

LA PÉDAGOGIE INVERSÉE À L'UNIVERSITÉ : QUELS EFFETS SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA PERFORMANCE RÉDACTIONNELLE EN FLE ?

التعليم المعكوس في الجامعة: ما هي آثاره على تطوير الأداء الكتابي في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية؟

Oueld ahmed Meryem

Doctorante à l'université Larbi Tebessi Tébessa

meryem.oueldahmed@univ-tebessa.dz

Date de réception : 25/04/2026

Date d'acceptation : 06/06/2026

Date de publication : 10/06/2026

Résumé

Grâce à l'émergence des nouvelles technologies et leur intégration progressive dans la sphère universitaire, la classe inversée a connu un renouveau significatif dans le milieu universitaire. Compte tenu de cet intérêt grandissant, notre étude consiste à implanter la pédagogie inversée en vue de tester leurs effets sur l'amélioration des compétences rédactionnelles des étudiants de filière française dans l'université algérienne. Dans cette étude, nous présentons les résultats d'une expérimentation menée auprès des étudiants de troisième année de Licence de l'université de Tébessa. Deux groupes ont participé à cette étude. Le groupe (G1) a rédigé, individuellement et en présentiel, un produit argumentatif en FLE, alors que le groupe (G2) a effectué la même tâche en binôme et en mode inversé. Les résultats rendent compte de l'efficacité du dispositif inversé dans l'amélioration de la performance rédactionnelle des étudiants.

Mots-Clés :

Classe inversée ; effets ; FLE ; performance rédactionnelle ; travail en binôme

ملخص:

بفضل ظهور التقنيات الحديثة وممجها التدريجي في الوسط الجامعي، شهد «الفصل الدراسي المعكوس» انتعاشاً ملحوظاً في الأوساط الأكاديمية. ونظراً لهذا الاهتمام المتزايد، تهدف دراستنا إلى تطبيق منهجية التعليم المعكوس بهدف اختبار تأثيرها في تحسين مهارات الكتابة لدى طلاب اللغة الفرنسية في الجامعة الجزائرية. في هذه الدراسة، نقدم نتائج تجربة أُجريت على طلاب السنة الثالثة ليسانس في جامعة تبسة، حيث شاركت مجموعتان في البحث. قامت المجموعة (G1) بكتابة نص حجاجي باللغة الفرنسية كلغة أجنبية بشكل فردي ووجهاً لوجه، بينما أنجزت المجموعة (G2) نفس المهمة في أزواج وفق منهجية التعليم المعكوس. أظهرت النتائج فعالية التعليم المعكوس في تحسين الأداء الكتابي لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية:

الأداء في الكتابة؛ الآثار؛ العمل الثنائي؛ تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية؛ الفصل المعكوس

1. Introduction

L'intégration des outils numériques dans l'enseignement supérieur représente une transformation majeure, redéfinissant les pratiques pédagogiques et les valeurs académiques. En effet, l'enseignement à distance introduit par l'enseignement supérieur apparaît comme un mode d'apprentissage incontournable, offrant aux universités de nouvelles opportunités pour dispenser à l'aide des technologies numériques des programmes éducatifs flexibles et accessibles pour tous les étudiants.

En contexte universitaire, la classe inversée est une méthode pédagogique où les étudiants étudient le contenu à domicile via des ressources diverses en ligne, puis ils utilisent le temps en classe pour des activités pratiques et des discussions. En effet, mettre en cause les pratiques d'enseignement en termes de stratégies ; offre une forte intégration de l'outil informatique en proposant une variété de fonctionnalités à usage éducatif.

En plus, d'après Lebrun et al. (2017, p.126), la classe inversée consiste à « *donner sens à la présence.* » ; c'est-à-dire le dispositif inversé évacue le contenu d'apprentissage hors de la classe pour redonner à cette dernière son potentiel d'apprentissage de co-construction de connaissances.

Il n'est pas en soi novateur de demander aux étudiants de préparer leur apprentissage par un travail cognitif préalable. Bon nombre de formateurs sont déjà familiers avec la méthode socratique qui appelle les étudiants à prendre connaissance des contenus pédagogiques en amont de la classe (Berrett, 2012).

La présente étude vise à tester l'impact de l'implémentation d'un dispositif hybride, de nature inversée, sur le développement de la compétence de production de textes argumentatifs par les étudiants algériens de troisième année de licence en FLE à l'université de Tébessa. Il est à souligner que la production écrite est une activité complexe pour les étudiants car elle impose des normes qui font apparaître leurs faiblesses et entraînent une démotivation dans l'exécution de l'activité rédactionnelle. C'est pourquoi, il convient de résoudre les problèmes d'apprentissage reliés. Pour cela, nous proposons de mettre en place une pédagogie d'enseignement innovante visant à améliorer la production écrite en FLE.

Dans le cadre de notre travail, nous souhaitons tester cette approche pédagogique novatrice dans l'enseignement de l'écrit pour amener les étudiants à rédiger en modalité inversée des textes argumentatifs de qualité en L2 et faire face à leurs difficultés d'apprentissage. De ce fait, notre expérimentation a pour but de mesurer les effets du travail en tandem en modalité inversée sur la qualité des textes en FLE. À ce stade, notre question principale est la suivante : quel est l'impact de la classe inversée sur l'amélioration de la production écrite chez les étudiants universitaires ?

Review EL'BAHITH - ENS - Bouzareah - Algiers					
ISSN : 9577-1112	EISSN : 2602-5388	Volume: (18)	Number : (02)	year: 2026	Pages: 390-403

Afin de répondre à notre questionnement, nous proposons d'intégrer un dispositif inversé en cours de l'écrit auprès des étudiants universitaires et de mesurer l'effet d'une telle intégration sur la qualité des textes écrits. Pour répondre à ce questionnement, nous stipulons que : Le travail en tandem, dans un "mode inversé", pourrait développer les performances de rédaction en L2 chez les étudiants en contexte universitaire algérien. En d'autres termes, 20 étudiants participent à notre dispositif expérimental. Ils sont répartis en deux groupes. Les étudiants du groupe témoin travaillent individuellement et en présentiel, alors que ceux du groupe expérimental travaillent en binôme et en mode inversé dans le but de rédiger des produits argumentatifs.

2. Classe à l'envers VS à l'endroit

2.1- Définition

La classe inversée est une méthode active d'enseignement-apprentissage qui inverse le paradigme traditionnel des leçons en classe et des activités à la maison (Eid et al., 2019, p.29).

D'après Lebrun et Lecoq (2015, p.15) : « *les classes inversées repositionnent et redéployent les espaces-temps traditionnels de l'enseigner-apprendre.* ». Certes, elle concerne avant tout ce qui se passe traditionnellement hors de la classe (le travail de l'étudiant) et en classe (la présentation magistrale des contenus d'apprentissage). De même, Taurisson et Herviou (2015, p.8), de leur côté, confirment que le dispositif de la classe inversée consiste à inverser le modèle traditionnel de l'enseignement. En d'autres termes, elle consiste à déplacer, d'une part, le rituel de la classe à domicile car le travail peut être réalisé de façon individuelle par l'apprenant, notamment lire des chapitres, visionner des capsules vidéo et/ou répondre aux quiz et, à déplacer, d'autre part, le rituel de la maison à la salle de classe pour créer un climat d'apprentissage collaboratif et interactif.

Il est reconnu que l'émergence de la classe inversée en contexte universitaire remonte aux années 1990, en ce qu'elle fut initialement déclenchée par Eric Mazur, professeur de physique à la Harvard University par sa méthode interactive « *Peer instruction* » qui a contribué à l'émergence du modèle inversé. Cette méthode, axée sur une externalisation des cours magistraux hors de la classe en favorisant un travail axé sur l'autoapprentissage, suivi de séances d'enseignement en présentiel ayant pour but la co- construction de savoirs pilotés par des équipes de pairs (Nizet & all., 2016). Il est à noter que la philosophie qui sous-tend ce repositionnement pédagogique n'est pas exclusivement nouvelle et qu'elle n'entraînera pas de transformations durables des pratiques de classe (Younès & all., 2016).

L'inversion de classe ne se limite pas simplement à demander aux étudiants de se préparer en amont. Or, avec la percée et la prolifération des technologies numériques, l'inversion se trouve désormais pilotée à l'aide du numérique où l'enseignant mobilise un dispositif pédagogique dont les activités d'apprentissage, les outils numériques, le cadre spatio-temporel sont agencées et articulées de manière rigoureuse dans les deux phases d'apprentissage au travers l'usage des technologies.

Selon Dufour (2014), le fondement de l'inversion concerne principalement une inversion spatiale et temporelle du savoir comparativement à une classe traditionnelle dont les savoirs sont dispensés en classe et l'exécution des tâches est reportée à domicile. Ceci dit, prendre connaissance des contenus d'apprentissage avant le cours, puis se lancer dans l'accomplissement des activités en classe, représente le principe de la classe inversée. Il ne s'agit pas principalement d'un changement de l'acte pédagogique, mais le plus souvent d'une modification dans la temporalité et la succession des activités d'apprentissage.

Notons que le dispositif inversé s'inscrit dans le courant socioconstructiviste, selon lequel l'apprentissage favorise l'interaction et les échanges, la réalisation de projets et/ou la résolution de problèmes (Lebrun & Lecoq, 2015). Certes, cette

approche favorise un environnement d'apprentissage dynamique et interactif où l'étudiant est acteur de son apprentissage et l'enseignant joue un rôle d'accompagnateur qui guide les apprenants dans l'application des concepts. À ce propos, Eid et al. (2019, p.31) stipule que le rôle de l'enseignant n'est plus de « *tout dire, tout apprendre et tout enseigner de façon magistrale et frontale. Au lieu d'être un « sage » sur l'estrade et un transmetteur de savoirs, il sera un guide, un facilitateur aux côtés de ses apprenants.* »

2.2. Apprentissage de pairs en mode hybride

Plusieurs chercheurs voient en classe inversée une approche pédagogique qui permet de créer une ambiance de classe très favorable aux échanges où l'enseignant veillera à la richesse des interactions comme moteur d'apprentissage. Il est à souligner que le temps en présentiel est entièrement dévolu au travail collaboratif, à la discussion et à la co-construction des connaissances pilotées par des équipes de pairs. Certes, comme le confirme Lebrun & Lecoq (2015), le mode inversé encourage les échanges aussi bien entre l'enseignant et les étudiants qu'entre les étudiants eux-mêmes. La mise en œuvre d'un dispositif hybride permet d'accroître la motivation des étudiants et de favoriser leur engagement actif à leur expérience d'apprentissage (Nizet, 2022). Faire l'expérience de la pédagogie inversée permet de dépasser les limites d'une pédagogie traditionnelle pour favoriser une pédagogie active axée sur des apprentissages en profondeur, contextualisés dans un cadre collaboratif privilégiant le partage d'expérience et la connaissance distribuée. En ce sens, Johnson et Marsh (2016, p. 62) attestent que « *active student engagement is encouraged (indeed required), and student-led discussions, collaborative work, problem solving and critical thinking arise spontaneously.* »

À cet égard, nous avons jugé utile le fait d'expérimenter cette approche innovatrice dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la production écrite, notamment la rédaction de textes argumentatifs.

3. Procédure

Il s'agit particulièrement dans cette étude, comme nous l'avons mentionné précédemment, d'adopter une méthode d'enseignement/apprentissage de type hybride. Pour ce faire, la partie transmissive est externalisée hors de la classe dans la mesure où le contenu d'apprentissage est diffusé en ligne via la plateforme Moodle de l'université de Tébessa. Alors que, le temps ainsi libéré en classe est utilisé pour des activités d'exploration des savoirs externalisés, des exercices d'approfondissement et/ou de production. En d'autres termes, la séance en présentiel est dédiée, en particulier, aux exercices d'application et aux activités d'accomplissement des productions écrites en FLE. L'articulation de l'espace-temps contribue à repenser le temps en présentiel avec des activités qui engagent les fonctions du haut niveau cognitif. Dans notre travail, les étudiants sont invités à consulter des ressources pédagogiques mises en ligne afin d'acquérir suffisamment de connaissances pour pouvoir participer en classe de manière significative.

Dans le cadre de ce travail, 20 étudiants ont participé à notre expérience. Nous avons réparti ces étudiants en deux groupes (G1 & G2) afin de tester l'impact des deux modes d'apprentissage (mode traditionnel et mode inversé). Il est à préciser que les étudiants du groupe de contrôle (G1) travaillent de manière individuelle et en présence, tandis que les étudiants du groupe expérimental travaillent en mode inversé et en deux pour répondre aux consignes d'écriture. En parallèle, les étudiants du groupe (G1) sont appelés à rédiger un texte argumentatif selon un schéma comparatif dont la thématique portait sur "le télétravail et le travail en présentiel". Or, les étudiants du groupe (G2) réalisent en binôme et "en modalité hybride" la même tâche rédactionnelle. Il est à noter que les étudiants du groupe (G2) sont répartis en binôme en fonction du niveau de leurs connaissances méthodologiques relatives à la technique rédactionnelle du texte argumentatif élaboré à partir d'un pré-test auquel les participants répondent en classe et de leurs connaissances linguistiques en FLE. Il

convient de souligner que ce pré-test inclut un questionnaire à choix multiples et une production d'un écrit argumenté à partir d'une consigne rédactionnelle. Par conséquent, cette évaluation est d'une importance majeure car elle nous a permis d'adopter l'enseignement hybride.

4. Présentation et analyse des résultats

Afin d'analyser les textes produits par nos participants, nous avons fait référence à la grille d'évaluation élaborée par le groupe EVA (1991), le plus régulièrement utilisé car elle correspond aux usages de l'enseignement de l'écrit. Elle comprend trois critères principaux à savoir : la forme globale d'un texte qui se rapporte au respect du plan argumentatif, la teneur du discours qui se réfère à l'emploi des arguments avec des explications claires et illustrées ainsi que la cohérence et l'enchaînement logique. Il est à noter que les données recueillies sont analysées à l'aide du logiciel SPSS car il permet de donner une valeur scientifique aux résultats de notre étude.

Tableau 1 : Analyse des scores d'évaluation des produits argumentatifs

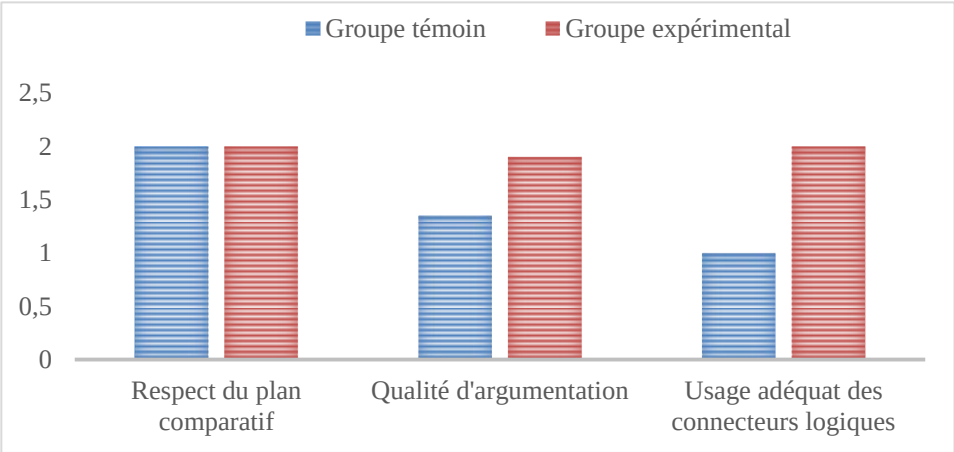
	Respect du plan argumentatif		Qualité d'argumentation		Usage adéquat des connecteurs logiques	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
G1 (Classe ordinaire)	2.00	0,47	1,35	0,47	1,00	0,33
G2 (Classe inversée)	1,00	0,00	1,90	0,22	2,00	0,00

Source : Réalisé par l'auteure à l'aide du logiciel SPSS
Figure.1. Analyse comparative des résultats obtenus

Les graphiques présentés ci-dessus démontrent les résultats relatifs au respect de la structure argumentative, de la qualité d'argumentation ainsi que de l'usage adéquat des rapports logiques dans les textes argumentatifs disposés auprès du groupe témoin ayant suivi un enseignement ordinaire et celui expérimental ayant bénéficié d'un enseignement inversé.

En effet, en examinant attentivement les pourcentages, nous nous rendons compte de deux constats essentiels. La moyenne du respect du plan comparatif est largement supérieure pour le groupe expérimental par rapport à celui des étudiants du

grou
pe
témo
in
(G2
=2
vs
G1=



1), alors que les scores de la qualité d'argumentation est en plus grand nombre chez le groupe expérimental (G2=1,95vs G1=1,35), (G2= 2,00 vs G1 =1,00). Ainsi, la moyenne de l'usage des rapports logiques chez les étudiants du groupe expérimental est plus élevée par rapport à celle des étudiants du groupe témoin (G2= 2,00 vs G1= 1,00).

Variable		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test T pour égalité des moyennes				
				Valeur T	F	Sig	Moyenne	
		F	Sig				Classe ordinaire	Classe inversée
Les notes des étudiants	Hypothèse de variance égales	3,879	0,096	3,198	6	0,019	3,1250	5,8750
	Hypothèse de variance inégales	3,879	3,129		3,129	0,04		

Tableau 2 : Test T pour échantillons indépendantes
Source : Réalisée par l'auteure à l'aide du logiciel SPSS

Nous avons testé l'homogénéité des variances à l'aide du test de Levene. Les résultats obtenus démontrent que ce test n'est pas significatif ($p\text{-value} = 0,096 > 0,05$), ce qui désigne que les variances des deux groupes sont homogènes. C'est pourquoi, nous avons opté pour le test T pour échantillons indépendantes afin de comparer les performances rédactionnelles des deux groupes expérimentaux.

Concernant le test de comparaison des moyennes, la valeur calculée de T est largement supérieure à celle tabulaire du test T fixée à ($T = 3,198 > 2,447$). De ce fait, nous rejetons l'hypothèse nulle H_0 et nous acceptons l'hypothèse alternative H_1 selon laquelle il existe des différences statistiquement significatives dans les perceptions de l'échantillon étudié dans l'amélioration de la compétence rédactionnelle des étudiants du groupe ayant suivi un enseignement de type inversé.

5. Discussion des résultats

Les résultats obtenus ont permis de tester le rôle de la mise en œuvre de la classe inversée dans le développement de la production argumentative en FLE en

fonction du respect du plan argumentatif, de l'usage des rapports logiques et de la pertinence des arguments dans les textes produits chez les étudiants universitaires algériens. Il convient de dresser un bilan à partir duquel quelques aspects importants mériteraient d'être examinés de manière plus ciblée et plus rigoureuse.

En ce qui a trait à la cohérence et l'enchaînement logique, les résultats obtenus montrent que les étudiants du groupe (G2), ayant bénéficié d'un enseignement de type inversé, ont parvenu à utiliser les connecteurs logiques de manière appropriée que ceux du groupe témoin. Evidemment, ces résultats mettent en évidence l'efficacité du dispositif hybride dans l'acquisition des connaissances théoriques relatives au genre argumentatif en mode inversé. Il est à souligner que ces savoirs étaient transmis via la plateforme Moodle pour que le temps en classe soit voué à des activités d'application sous la guidance de l'enseignant.

L'analyse des résultats semble en faveur du mode hybride dans la mesure où l'écart entre le développement entre le groupe témoin et expérimental est significatif. Certes, la mobilisation des connaissances encyclopédiques relative au sujet traité s'avère plus enrichie, plus variée et mieux structurée dans les produits du groupe expérimental, ce qui illustre l'effet positif de l'hybridation dans l'amélioration des compétences des étudiants. Les résultats confirment notre hypothèse formulée au départ, selon laquelle : « Le travail en tandem, dans un "mode inversé", pourrait développer les performances de rédaction en L2 chez les étudiants universitaires dans le contexte universitaire algérien. ». La classe inversée permet d'assurer un climat d'apprentissage collaboratif où les étudiants sont sollicités à travailler en tandem, ce qui aide à faciliter la rédaction des textes argumentatifs en L2. Ce type de collaboration en mode inversé a permis à nos participants de s'entraider pour co-activer l'ensembles des connaissances méthodologiques et encyclopédiques à l'activité de rédaction d'un texte de qualité en L2.

L'implantation du dispositif hybride de type inversé améliore, donc, les performances des étudiants en production écrite. Les aboutissements de notre recherche viennent renforcer ceux déjà obtenus par un travail de recherche antérieur conduit par Sakrane (2013) sur l'apport du travail en binôme dans l'amélioration de la production d'un texte explicatif en FLE. Les résultats de cette étude ont, donc, montré l'effet positif du travail en tandem en mode inversé sur la qualité des productions écrites.

Les résultats de notre étude viennent consolider les travaux de recherche antérieurs conduits par Chura-Quispe et Garcia Castro (2024) et qui démontrent l'intérêt du dispositif inversé et du travail collaboratif dans le développement de la production des essais académiques chez les étudiants de Tacna à Peru. Les résultats obtenus de cette recherche ont montré l'effet positif de l'inversion de classe sur le développement du niveau de productions des essais académiques, notamment dans les phases de rédaction, de planification, de mise en mots. A travers les données de cette étude, nous déduisons que l'adoption de la pédagogie inversée constitue un appui efficace pour la résolution des problèmes liés à l'apprentissage de l'écrit en FLE.

6. Conclusion

À travers cet article, nous avons tenté de sonder l'effet de l'adoption de la classe inversée dans l'apprentissage de l'écrit en FLE. Les résultats obtenus de l'analyse des données ont démontré une différence statistiquement significative dans les compétences rédactionnelles des deux groupes ayant participé à notre expérimentation. Nous avons au fil de notre travail répondu à notre problématique et confirmé notre hypothèse émise au départ. Les résultats ont révélé que les étudiants du groupe expérimental, ayant visualisé la capsule vidéo et répondu au quiz, ont mieux rédigé leurs productions par rapport à ceux du groupe témoin. Nous

constatons, donc, que l'implantation du dispositif hybride permet d'assurer un meilleur apprentissage actif dont l'activité évoquée est bien celle de l'apprenant.

En effet, l'intégration du dispositif hybride, sous sa forme inversée, offre de nombreux avantages tant pour les enseignants que pour les apprenants comparativement à la classe traditionnelle dans le contexte supérieur algérien. Au terme de cette recherche, il convient de mettre l'accent sur l'apport de l'hybridation dans l'enseignement du FLE et, plus particulièrement, dans l'amélioration des compétences de rédaction des textes argumentatifs.

7-Références

Berrett, D. (2012). How “flipping” the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education*, (19), février.

Chura-Quispe, G., & Garcia Castro, R. A. (2024). A techno-pedagogical design for the production of academic essays in university students. *Contemporary Educational Technology*, (1), novembre.

Dufour, H. (2014). La classe inversée. *Technologie*, (193), octobre.

Eid, C., Oddou, M., Liria, P., & Lebrun, M. (2019). *La classe inversée*. CLE International.

Johnson, C. P., & Marsh, D. (2015). The flipped classroom. In M. McCarthy (Ed.), *The Cambridge guide to blended learning for language teaching* (pp. 55–67). Cambridge University Press.

Lebrun, M., Gilson, C., & Goffinet, C. (2017). Vers une typologie des classes inversées : Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. *Éducation & Formation*, e-306.

Lebrun, M., & Lecoq, J. (2015). *Classes inversées : Enseigner et apprendre à l'endroit !* Réseau Canopé.

Nizet, I., Galiano, O., & Meyer, F. (2016). Vers un cadrage théorique pour comprendre la classe inversée. In *La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée* (pp. 41–52). De Boeck Supérieur.

Sakrane, F.-Z. (2013). *Le rôle des interactions verbales dans la production d'un texte explicatif en langue étrangère : Effet des compétences linguistiques et des connaissances sur le domaine* (Thèse de doctorat). Université d'Alger, Algérie.

Taurisson, A., & Herviou, C. (2015). *Pédagogie de l'activité : Pour une nouvelle classe inversée. Théorie et pratique du « travail d'apprendre »*. ESF Éditeur.

Younès, N., Caira, F., Ionascu, I., & Cracium, D. (2016). Éléments pédagogiques d'une classe inversée. In *La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée* (pp. 159–171). De Boeck Supérieur