysis and contextual observation, the study identifies three main orders of obstacles: infrastructural barriers (poor internet connectivity, uneven and partial distribution of digital tablets across wilayas), pedagogical challenges (insufficient pre-service and in-service teacher training in flipped pedagogy, low learner self-regulation capacity), and institutional obstacles (absence of a national regulatory framework for hybrid teaching, inadequate coordination between educational stakeholders).

The article also highlights the deep territorial inequalities that separate well-equipped urban environments from rural and remote areas where the conditions for hybrid instruction are not yet in place. While fully acknowledging the documented potential of the flipped classroom for developing learner autonomy and motivation in French as a foreign language, the article advocates for a contextualised, gradual, and socially attentive adaptation of this model. Practical recommendations for policymakers, teacher educators, and classroom practitioners are offered in the conclusion.

Keywords: *flipped classroom, hybrid learning, primary education, teacher training, digital divide, COVID-19.*

Introduction

L'essor du numérique dans l'éducation, amplifié par la pandémie de COVID-19, a poussé les systèmes scolaires à repenser leurs pratiques pédagogiques. En Algérie, cette transition a révélé à la fois de nouvelles opportunités et des fragilités structurelles bien réelles. La classe inversée, ou *flipped classroom*, illustre parfaitement cette tension : entre le potentiel d'une pédagogie active centrée sur l'apprenant et les réalités d'un contexte marqué par des inégalités numériques, une formation enseignante insuffisante et un cadre institutionnel encore inadapté.

Cet article est porté par une double expérience : celle d'un inspecteur de l'enseignement primaire, observateur des conditions réelles d'enseignement du français, et celle d'un enseignant-vacataire ayant pratiqué la classe inversée à l'université Mohamed Boudiaf de M'sila pendant la crise sanitaire. Cette posture réflexive vise à aller au-delà des discours enthousiastes parfois éloignés du terrain, sans rejeter un dispositif dont la valeur didactique est reconnue.

La question centrale est la suivante : **dans quelle mesure la classe inversée peut-elle être pertinente pour l'enseignement du français en Algérie, compte tenu des contraintes structurelles du contexte ?** Pour y

répondre, nous adoptons une approche qualitative combinant analyse de pratiques et observations de terrain, nourrie par des références récentes en didactique des langues et en numérique éducatif.

L'article s'organise en cinq parties : les fondements théoriques du dispositif, l'état des lieux du contexte algérien, un retour d'expérience croisé, une analyse des obstacles systémiques, et enfin des recommandations pratiques à l'intention des acteurs concernés.

1. Cadrage théorique : la classe inversée en didactique des langues

1.1. Définition et principes fondateurs

Le modèle de la classe inversée a été formalisé et popularisé par deux enseignants américains de chimie, Jonathan Bergmann et Aaron Sams, qui décrivent, dans leur ouvrage fondateur publié aux États-Unis en 2012, une redistribution radicale des phases d'apprentissage : les contenus notionnels, traditionnellement exposés en classe, sont présentés à domicile, le plus souvent sous forme de vidéos ou de ressources numériques, tandis que le temps de présence en classe est consacré à des activités d'approfondissement, de résolution de problèmes et d'interactions pédagogiques[—]

Cette reconfiguration spatio-temporelle de l'apprentissage n'est pas sans lien avec des théories pédagogiques plus anciennes. Elle s'inscrit dans le sillage de la taxonomie de Bloom[—], dont les versions révisées distinguent les niveaux cognitifs inférieurs, mémorisation, compréhension, des niveaux supérieurs, application, analyse, synthèse, évaluation. La classe inversée permet, en théorie, de déplacer les activités cognitives les plus exigeantes vers l'espace collectif de la salle de classe, là où l'étayage de l'enseignant est immédiatement disponible.

Dans le champ de la didactique des langues étrangères, ce dispositif a été examiné par Liria, Oddou et Eid[≡], qui montrent que la classe inversée offre à l'enseignant de FLE un cadre renouvelé pour réorganiser les interactions

[—] BERGMANN, J. & SAMS, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education. Eugene, OR. 112 p. [États-Unis]

[—] BLOOM, B.S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. David McKay. New York. [États-Unis]

[≡] EID, C., LIRIA, P. & ODDOU, M. (2019). La classe inversée. Techniques et pratiques de classe. CLE International. Paris. 128 p. [France]

langagières et diversifier les supports pédagogiques. Ces auteurs insistent cependant sur la nécessité d'une formation préalable des enseignants et d'une réflexion approfondie sur les ressources proposées aux apprenants en dehors de la classe.

1.2. La classe inversée comme dispositif hybride en FLE

Dans le domaine du français langue étrangère, la classe inversée s'avère prometteuse pour renforcer l'autonomie langagière et la motivation des apprenants. Une étude menée en contexte algérien et publiée dans la revue ALSIC en 2024 montre que l'introduction de ce dispositif dans un cours de production orale en première année de licence a rendu les apprenants sensiblement plus actifs, avec une dynamique interactionnelle nettement plus riche que dans le groupe témoin^四.

Sur le plan théorique, la classe inversée s'articule avec les théories de l'autodétermination : la motivation intrinsèque de l'apprenant est renforcée dès lors qu'il perçoit une forme d'autonomie dans son apprentissage. Une revue systématique publiée dans MDPI en 2024 confirme cet effet, à condition toutefois que les activités proposées à domicile soient suffisamment structurées^五.

Sur le plan des compétences langagières, le dispositif libère du temps en classe pour des tâches communicatives complexes, multiplie les interactions authentiques et réduit le monologue magistral. Il favorise également une exposition répétée aux ressources, les apprenants pouvant consulter les supports audio ou vidéo autant de fois que nécessaire.

1.3. Limites et critiques dans la littérature

La classe inversée fait néanmoins l'objet de critiques importantes. La principale concerne l'accès au numérique : le dispositif repose implicitement sur l'hypothèse que tous les apprenants disposent d'une connexion internet stable, d'un appareil numérique et d'un environnement familial favorable au

^四 MAHIEDDINE, A. (2024). Classe inversée et dynamique interactionnelle en cours de langue étrangère à l'université. *Alsic – Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 27(2). <https://journals.openedition.org/alsic/5019> [Algérie/France]

^五 MDPI EDUCATION SCIENCES. (2024). A critical systematic review of the impact of the flipped classroom methodology on university students' autonomy. *Education Sciences*, 4(2), Article 22. <https://doi.org/10.3390/educsci4020022> [Espagne]

travail autonome, une hypothèse qui est loin d'être vérifiée dans de nombreux contextes, notamment en Algérie ^六 favorable au travail autonome, une hypothèse qui est loin d'être vérifiée dans de nombreux contextes, notamment en Algérie. ^七

Plusieurs chercheurs pointent également le risque d'accentuation des inégalités scolaires : les apprenants en difficulté, qui ont le plus besoin d'un accompagnement immédiat, sont précisément ceux qui se trouvent le plus démunis face à des contenus à aborder seuls à domicile. Ce risque, déjà documenté en Europe occidentale, prend une dimension particulièrement préoccupante dans des contextes marqués par de profondes fractures socioéconomiques et territoriales, comme celui de l'Algérie.

2. Le contexte algérien : état des lieux et contraintes structurelles

2.1. L'infrastructure numérique : une généralisation inachevée

L'Algérie mène depuis plusieurs années une politique active de numérisation de son système éducatif. Lancé dès la rentrée 2022-2023, un programme de dotation des écoles primaires en tablettes a été progressivement étendu : en août 2024, le ministre de l'Éducation nationale annonçait l'équipement de 1 700 écoles supplémentaires, portant le total à 5 000 écoles sur l'ensemble du territoire ^八.

Ces efforts restent cependant inégalement répartis. Le déploiement s'est concentré majoritairement dans les grandes agglomérations du nord du pays, laissant de nombreuses zones rurales et montagneuses, notamment dans certaines communes de la région de M'sila, sans équipements suffisants ni service de maintenance. Dans ces conditions, un déploiement généralisé de la classe inversée au cycle primaire reste difficilement envisageable à court terme.

Au-delà des équipements eux-mêmes, c'est l'absence de formation pédagogique des enseignants qui constitue le frein le plus profond. Disposer d'une tablette ne suffit pas : encore faut-il savoir concevoir une capsule vidéo,

^六 CHARLIER, B. & PERAYA, D. (2022). Former à l'ère du numérique : enjeux et dispositifs. De Boeck Supérieur. Bruxelles. 246 p. [Belgique/Suisse]

^七 SPRINGER NATURE / ASIA PACIFIC EDUCATION REVIEW. (2024). Autonomous and controlled motivation in a flipped-classroom approach. Asia Pacific Education Review. <https://doi.org/10.1007/s12564-024-09983-0> [Hong Kong]

^八 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ALGÉRIEN. (2024). Conférence nationale de mise en oeuvre du plan opérationnel de la rentrée scolaire 2024-2025. Mostaganem, 8 août 2024. [Algérie] (Source : We Are Tech Africa, 12 août 2024)

structurer une séquence inversée et accompagner les apprenants dans ce nouveau rapport au savoir.

2.2. La connectivité : un obstacle majeur, particulièrement en zones rurales

La fracture numérique se manifeste de manière particulièrement nette dans l'accès à une connexion de qualité suffisante pour des activités pédagogiques à domicile. Selon le rapport INTERFIL Algérie 2025, si le pays compte plus de 33,5 millions d'internautes, le haut débit ne couvre que 24,5 % de la population rurale, contre 75,5 % en milieu urbain. Cet écart structurel conditionne directement la faisabilité de la classe inversée hors des grandes villes九.

La crise sanitaire de 2020 a brutalement mis ces inégalités en lumière. Le passage forcé à l'enseignement à distance a laissé de nombreux apprenants sans accès aux cours, faute de connexion ou d'appareil disponible. Les témoignages d'enseignants du primaire et du secondaire font état d'une participation très faible dans les zones enclavées et d'une aggravation sensible des écarts de niveau entre élèves.

Cette réalité interroge directement la viabilité de la classe inversée, dont le fonctionnement repose sur la consultation de ressources numériques à domicile. Sans connexion, la phase préparatoire ne peut tout simplement pas avoir lieu, compromettant l'ensemble de la séquence. Des alternatives existent, supports papier, enregistrements audios sur clé USB, manuels enrichis, mais elles modifient substantiellement la nature même du dispositif.

2.3. La formation des acteurs : un maillon insuffisant

Au-delà des infrastructures, la formation des enseignants constitue une condition tout aussi déterminante. Or, en Algérie, ni la formation initiale ni la formation continue des enseignants du primaire n'intègrent à ce jour de volet consacré à la pédagogie inversée ou aux dispositifs hybrides. Les Instituts de Formation des Enseignants de wilaya n'ont pas encore développé de modules dédiés, et les plans de formation continue (IEFG) en font encore rarement mention.

Cette lacune est d'autant plus préoccupante que la classe inversée exige des compétences spécifiques : conception de capsules vidéo,

九 INTERFIL ALGÉRIE. (2025). Un état des lieux du numérique en Algérie. Rapport annuel 2025. Alger. Disponible sur : <https://www.interfilalgerie.com/etat-du-numerique-en-algerie-2025/> [Algérie]

scénarisation d'activités en présentiel, gestion des rythmes d'apprentissage différenciés et accompagnement des élèves en difficulté. Comme le souligne Karsenti[†] l'intégration réussie du numérique en éducation ne se réduit pas à la mise à disposition d'outils : elle exige une transformation profonde des pratiques enseignantes, que seule une formation structurée et continue peut garantir.

Du côté des apprenants, la classe inversée suppose une capacité d'autorégulation que les élèves du primaire ne maîtrisent pas spontanément. Travailler seul à domicile, suivre une vidéo avec attention, identifier ce que l'on n'a pas compris : ces compétences métacognitives doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite et progressif, ce qui alourdit la charge de l'enseignant et rallonge le temps de mise en place du dispositif.

3. Retour d'expérience : deux terrains, deux regards

3.1. La classe inversée à l'université pendant le COVID-19

Durant la période de confinement liée à la pandémie de COVID-19, nous avons mis en œuvre, à titre de vacataire dans un département de langue française de l'université Mohamed Boudiaf M'sila Algérie, un dispositif s'apparentant à la classe inversée. Les étudiants recevaient, en amont de chaque séance synchrone, des ressources pédagogiques sous forme de documents textuels et, dans la mesure du possible, de courtes capsules vidéo enregistrées et partagées via des plateformes de messagerie instantanée. La séance en ligne était ensuite consacrée à des activités de discussion, de correction collective et d'approfondissement.

Les résultats observés ont été contrastés. D'un côté, certains étudiants, principalement ceux résidant en milieu urbain et disposant d'une connexion stable, ont manifesté une réelle appropriation du dispositif : ils arrivaient mieux préparés à la séance synchrone, posaient des questions plus ciblées et s'engageaient davantage dans les échanges. Cette observation est cohérente avec les conclusions de l'étude de Izadpanah, qui montre que la pédagogie inversée renforce l'autonomie et la résilience académique des apprenants de langue lorsque les conditions matérielles sont réunies^{†-}.

[†] KARSENTI, T. (2018). Intelligence artificielle en éducation : l'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain. *Formation et profession*, 26(3), pp. 112-119. [Canada]

^{†-} IZADPANA, S. (2022). The impact of flipped teaching on EFL students' academic resilience, self-directed learning, and learners' autonomy. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 981844. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.981844> [Iran]

De l'autre côté, une part non négligeable des étudiants, surtout ceux issus de zones rurales ou de régions peu couvertes par le réseau internet, n'a pas pu accéder aux ressources préparatoires ou seulement de manière partielle et sporadique. Ce décrochage silencieux a creusé les écarts au sein du groupe et a conduit à des séances synchrones déséquilibrées, où coexistaient des étudiants bien préparés et d'autres totalement démunis. Cette expérience a mis en évidence de manière concrète la nécessité impérieuse de tenir compte des conditions d'accès réelles avant d'adopter un tel dispositif.

Par ailleurs, l'absence d'une plateforme pédagogique institutionnelle digne de ce nom a constitué un obstacle supplémentaire. Le recours à des solutions de fortune, groupes de messagerie, partage informel de fichiers, a certes permis de maintenir le lien pédagogique, mais a introduit des problèmes de lisibilité, de traçabilité des apprentissages et de surcharge informationnelle, aussi bien pour les étudiants que pour l'enseignant.

3.2. Observations au cycle primaire : entre potentiel et réalité

Les observations menées lors de nos missions d'inspection dans plusieurs écoles primaires de la wilaya de M'sila offrent un tableau nuancé. Dans les établissements du chef-lieu et des communes bien équipées, certains enseignants utilisent ponctuellement des ressources numériques, vidéos projetées, exercices sur tablette, et témoignent d'une réelle ouverture à l'innovation. Ces pratiques restent cependant isolées et rarement intégrées dans une démarche didactique cohérente.

Dans les écoles rurales et de montagne, la situation est sensiblement différente. Absence de connexion, tablettes manquantes ou dégradées, isolement pédagogique : toute forme d'enseignement hybride y reste pratiquement inaccessible. Les enseignants rencontrés expriment fréquemment un sentiment d'abandon face aux injonctions institutionnelles à intégrer le numérique, sans que les moyens nécessaires leur soient fournis.

Les perceptions des enseignants à l'égard de la classe inversée oscillent entre curiosité prudente et scepticisme pragmatique. La question du rôle de la famille revient systématiquement : dans de nombreux foyers, les parents ne disposent ni des ressources économiques ni du niveau d'études suffisant pour accompagner un apprentissage autonome à domicile. Cette réalité remet en question l'un des postulats fondamentaux du dispositif, qui suppose un environnement familial favorable à l'apprentissage hors classe.

Les élèves en difficulté, particulièrement ceux présentant des lacunes en français oral et écrit, constituent la population la plus vulnérable. Face à des

ressources linguistiquement complexes, sans le soutien immédiat de l'enseignant, ils risquent non seulement de ne pas progresser, mais de renforcer leurs représentations négatives à l'égard de la langue cible.

4. Analyse critique : obstacles systémiques et enjeux didactiques

4.1. Une transposition didactique problématique

La notion de transposition didactique, forgée par Chevallard^{+II} pour désigner le processus par lequel un savoir savant est transformé en savoir à enseigner, peut être utilement convoquée ici dans un sens élargi. La classe inversée est un dispositif conçu dans un contexte socioéducatif précis, celui de l'Amérique du Nord des années 2010, caractérisé par une forte pénétration numérique et une culture éducative valorisant l'autonomie de l'apprenant. Sa transposition dans un contexte radicalement différent, comme celui de l'enseignement primaire algérien, ne peut s'opérer sans une adaptation profonde et réfléchie.

Cette adaptation ne doit pas se limiter à des ajustements techniques, remplacer le wifi par une clé USB, imprimer les ressources numériques. Elle doit interroger les fondements mêmes du dispositif : qui sont les apprenants ? Quelles sont leurs conditions réelles de travail à domicile ? Quelles compétences préalables possèdent-ils ? Quel rôle peuvent jouer les familles ? Ces questions, trop souvent négligées, sont au cœur d'une adaptation véritablement contextualisée.

Yaagoub et Kadik^{+III} ont montré, dans leur analyse de l'hybridation pédagogique dans l'enseignement supérieur algérien, que les dispositifs importés sans adaptation suffisante tendent à reproduire, voire à amplifier, les inégalités existantes plutôt qu'à les réduire. Leurs conclusions, formulées dans le contexte universitaire, nous semblent pleinement transposables au cycle primaire, où les disparités socioéconomiques et territoriales sont au moins aussi marquées^{+IV}.

^{+II} CHEVALLARD, Y. (1985). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée sauvage. Grenoble. 126 p. [France]

^{+III} YAAGOUB, L. & KADIK, D. (2022). Pour quel enseignement/apprentissage hybride en classe de langue française à l'université ? Forum de l'enseignant, 18(1), pp. 660-675. [Algérie]

^{+IV} SEDDARI, B. (2021). Le français en ligne en Algérie. Almodawana, 8(4), pp. 4417-4438. [Algérie]

4.2. Les inégalités territoriales comme facteur de risque pédagogique

L'une des lignes de fracture les plus saillantes dans le contexte algérien est celle qui sépare les wilayas du nord, plus densément peuplées et mieux connectées, des wilayas rurales et des zones enclavées de l'intérieur et du sud du pays. Cette fracture géographique recoupe des disparités économiques, éducatives et culturelles profondes qui conditionnent directement les chances de réussite de tout dispositif pédagogique innovant.

Dans la région de M'sila, la diversité des situations est elle-même très marquée : les établissements du chef-lieu présentent des conditions d'enseignement incomparables avec celles des écoles situées dans les communes montagneuses. Cette hétérogénéité intra-wilaya illustre parfaitement l'impossibilité d'envisager une politique éducative numérique uniforme, appliquée indistinctement à l'ensemble du territoire.

Seddari (2021, Algérie) a bien montré, dans son analyse de l'enseignement du français en ligne, que les inégalités de connectivité ne se réduisent pas à une question d'infrastructure technique, mais renvoient à des conditions de vie plus larges qui déterminent la capacité réelle des familles à soutenir l'apprentissage numérique de leurs enfants^{十五}.

4.3. La dimension institutionnelle : un cadre encore insuffisant

L'intégration durable de la classe inversée suppose une évolution du cadre institutionnel. Or, aucun texte officiel ne définit à ce jour les modalités de l'enseignement hybride au cycle primaire, et aucun programme national de formation à la pédagogie inversée n'existe. Les initiatives observées restent le fait d'enseignants pionniers, agissant seuls et sans soutien structurel.

La coordination entre les différents acteurs du système éducatif, ministère de l'Éducation nationale, directions de wilaya, Instituts de Formation et d'Encadrement des Enseignants, universités et centres de recherche, reste insuffisante pour permettre le déploiement cohérent d'innovations pédagogiques d'envergure. Yahyaoui (2023, Algérie) souligne à ce titre que la littératie numérique dans les établissements algériens reste trop souvent limitée à une maîtrise superficielle des outils, sans que les compétences pédagogiques numériques profondes soient réellement développées^{十六}.

^{十五} YAHYAOU, K. (2023). Littératie numérique sur le terrain universitaire en Algérie : réalités et défis. Revue plurilingue : ELLiC, 7(2), pp. 57-70. [Algérie]

^{十六} OCDE. (2022). Perspectives de l'OCDE sur l'éducation numérique 2021. Éditions OCDE. Paris. 200 p. <https://doi.org/10.1787/1209f5cd-fr> [France/International]

L'OCDE, dans son rapport sur les perspectives de l'éducation numérique (2022, France/International), insiste sur le fait que les politiques éducatives numériques les plus efficaces sont celles qui combinent investissement dans les infrastructures, formation des enseignants et adaptation des curricula dans un cadre cohérent et coordonné. En l'absence de cette cohérence systémique, les outils numériques, aussi performants soient-ils, restent sous-utilisés ou mal utilisés.

5. Vers une adaptation contextualisée : recommandations

Au terme de cette analyse, nous proposons des recommandations pratiques à l'intention des différents acteurs du système éducatif algérien, dans une perspective réaliste et ancrée dans les contraintes identifiées.

5.1. À l'intention des décideurs politiques et des directions de wilaya

- Élaborer un cadre réglementaire national encadrant la mise en œuvre des dispositifs hybrides au cycle primaire, avec des critères adaptés à la diversité des contextes territoriaux.
- Prioriser l'équipement numérique et la connectivité dans les zones rurales, en garantissant la durabilité des équipements et un service de maintenance.
- Développer des ressources pédagogiques nationales en français, disponibles en version numérique et imprimée, pour pallier les situations de faible connectivité.
- Piloter des expérimentations dans un réseau d'écoles-ressources avant toute généralisation, afin d'évaluer et d'ajuster le dispositif selon les contextes.

5.2. À l'intention des formateurs et des Instituts de Formation

- Intégrer un module de pédagogie inversée dans les plans de formation continue, avec une dimension pratique permettant aux enseignants de concevoir des séquences adaptées à leur contexte.
- Former les enseignants à la création de capsules audio et vidéo légères, accessibles sur des -connexions à faible débit et utilisables hors-ligne.
- Développer des communautés de pratique inter-wilayas pour favoriser le partage d'expériences et la mutualisation des ressources.

Conclusion

Dans quelle mesure la classe inversée peut-elle être pertinente pour l'enseignement du français en Algérie, compte tenu des contraintes structurelles du contexte ? C'est autour de cette question que s'est construite notre réflexion, avec le souci constant de rester ancré dans les réalités du terrain plutôt que dans les discours techno-pédagogiques enthousiastes.

Les fondements théoriques du dispositif sont solides : en déplaçant la transmission des contenus hors de la classe et en réservant le temps collectif aux activités langagières authentiques, la classe inversée présente un réel intérêt didactique pour l'enseignement du français. Cependant, l'état des lieux du contexte algérien révèle des obstacles persistants : fracture numérique entre zones urbaines et rurales, équipements insuffisants et formation enseignante encore lacunaire.

Notre retour d'expérience croisé éclaire ces tensions de manière complémentaire. Au niveau universitaire, à l'université Mohamed Boudiaf de M'sila, le dispositif a produit des effets positifs sur la participation orale et la dynamique interactionnelle, lorsque les phases préparatoires étaient bien accomplies. Au niveau du terrain primaire, en revanche, ce sont les contraintes matérielles, les représentations des enseignants et le rôle inégal des familles qui ont davantage retenu l'attention — révélant un écart significatif entre les deux contextes.

L'analyse des obstacles systémiques confirme que la classe inversée ne peut être importée telle quelle : elle doit être réinventée et négociée avec les acteurs qui la reçoivent. Nos recommandations s'articulent dès lors autour de cinq priorités : renforcer la formation pédagogique des enseignants, développer des ressources nationales accessibles hors connexion, réduire les inégalités territoriales en matière d'infrastructure numérique, expérimenter le dispositif dans des écoles-ressources représentatives avant toute généralisation, et garantir une distribution équitable des bénéfices pédagogiques à tous les apprenants, sans exception.

Enfin, il est permis de s'interroger sur l'avenir de ce dispositif à l'heure où l'intelligence artificielle commence à transformer les pratiques éducatives : la classe inversée augmentée par des outils d'IA personnalisés pourrait-elle constituer une réponse partielle aux inégalités d'accompagnement à domicile ? La question mérite d'être posée, et elle ouvre un chantier de recherche que les didacticiens algériens auraient tout intérêt à investir.

La classe inversée peut s'imposer dans l'enseignement du français en Algérie, à condition que cette évolution soit conduite patiemment, équitablement et collectivement — au service de tous les apprenants, et dans le respect de ceux qui, chaque jour, font vivre l'école algérienne avec dévouement.

Références Bibliographies

- BERGMANN, J. & SAMS, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education. Eugene, OR. 112 p. [États-Unis]
- CHARLIER, B. & PERAYA, D. (2022). Former à l'ère du numérique : enjeux et dispositifs. De Boeck Supérieur. Bruxelles. 246 p. [Belgique/Suisse]
- CHEVALLARD, Y. (1985). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée sauvage. Grenoble. 126 p. [France]
- ÇİFTCI AKSOY, B. N. & TAKKAÇ TULGAR, A. (2024). The effects of flipped classroom on EFL students' autonomy and motivation. GIST – Education and Learning Research Journal, 27. <https://doi.org/10.26817/16925777.1727> [Turquie]
- EID, C., LIRIA, P. & ODDOU, M. (2019). La classe inversée. Techniques et pratiques de classe. CLE International. Paris. 128 p. [France]
- INTERFIL ALGÉRIE. (2025). Un état des lieux du numérique en Algérie. Rapport annuel 2025. Alger. Disponible sur : <https://www.interfilalgerie.com/etat-du-numerique-en-algerie-2025/> [Algérie]
- IZADPANA, S. (2022). The impact of flipped teaching on EFL students' academic resilience, self-directed learning, and learners' autonomy. Frontiers in Psychology, 13, Article 981844. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.981844> [Iran]
- KARSENTI, T. (2018). Intelligence artificielle en éducation : l'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain. Formation et profession, 26(3), pp. 112-119. [Canada]
- MAHIEDDINE, A. (2024). Classe inversée et dynamique interactionnelle en cours de langue étrangère à l'université. Alsic – Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 27(2). <https://journals.openedition.org/alsic/5019> [Algérie/France]
- MDPI EDUCATION SCIENCES. (2024). A critical systematic review of the impact of the flipped classroom methodology on university students' autonomy. Education Sciences, 4(2), Article 22. <https://doi.org/10.3390/educsci4020022> [Espagne]
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ALGÉRIEN. (2024). Conférence nationale de mise en œuvre du plan opérationnel de la rentrée scolaire 2024-2025. Mostaganem, 8 août 2024. [Algérie]
- OCDE. (2022). Perspectives de l'OCDE sur l'éducation numérique 2021. Éditions OCDE. Paris. 200 p. <https://doi.org/10.1787/1209f5cd-fr> [France/International]
- SEDDARI, B. (2021). Le français en ligne en Algérie. Almodawana, 8(4), pp. 4417-4438. [Algérie]

SPRINGER NATURE / ASIA PACIFIC EDUCATION REVIEW. (2024). Autonomous and controlled motivation in a flipped-classroom approach. Asia Pacific Education Review. <https://doi.org/10.1007/s12564-024-09983-0> [Hong Kong]

YAAGOUB, L. & KADIK, D. (2022). Pour quel enseignement/apprentissage hybride en classe de langue française à l'université ? Forum de l'enseignant, 18(1), pp. 660-675. [Algérie]

YAHYAOU, K. (2023). Littératie numérique sur le terrain universitaire en Algérie : réalités et défis. Revue plurilingue : ELLiC, 7(2), pp. 57-70. [Algérie]