ALTRALANG Journal
e-ISSN: 2710-8619 p-ISSN: 2710-7922
Volume 5 Issue 3 / December 2023 pp. 115-129

La classe inversée : une nouvelle modalité au service du développement des connaissances rédactionnelles en L2

MOULAY OMAR Abdellah[1*]
[1]*Université Abderrahmane Mira de Bejaia, Algérie*
omarabdellah.moulay@univ-bejaia.dz
SAKRANE Fatima-Zohra[2]
[2]*Université Abderrahmane Mira de Bejaia, Algérie*
fatimazohra.sakrane@univ-bejaia.dz

Reçu: 06/10/2023, **Accepté:** 31/12/2023, **Publié:** 31/12/2023

The Inverted Classroom: A New Modality at The Service of the Development of Writing Knowledge in L2

ABSTRACT: *In this article, we question the contribution of the flipped classroom to the development of methodological knowledge related to the writing technique of the text summary in L2 in the Algerian university environment. Two groups of students (G1&G2) participate in our experiment conducted during the 2022-2023 academic year in the department of french at the University of Bejaia. We are experimenting with two teaching-learning methods. In the first method, the students of group (G1) follow face-to-face teaching of the technique of text summary in L2. While, in the second method, the students of group (G2) follow a reverse teaching of the technique of the text summary in L2. The results obtained demonstrated the positive effect of the flipped classroom on the development of methodological knowledge of the L2 text summary of group (G2) students compared to group (G1) students.*

KEYWORDS: Flipped classroom, pedagogical innovation, teaching-learning, argumentative text, summary.

RÉSUMÉ : *Dans cet article, nous nous interrogeons sur l'apport de la classe inversée au développement des connaissances méthodologiques relatives à la technique rédactionnelle du résumé de texte en L2 en milieu universitaire algérien. Deux groupes d'étudiants (G1&G2) participent à notre expérimentation menée au cours de l'année universitaire 2022-2023 au sein du département de français de l'université de Bejaia. Nous expérimentons deux méthodes d'enseignement-apprentissage. Dans la première méthode, les étudiants du groupe (G1) suivent un enseignement présentiel de la technique du résumé de texte en L2. Tandis que, dans la seconde méthode, les étudiants du groupe (G2) suivent un enseignement inversé de la technique du résumé de texte en L2. Les résultats de notre recherche mettent en évidence, d'une part, le rôle important de la classe inversée dans le développement des compétences rédactionnelles du résumé de texte en L2 et ouvrent, d'autre part, des perspectives nouvelles dans le développement des nouvelles littératies en contextes numériques.*

MOTS-CLÉS : Classe inversée, innovation pédagogique, enseignement-apprentissage, texte argumentatif, résumé.

* Auteur correspondant : **MOULAY OMAR Abdellah,** omarabdellah.moulay@univ-bejaia.dz

Introduction

La scène universitaire algérienne est passée par une profonde mutation pédagogique lors de la période pandémique ayant touché le pays. Cette dernière a causé la fermeture totale ou partielle des établissements scolaires et universitaires au mois de mars 2020. Cette date était le début de l'introduction de l'enseignement-apprentissage à distance au territoire national. Les acteurs pédagogiques se sont retrouvés face à une situation inédite imposant le recours à l'innovation pédagogique comme alternative afin d'assurer la continuité des cours à distance. Il a été constaté que l'enseignement-apprentissage à distance n'a pas pu répondre aux besoins des enseignants et des étudiants. De ce fait, nous nous intéressons, dans cet article, à la classe inversée comme pédagogie active permettant l'enseignement-apprentissage innovant du français langue étrangère[1] en milieu universitaire algérien lors de la période post-pandémique.

La présente recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit et aborde la question liée à l'enseignement-apprentissage des activités rédactionnelles, en l'occurrence le résumé de texte en L2 dans une pédagogie inversée. Nous avons constaté que les étudiants trouvent des difficultés lorsqu'il s'agit de produire un résumé écrit en L2. Cette situation de blocage est le résultat de plusieurs facteurs dont la pédagogique adoptée par l'enseignant. Les étudiants ont besoin d'une pédagogie souple leur permettant l'acquisition efficace de la technique du résumé texte en L2.

Certes, beaucoup de recherches ont porté sur la classe inversée dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de français en Algérie (Nid & Dakhia 2021 ; Maarfia 2021 ; Mouffouk 2021 ; Taibi & Hamoumi 2019). Mais, nous estimons rares les travaux ayant inscrit la classe inversée dans le champ de la didactique de l'écrit en milieu universitaire algérien. C'est pour cette raison que nous axons la présente recherche sur le rôle de la classe inversée dans l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de l'activité rédactionnelle du résumé de texte en L2. Cette technique rédactionnelle est considérée comme une manière, voire un savoir-faire difficile à maîtriser et sur laquelle butent souvent les étudiants (Charlot 1991). Nous considérons la classe inversée comme pédagogie innovante facilitant l'enseignement-apprentissage du résumé de texte en L2. Cette pédagogie inversée développe efficacement les acquis d'apprentissages[2] (Bergmann & Sams 2014). Ces acquis d'apprentissage sont mobilisateurs des opérations complexes et de haut niveau cognitif : résumer, analyser, créer, etc. (Lecoq & Lebrun 2016, 20). En effet, la classe inversée consiste à fournir aux étudiants des activités de bas niveau cognitif à faire à la maison pour, ensuite, envisager en classe le travail collaboratif caractérisé par des activités de haut niveau cognitif tout en mettant les étudiants en collaboration et en pratique (Dufour 2014, 44).

Et partant, nous nous interrogeons sur l'apport de la classe inversée à l'enseignement-apprentissage du résumé de texte en L2 en milieu universitaire algérien. De ce fait, il nous semble que la classe inversée pourrait faciliter le développement des connaissances rédactionnelles relatives à la technique du résumé de texte en L2 aux étudiants de première année licence de français mieux que la modalité présentielle.

Dans la partie théorique de cet article, il sera question de définir ce qu'une classe inversée, de présenter les différents types inhérents à la classe inversée et d'expliquer comment mettre en pratique cette pédagogie hybride en contexte universitaire algérien. En ce qui a trait à la partie pratique, nous menons une étude comparative entre deux modalités d'enseignement-apprentissage du résumé de texte en L2, à savoir : la modalité présentielle et la modalité inversée. Cette comparaison nous permettra de prouver l'efficacité de la classe inversée dans le développement des connaissances rédactionnelles liées à la technique du résumé de texte en L2. Nous comparons, à la fin, les résultats obtenus au pré-test et au post-test dans les deux modalités évoquées précédemment.

1. Cadre théorique conceptuel

[1] Désormais « L2 ».
[2] Désormais « AA ».

1.1 Vers une définition de la classe inversée

A l'heure actuelle, nous sommes face à une panoplie de définitions relatives à la classe inversée proposées par plusieurs chercheurs. Nous retenons celles qui paraissent le mieux convenir à notre étude. Certains chercheurs voient en classe inversée non seulement une pédagogie, mais une philosophie permettant de mettre en pratique une variété de pédagogies, telles que les pédagogies actives (Lison 2017). La classe inversée est une nouvelle modalité d'enseignement-apprentissage à caractère hybride. Elle consiste généralement à inverser le processus d'enseignement-apprentissage. C'est dire que les leçons théoriques se font à la maison et les activités pratiques se font en classe (Bergmann & Sams 2014). Cet inversement permettra, selon les spécialistes, de gagner plus de temps en classe et d'avoir plus de centration sur l'apprenant.

La classe inversée est une modalité hybride qui sort de l'ordinaire en se démarquant des autres pédagogies existant dans la scène universitaire mondiale. Dans cette pédagogie, nous assistons à un changement de posture des acteurs en classe, à savoir l'enseignant et l'apprenant. Celui-ci devient acteur-actif responsable de ses apprentissages. Celui-là devient un mentor qui accompagne et oriente ses apprenants tout au long de leurs apprentissages. En classe inversée, les activités du haut niveau cognitif se font en classe, comme : résumer un texte, analyser, etc. Et les activités du bas niveau cognitif se font à la maison, comme : rechercher des informations, répondre à un quiz, etc. Ce qui développe le travail collaboratif en classe et l'autonomie des étudiants en dehors de la classe (Lecoq & Lebrun 2016).

De son côté, Bruno Devauchelle (2017), précise que la classe inversée n'est pas une invention qui n'a jamais existée auparavant. Au contraire, la classe inversée existe depuis longtemps, mais ce qui fait d'elle une innovation pédagogique est son introduction, soutenue par le numérique, dans de nouveaux contextes, tel est le cas de notre étude expérimentale dans laquelle nous mettons en œuvre la classe inversée en guise d'innovation pédagogique en contexte universitaire de Bejaia. Cette innovation peut prendre différentes formes, dans ce qui suit nous allons traiter de ses formes.

1.2 Types de la classe inversée

« La classe inversée », « les classes inversées » ou « la classe renversée », à travers le temps, les appellations de cette pédagogie novatrice ont changé tout dépend de la vision de chaque auteur. Ceci démontre que ce concept recouvre plusieurs acceptions, ce que signifie la classe inversée pour un auteur, n'est pas forcément la même signification pour un autre.

Nous retenons qu'il n'y a pas une seule classe inversée, mais, il y a des classes inversées comme l'a affirmé Marcel Lebrun (Lebrun et al 2017). Jonathan Bergmann et Aaron Sams étaient les premiers ayant proposé le modèle classique de la classe inversée consistant à inverser le processus de l'enseignement-apprentissage traditionnel dans le sens où la théorie se fait à la maison et la pratique se fait en classe. Ce premier modèle a été mis en question par Marcel Lebrun qui le trouve linéaire et incomplet. Lebrun a proposé une typologie des classes inversée (Lebrun & Lecoq 2015). Cette dernière se compose de trois types différents : le premier correspond au modèle basique de la classe inversée évoquée par les deux pionniers Bergmann et Sams (2012). Le deuxième va au-delà du premier type. En effet, dans la phase distancielle, l'apprenant ne se contente pas seulement de consulter la leçon théorique transmise par son enseignant, mais, il est censé s'engager dans des activités préparatoires qu'il doit réaliser avant de venir en classe, à titre d'exemple, faire une recherche documentaire. En présentiel, l'apprenant présente sa recherche devant ses camarades et son enseignant, ce qui implique activement l'apprenant dans ses apprentissages. Le troisième, que nous adoptons dans notre expérimentation, se situe au carrefour du premier et du deuxième type. Ces deux derniers sont linéaires puisqu'ils reposent seulement sur deux moments (présentiel/distanciel). Alors que le troisième type est non-linéaire du fait qu'il suit un mouvement spiralaire tiré du cycle de Kolb. Ce dernier type suit trois phases qui sont : la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation (Lebrun & Lecoq 2015).

1.3 La classe inversée en milieu universitaire algérien

La mise en pratique de la classe inversée en milieu universitaire demande le recours à l'alignement pédagogique (Biggs 1996) et à la scénarisation pédagogique, appelée également l'ingénierie de formation (Jézégou 1990). Ces deux éléments doivent être mis au centre de toute action pédagogique innovante.

L'implémentation de la classe inversée en milieu universitaire algérien doit suivre les étapes de la scénarisation pédagogique. Cette dernière a plusieurs modèles dont celui nommé ADDIE (1970) que nous exploitons dans notre expérimentation. Les étapes de ce modèle sont abrégées par l'acronyme ADDIE : Analyse, Design, Développement, Implantation et Evaluation.

La mise en place de la pédagogie inversée à l'enseignement supérieur ne s'opère pas d'une seule traite, elle suit une démarche progressive caractérisée par un ensemble d'étapes (Nid & Dakhia 2021). L'enseignant doit penser à tout ce qui l'entoure pour faire réussir l'implémentation de cette nouvelle pédagogie. Cette dernière nécessite une prise en compte des éléments suivants : la disponibilité de l'enseignant, le niveau des étudiants, les types d'évaluation et le choix du contexte.

L'enseignant est le metteur en scène de la classe inversée en contexte universitaire. A cet effet, Julie Lecoq et Marcel Lebrun (2016, 13) invitent tout enseignant à respecter, avant tout, ces quatre piliers pour faire réussir la mise en place de la classe inversée. Premièrement, la création d'un environnement flexible. L'enseignant est censé organiser le cadre spatio-temporel et le rendre propice à tout enseignement-apprentissage. Cette organisation permet aux étudiants d'interagir et de réfléchir librement. Deuxièmement, le choix des contenus doit être intentionnel. L'enseignant est censé sélectionner sagement les contenus à enseigner aux étudiants. Troisièmement, l'adoption d'une culture de l'apprentissage. L'enseignant incite ses étudiants à s'engager dans les différentes activités significatives qu'il propose, sans que son rôle n'y soit central. L'enseignant conçoit, également, des activités accessibles à tous les étudiants. Quatrièmement, adopter une posture professionnelle de l'éducation. L'enseignant consacre son temps à ses étudiants en classe pour les aider individuellement, en petit ou en grand groupe.

Après avoir présenté le volet théorique de notre étude, nous passons maintenant à la partie pratique dans laquelle nous expérimentons la pédagogie inversée pour vérifier son effet sur l'enseignement-apprentissage de la technique du résumé de texte en milieu universitaire algérien. Pour ce faire, il sera question d'étudier deux modalités d'enseignement-apprentissage du résumé de texte pour comparer à la fin les résultats du pré-test et du post-test auxquels seront soumis les participants de cette étude.

2. Méthode

2.1 Description du terrain d'étude

Pour mener notre expérimentation, nous avons choisi comme terrain d'étude l'université Abderrahmane Mira de Bejaia, plus précisément, le département de langue et littérature françaises. L'université A. Mira de Bejaia a été créée en 1983 et compte, de nos jours, 45 700 étudiants dans toutes les filières confondues, d'après le site officiel de l'université[3].

2.2 Participants et groupes

Quatre-vingt-huit étudiants participent à cette expérimentation, menée au cours de l'année universitaire 2022-2023, dont 64 filles et 24 garçons. Il s'agit des étudiants inscrits en première année licence de filière

[3] http://univ-bejaia.dz/ consulté le 28/10/2022.

française à l'université Abderrahmane Mira de Bejaia. Ces participants sont répartis en deux groupes expérimentaux (G1&G2) de 44 étudiants afin de tester l'effet de deux modalités expérimentales, à savoir la modalité présentielle et la modalité inversée.

2.3 Matériel expérimental

Hormis la plateforme éducative Moodle de l'université de Bejaia dans laquelle nous avons mis en ligne nos cours pédagogiques sous forme de six capsules vidéos accompagnées de six quiz informatisés, nous avons expérimenté, également, les outils suivants :

a. Pré-test (questionnaire méthodologique initial)

Le pré-test est distribué aux étudiants des deux groupes expérimentaux (G1&G2) au début de l'expérimentation. Le pré-test se présente sous forme d'un questionnaire portant sur sept questions relatives à la méthodologie du résumé de texte (voir annexe 01). Les résultats du pré-test nous permettront de vérifier les prérequis des étudiants par rapport à la technique du résumé de texte.

b. Post-test (questionnaire méthodologique final)

Le post-test est soumis à la fin de l'expérimentation aux étudiants des deux groupes expérimentaux (G1&G2). Le post-test porte sur les mêmes questions du pré-test, ce qui permet de comparer ses résultats à ceux du pré-test pour voir l'effet des deux modalités d'enseignement-apprentissage sur les connaissances rédactionnelles des étudiants-résumeurs (voir annexe 02).

2.4 Procédure

Les étudiants des deux groupes expérimentaux (G1&G2) commencent par répondre au pré-test qui est sous forme d'un questionnaire méthodologique initial. Ce dernier permet de relever les connaissances méthodologiques qu'ont les étudiants sur la technique du résumé de texte en L2. A travers les réponses des étudiants au pré-test, nous pourrons savoir s'ils ont des connaissances préliminaires, voire des prérequis par rapport à la méthodologie rédactionnelle du résumé de texte en L2. Cela permet de déterminer le profil d'entrée des nouveaux bacheliers. Nous expérimentons, ensuite, deux modalités différentes d'enseignement-apprentissage de la technique du résumé de texte. Dans la première modalité, nous enseignons, en présentiel, la technique du résumé aux étudiants du premier groupe (G1). Dans cette première modalité nous expliquons aux étudiants les différentes étapes du résumé, à savoir : la planification, la mise en mots et la révision (Hayes & Flower 1980). Dans la seconde modalité, (G2), nous mettrons en place le troisième modèle des classes inversées de Marcel Lebrun (Lecoq & Lebrun 2016 ; Lecoq & Lebrun 2017 ; Lebrun, Gilson & Goffinet 2017). Les participants suivront un enseignement-apprentissage hybride. En distanciel, nous mettons nos cours en ligne sous forme de six capsules vidéos que les étudiants du deuxième groupe (G2) seront appelés à consulter sur la plateforme éducative Moodle de l'université de Bejaia. Ces capsules vidéos portent sur les mêmes étapes du résumé de texte en L2 que nous avons enseignées en présentiel aux étudiants du groupe (G1). Chaque capsule vidéo sera accompagnée d'un quiz de cinq questions, ciblées et relatives au contenu de la leçon transmise, auquel doivent répondre les étudiants afin de vérifier leur compréhensibilité. En présentiel, nous reviendrons, au début de chaque séance, sur la leçon déjà transmise pour expliquer brièvement son contenu et pour résoudre les éventuelles situations-problèmes auxquelles se seraient confrontés les étudiants lorsqu'ils étaient appelés à apprendre en ligne la technique rédactionnelle du résumé de texte en L2. À la fin de l'expérimentation, nous soumettrons le post-test aux étudiants des deux groupes expérimentaux (G1&G2) ayant participé à cette étude. Les résultats de ce post-test seront comparés à ceux du pré-test pour mesurer l'efficacité des deux

modalités d'enseignement-apprentissage du résumé de texte. Les résultats attendus nous permettront de montrer l'efficacité de la classe inversée dans l'enseignement-apprentissage du résumé de texte en L2 et son efficience dans le développement de la compétence rédactionnelle des étudiants de filière française par rapport à l'enseignement présentiel.

3. Présentation et analyse des résultats

3.1 Résultats des six quiz

Tout d'abord, il s'avère judicieux de présenter les résultats des étudiants du groupe (G2) ayant visionné les différentes capsules vidéos et répondu aux différents quiz mis à leur disposition sur notre espace cours de la plateforme éducative Moodle de l'université Abderrahmane Mira de Bejaia.

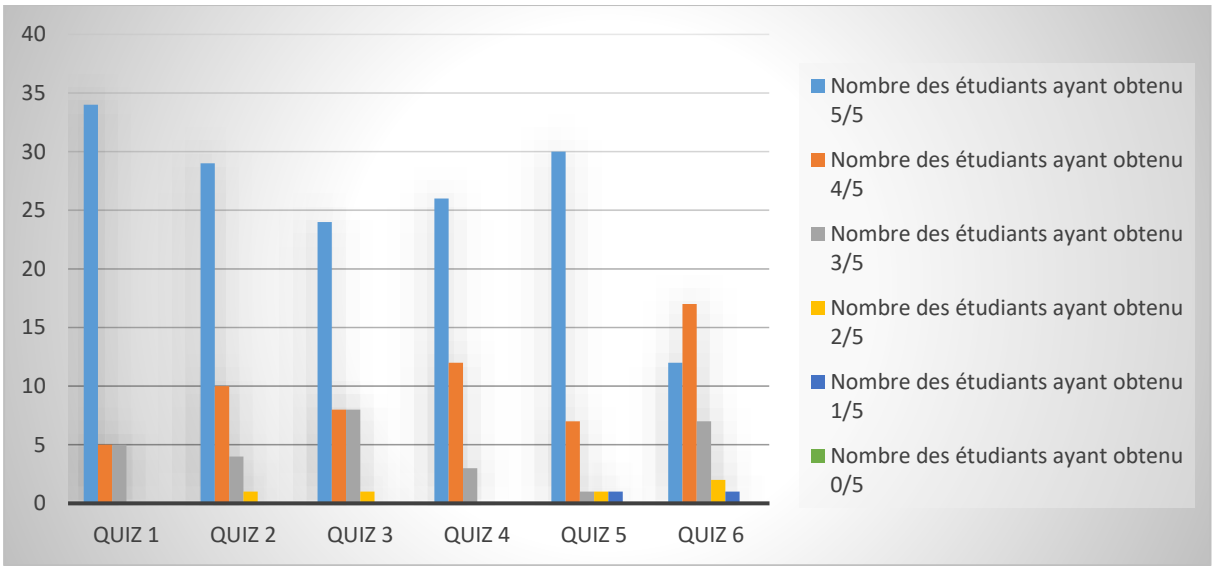

Figure 1 : Résultats des six quiz informatisés

Nous remarquons que l'ensemble des étudiants du groupe (G2) ont répondu aux six quiz envoyés, bien que le nombre de répondants au sixième quiz soit en diminution remarquable par rapport aux autres quiz (39 sur 44 étudiants**,** soit 88,36%). Ce qui montre que certains étudiants n'ont pas pu réaliser toutes les tâches demandées à distance et n'ont pas pu tenir jusqu'au dernier quiz. Mais, l'implication des étudiants du groupe (G2) reste massive.

3.2 Résultats pré-test et post-test du premier groupe expérimental (G1)

Dans ce qui suit, nous présentons les résultats des étudiants du premier groupe expérimental (G1) ayant répondu au pré-test et au post-test de notre étude :

Questions	a	b	c	d	Total Nombre	Total %
Q.1	1	43	0	0	44	100%
Q.2	10	32	1	0	43	97,72%
Q.3	4	38	2	0	44	100%
Q.4	0	1	10	33	44	100%
Q.5	10	19	5	7	41	93,18%
Q.6	3	41	0	0	44	100%
Q.7	18	25	1	0	44	100%
Total	46	199	19	40	304	98,70%

Tableau 1 : Résultats du pré-test (G1)

Questions	a	b	c	d	Total Nombre	Total %
Q.1	1	43	0	0	44	100%
Q.2	18	25	1	0	44	100%
Q.3	1	42	1	0	44	100%
Q.4	1	1	13	29	44	100%
Q.5	8	19	1	13	41	93,18%
Q.6	2	42	0	0	44	100%
Q.7	23	21	0	0	44	100%
Total	54	193	16	42	305	99,02%

Tableau 2 : Résultats du post-test (G1)

Nous remarquons que l'ensemble des étudiants du premier groupe expérimental (G1) ont répondu aux questions du pré-test et du post-test. Nous avons compté 304 sur 308 réponses au pré-test, soit 98,70%. Par contre, au post-test, nous avons compté 305 sur 308 réponses, soit 99,02%. Ceci dit que les étudiants qui se sont abstenus de répondre à quelques questions du pré-test (04 sur 44 étudiants, soit 09,09%) sont nombreux par rapport à ceux qui n'ont pas répondu à certaines questions du post-test (03 sur 44 étudiants, soit 6,81%).

3.3 Résultats pré-test et post-test du deuxième groupe expérimental (G2)

Nous présentons, dans cette partie, les résultats des étudiants du deuxième groupe expérimental (G2) ayant répondu au pré-test et au post-test de notre recherche :

Questions	a	b	c	d	Total nombre	Total %
Q.1	1	42	0	0	43	97,72%
Q.2	19	24	0	0	43	97,72%
Q.3	0	41	3	0	44	100%
Q.4	1	0	7	35	43	97,72%
Q.5	11	15	2	14	42	95,45%
Q.6	2	42	0	0	44	100%
Q.7	19	24	1	0	44	100%
Total	53	188	13	49	303	98,37%

Tableau 3 : Résultats du pré-test (G2)

Questions	a	b	c	d	Total nombre	Total %
Q.1	1	39	4	0	44	00%
Q.2	37	4	3	0	44	100%
Q.3	0	40	4	0	44	100%
Q.4	2	0	5	37	44	100%
Q.5	4	22	5	13	44	100%
Q.6	0	42	2	0	44	100%
Q.7	20	23	1	0	44	100%
Total	64	170	24	50	308	100%

Tableau 4 : Résultats du post-test (G2)

Les résultats démontrent que la plupart des étudiants du deuxième groupe expérimental (G2) ont répondu aux différentes questions du pré-test et du post-test. Le pré-test a compté 303 sur 308 réponses, soit 98,37%. Tandis que le post-test a compté 308 sur 308 réponses, soit 100%. Cela montre, d'une part, qu'une minorité d'étudiants n'a pas pu répondre à certaines questions du pré-test (05 sur 44 étudiants, soit 11,36%). D'autre part, le post-test n'a compté aucune réponse manquante. Ceci dit que tous les étudiants du groupe (G2) ont répondu aux questions du post-test après avoir participé à l'expérience de la classe inversée (44 sur 44, soit 100%).

3.4 Total des réponses correctes

Pour comparer l'effet des deux modalités d'enseignement-apprentissage du résumé de texte en L2, à savoir : la modalité présentielle et la modalité inversée. Nous comptons les réponses correctes obtenues au pré-test et au post-test par les étudiants des deux groupes expérimentaux (G1&G2).

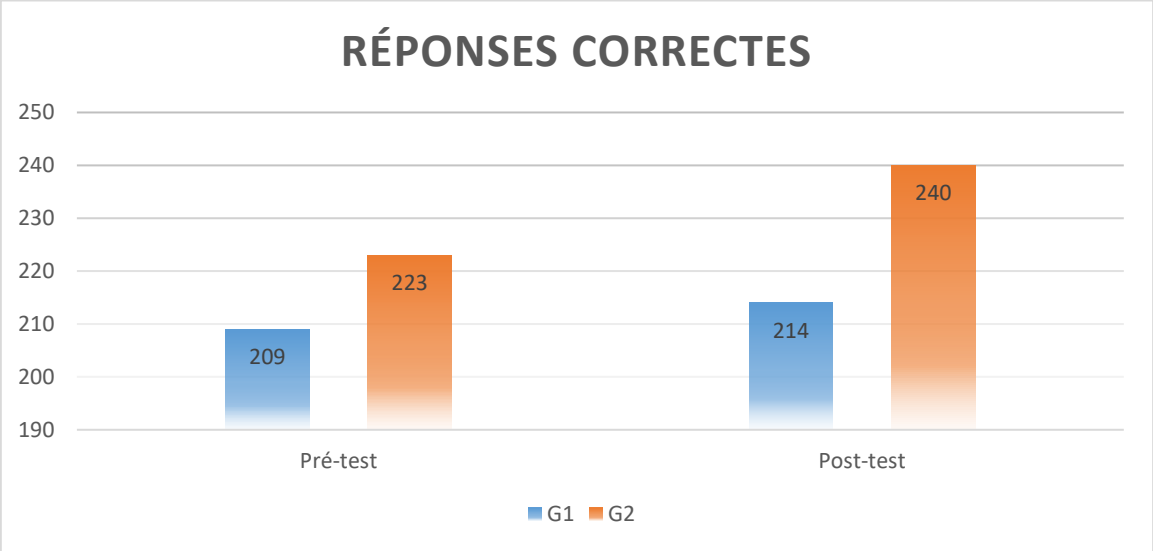

Figure 2 : Réponses correctes lors du pré-test et du post-test

Les résultats du pré-test indiquent que le taux des réponses correctes des étudiants du deuxième groupe expérimental (G2), (223 sur 308 réponses correctes, soit 72,40%), est plus élevé par rapport à celui

des étudiants du premier groupe expérimental (G1), (209 sur 308 réponses correctes, soit 67,85%). En revanche, les résultats du post-test démontrent que le taux des réponses correctes des étudiants du deuxième groupe expérimental (G2), (240 sur 308 réponses correctes, soit 77,92%), est largement supérieur par rapport à celui des étudiants du premier groupe expérimental (G1), (214 sur 308 réponses correctes, soit 69,48%).

Certes, l'analyse de ces résultats révèle une nette augmentation des réponses correctes des étudiants des deux groupes expérimentaux (G1&G2) au post-test par rapport au pré-test. Mais, cette augmentation est plus élevée dans le deuxième groupe expérimental (G2), (17 réponses correctes, soit 5,51%), qu'au premier groupe expérimental (G1), (05 réponses correctes, soit 1,62%).

3.5 Total des réponses incorrectes

Nous comptons, dans cette partie, les réponses incorrectes obtenues par les étudiants des deux groupes expérimentaux (G1&G2) dans la phase du pré-test et du post-test.

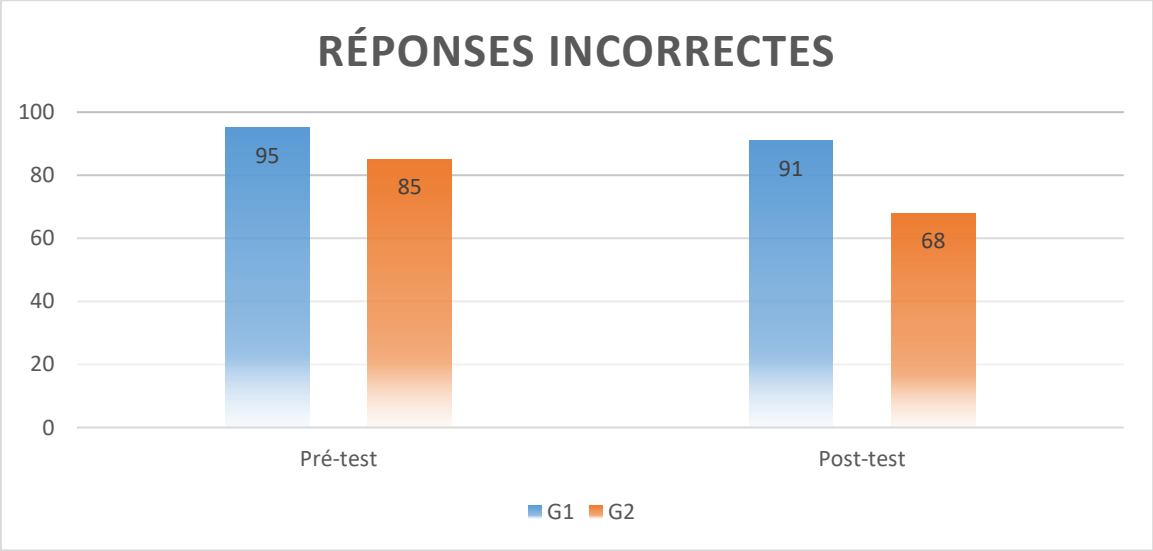

Figure 3 : Réponses incorrectes lors du pré-test et du post-test

Les résultats du pré-test indiquent que le taux des réponses incorrectes des étudiants du premier groupe expérimental (G1), (95 sur 308 réponses incorrectes, soit 30,84%), est supérieur par rapport à celui des étudiants du deuxième groupe expérimental (G2), (85 sur 308 réponses incorrectes, soit 27,59%). Par contre, les résultats du post-test dévoilent que le taux des réponses incorrectes des étudiants du premier groupe expérimental (G1), (91 sur 308 réponses incorrectes, soit 29,54%), est plus élevé par rapport à celui des étudiants du deuxième groupe expérimental (G2), (68 sur 308 réponses incorrectes, soit 22,07%).

Il est indéniable qu'il y a une diminution des réponses incorrectes des étudiants des deux groupes expérimentaux (G1&G2) au post-test contrairement au pré-test. Mais, il est à noter que cette diminution est largement supérieure dans le deuxième groupe expérimental (G2), (17 réponses incorrectes, soit 5,51%), que dans le premier groupe expérimental (G1), (04 réponses incorrectes, soit 1,29%).

3.6 Analyse de la variance des réponses correctes et incorrectes du pré-test et du post-test

Dans ce point, nous analysons les réponses correctes et incorrectes obtenues par les étudiants des deux expérimentaux (G1 et G2) lors du pré-test et du post-test. Pour ce faire, nous optons pour le test ANOVA

afin d'analyser la variance des réponses correctes et incorrectes du pré-test et du post-test selon la loi de Fisher (F).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Réponses correctes du pré-test	Between Groups	2.421	1	2.421	6.547	.004
	Within Groups	15.529	42	.370		
	Total	17.949	43			
Réponses correctes du post-test	Between Groups	1.365	1	1.365	6.990	.001
	Within Groups	8.202	42	.195		
	Total	9.568	43			
Réponses incorrectes du pré-test	Between Groups	3.160	1	3.160	16.584	.002
	Within Groups	8.003	42	.191		
	Total	11.163	43			
Réponses incorrectes du post-test	Between Groups	2.313	1	2.313	11.348	.009
	Within Groups	8.560	42	.204		
	Total	10.873	43			

Tableau 5 : Analyse de la variation des réponses correctes et incorrectes du pré-test et du post-test

Les résultats statistiques de ce tableau indiquent que la valeur (F), qui renvoie à la loi de Fisher, a atteint (6,547) et elle signifie (0,004). Ainsi que le niveau de signification (Sig), ou la valeur de P (P-value), est inférieur à (0,01), ce qui fait qu'il est significatif (0,004, $p < 0,01$). La valeur de p ($p < 0,01$), indique que le résultat est valable avec un taux d'erreur acceptable de 1 pour 100 (1%). 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 les réponses correctes du pré-test qui renvoie au numéro du groupe.

Les résultats statistiques du tableau ci-dessus indiquent, également, que la valeur (F), qui renvoie à la loi de Fisher, a atteint (16,584) et elle signifie (0,002). Ainsi que le niveau de signification (Sig), ou la valeur de P (P-value), est inférieur à (0,01), ce qui fait qu'il est significatif (0,002, $p < 0,01$). La valeur de p ($p < 0,01$), indique que le résultat est valable avec un taux d'erreur acceptable de 1 pour 100 (1%). 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 les réponses incorrectes du pré-test qui renvoie au numéro du groupe.

Les résultats statistiques du même tableau indiquent que la valeur (F), qui renvoie à la loi de Fisher, a atteint (6,990) et elle signifie (0,001). Ainsi que le niveau de signification (Sig), ou la valeur de P (P-value), est inférieur à (0,01), ce qui fait qu'il est significatif (0,001, $p < 0,01$). La valeur de p ($p < 0,01$), indique que le résultat est valable avec un taux d'erreur acceptable de 1 pour 100 (1%). 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 les réponses correctes du post-test qui renvoie au numéro du groupe.

Ces résultats statistiques du présent tableau indiquent, ainsi, que la valeur (F), qui renvoie à la loi de Fisher, a atteint (11,348) et elle signifie (0,009). Ainsi que le niveau de signification (Sig), ou la valeur de P (P-value), est inférieur à (0,01), ce qui fait qu'il est significatif (0,009, $p < 0,01$). La valeur de p ($p < 0,01$), indique que le résultat est valable avec un taux d'erreur acceptable de 1 pour 100 (1%). 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 les réponses incorrectes du post-test qui renvoie au numéro du groupe.

4. Discussion

Les résultats de cette étude ont révélé un effet positif de l'enseignement-apprentissage de la technique du résumé en classe inversée motivée par l'utilisation du numérique par rapport à l'enseignement-apprentissage ordinaire, voire classique du résumé de texte en L2 en milieu universitaire algérien. En effet, compte tenu des réponses correctes et incorrectes des étudiants des deux groupes expérimentaux (G1&G2) dans la phase du pré-test et du post-test, nous pouvons dire que la modalité inversée a suscité plus de compréhension des connaissances méthodologiques relatives à la technique du résumé de texte que la modalité présentielle. Ces résultats nous ont permis de confirmer notre hypothèse émise au départ laquelle « la classe inversée pourrait faciliter le développement des connaissances rédactionnelles relatives à la technique du résumé de texte en L2 aux étudiants de première année licence de français mieux que la modalité présentielle ».

A travers les résultats de notre expérimentation, nous avons constaté le mouvement ascendant des réponses correctes du deuxième groupe expérimental (G2) qui sont plus élevées par rapport à celles du premier groupe expérimental (G1). Aussi, avons-nous observé le mouvement descendant des réponses incorrectes du deuxième groupe expérimental (G2) qui sont plus réduites par rapport à celles du premier groupe expérimental (G1). Cela montre que les étudiants du deuxième groupe expérimental (G2) ont assimilé les connaissances méthodologiques du résumé de texte en classe inversée mieux que les étudiants du premier groupe expérimental (G1) ayant suivi un enseignement purement présentiel du résumé de texte en L2.

En vertu de ce qui vient d'être esquissé, les résultats de cette contribution viennent consolider les résultats aboutis par d'autres chercheurs ayant prouvé l'efficacité de la classe inversée dans l'enseignement-apprentissage du FLE en milieu universitaire algérien (Mammeri et al 2021 ; Maache & Dakhia 2022 ; Chellouai 2022 ; Ghimouze 2022 ; Bouazri 2022 ; Boukerchi & Ould Benali 2022). Le point de divergence par rapport à ces recherches est que notre étude traite du rôle que joue la classe inversée dans l'enseignement-apprentissage des techniques rédactionnelles, en l'occurrence la technique du résumé de texte en L2. Il va sans dire que la technique du résumé est une compétence difficile à maîtriser, voire une compétence mal maîtrisée par les étudiants universitaires (Charlot 1991 ; Chiali 2018 ; Mennadi 2022).

Dans cette étude, la classe inversée a aidé les étudiants dans leur apprentissage de la technique du résumé de texte mieux que la pédagogie présentielle. Nous avons pu constater une motivation accrue chez les étudiants du (G2) qui étaient intéressés par les capsules vidéos et les quiz mis en ligne. Cela a diminué la charge cognitive que connait l'appropriation d'une telle technique rédactionnelle. Ainsi, le temps en classe se voit-il libéré par rapport à celui de la pédagogie présentielle appliquée avec les étudiants du groupe (G1). En classe inversée, en tant qu'enseignants, nous avons pu accompagner les étudiants en difficultés et répondre facilement à leurs besoins tout en appliquant la différenciation pédagogique. Celle-ci a été appliquée après avoir consulté les résultats des quiz informatisés qui ont été obtenus lors de la phase distancielle.

Certes, nous avons mis le focus dans cette expérimentation sur le développement des connaissances rédactionnelles (savoirs) propres à la technique du résumé de texte en L2. Mais, nous devons noter que nous envisageons prochainement d'expérimenter la classe inversée en vue de développer les connaissances procédurales (savoir-faire) des étudiants-résumeurs de notre contexte universitaire algérien.

5. Bilan et perspectives

Nous avons tenté à travers cet article de proposer une innovation pédagogique en vue de rendre facile l'appropriation de la technique du résumé de texte en milieu universitaire algérien.

A l'issue de cette étude, nous avons constaté que les étudiants du groupe (G2) ayant participé à l'expérience de la classe inversée ont développé leurs connaissances méthodologiques relatives à la technique du résumé de texte en L2. Ces étudiants se sont intéressés au contenu mis à leur disposition sur la plateforme Moodle de l'université de Bejaia et ils ont accompli les tâches demandées mieux que les étudiants du groupe (G1) ayant suivi un enseignement-apprentissage présentiel de la technique du résumé de texte en L2.

De surcroît, nous pouvons dire que la classe inversée pourrait combler les lacunes rédactionnelles des étudiants et développer leurs compétences à l'écrit à condition qu'il y ait une collaboration entre les différents acteurs pédagogiques afin d'éviter toute résistance à ladite pédagogie inversée. Cette dernière est perçue complexe par certains spécialistes qui signalent que sa mise en pratique dans la sphère universitaire exige un réel engagement de la part des étudiants et des enseignants (Chellouai, 2022).

Certes, la classe inversée présente de nombreux avantages tel que l'inversement de la charge cognitive en classe et en dehors de la classe dans le sens où les activités du bas niveau cognitif sont travaillées à distance et les activités du haut cognitif sont travaillées en présentiel, par contraste avec les pédagogies classiques. Mais, l'implémentation d'une telle pédagogie en contexte universitaire algérien doit être murement réfléchie. Dans le présent article, nous avons présenté un modèle de classe inversée expérimenté dans un cadre spatio-temporel précis sans prétendre à l'exhaustivité. Cette étude de cas favorise aux autres chercheurs de creuser encore la question de la classe inversée tout en prenant en compte les particularités du contexte algérien. Ceci permet d'avoir d'autres réflexions sur le sujet et d'ouvrir d'autres perspectives de recherche afin que cette innovation pédagogique soit appliquée à grande échelle.

Bibliographie

- Amer-Medjani, A., et Maarfia, N. (2021). Classe inversée et relation interpersonnelle : Jeu de postures. *Didactiques*, V10, N°01, pp. 11-25.
- Bergmann J. et Sams A., 2014, *La Classe inversée*. Reynald Goulet.
- Bouazri, F. (2022). Perspective d'innovation à l'université algérienne (la pédagogie inversée comme source de motivation à l'autonomie). *Revue Elmofakir*, V06, N°01, pp. 457-475.
- Boukerchi, L., et Ould Benali, N. (2022). La classe inversée pour l'enseignement de la grammaire et de l'oral dans le contexte algérien. *Revue Multilinguales*, V10, N°02, pp. 140-177.
- Cailliez, J-Ch. (2016), La classe renversée … Une approche en « do it yourself », In. *La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*, 1ère éd, sous la direction de Dument A. et Berthiaume D., édition De Boeck supérieur, Louvain-la- Neuve, Belgique, 203-215.
- Dufour, H. (2014). La classe inversée. *Revue Technologie* [En ligne], mis en ligne septembre-octobre 2014, consulté le 01 avril 2022. http://eduscol.education.fr/sti/revue-technologie
- Ghimouze, M. (2022). La classe inversée pour enseigner l'oral à l'université. *Qirâ'ât review*, V14, N°01, pp. 1117-1126.
- Lebrun, M., Gilson, C., et Goffinet, C**.** (2017). Vers une typologie des classes inversées. *Education & Formation*, pp. 126-146. ISSN 2032-8184. http://revueeducationformation.be/
- Lebrun, M., et Lecoq, J. (2015). *Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit*, Réseau CANOPÉ.
- Lebrun, M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre : Allier pédagogique et technologique.* BRUYLANT-ACADEMIA s.a.

- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., et Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30(1) | 2014, mis en ligne le 07 avril 2014, consulté le 08 septembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/ripes/771 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ripes.771
- Maache, M., et Dakhia, A. (2022). La classe inversée et les plateformes d'enseignement à distance au service de l'enseignement-apprentissage du FLE. *Journal of Human and Society sciences*, V11, N°03, pp. 599-615.
- Mammeri, H., Kadi-Ksouri, L., et Ouhaibia, B. (2021). Classe inversée : Un dispositif d'aide pour la gestion de l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage. *ElWahat pour les Recherches et les Etudes*, V14, N°03, pp. 1408-1426.
- Mouffouk, S. (2021). L'enseignement hybride et l'intégration des nouvelles pédagogies au service de de la formation de la pensée critique à l'Université algérienne. *Revue afak Des Sciences*, V06, N°03, pp. 433-445.
- Nid, M T., et Dakhia, A. (2021). Apport de la classe inversée à l'autonomisation des étudiants du FLE : le point sur, l'enseignement-apprentissage de la grammaire. *Ex PROFESSO*, V06, N° spécial, pp. 20-32.
- Taibi, K., et Hamoumi, Z. (2019). La pédagogie inversée dans la pratique d'enseignement de tamazight langue maternelle. *Timsal n tamazight*, N°10, pp. 107-132.

Annexe

Annexe 1
Questionnaire pré-test (Questionnaire méthodologique initial)

Consigne : cochez la bonne réponse (**X**).

1. Selon vous, qu'est-ce qu'un résumé de texte ?

- Une production écrite qui consiste à réduire la taille du texte initial tout en modifiant le sens. ☐
- Une production écrite qui consiste à réduire la forme du texte de départ tout en étant fidèle à celui-là. ☐
- Une production écrite qui consiste à changer la forme et le contenu du texte de départ tout en faisant des jugements personnels. ☐

2. Que doit respecter un résumé de texte ?

- Le résumé de texte doit respecter le système d'énonciation et les temps verbaux du texte de départ. ☐
- Le résumé de texte doit respecter le point de vue de celui qui l'écrit. ☐
- Le résumé de texte doit respecter les nouvelles idées de celui qui l'écrit. ☐

3. Qu'est-ce qu'on doit éliminer pour résumer un texte en L2 ?

- On doit éliminer les idées de l'auteur du texte de départ. ☐
- On doit éliminer les exemples cités dans le texte de départ. ☐
- On doit éliminer les temps verbaux utilisés dans le texte de départ. ☐

4. Quelles sont les caractéristiques du résumé ?

- L'ambiguïté. ☐
- L'imprécision. ☐
- La généralité. ☐
- La fidélité. ☐

5. Combien de phases devrions-nous suivre pour pouvoir résumer un texte en L2 ?

- Deux phases. ☐
- Trois phases. ☐
- Quatre phases. ☐
- Cinq phases. ☐

6. Pour faire un résumé de texte en L2 :

- Nous devons utiliser les citations citées dans le texte de départ. ☐
- Nous devons utiliser notre propre vocabulaire. ☐
- Nous devons donner notre point de vue par rapport au sujet traité au texte de départ. ☐

7. Comment compter les mots dans un résumé de texte en L2 ?

- On compte les mots d'un résumé mot à mot. ☐
- On compte les mots d'un résumé par ligne. ☐
- On compte les mots d'un résumé avec une calculatrice. ☐

Annexe 2
Questionnaire post-test (Questionnaire méthodologique final)

Consigne : cochez la bonne réponse (**X**).

1. Selon vous, qu'est-ce qu'un résumé de texte en L2 ?

- Une production écrite qui consiste à réduire la taille du texte initial tout en modifiant le sens. ☐
- Une production écrite qui consiste à réduire la forme du texte de départ tout en étant fidèle à celui-là. ☐
- Une production écrite qui consiste à changer la forme et le contenu du texte de départ tout en faisant des jugements personnels. ☐

2. Que doit respecter un résumé de texte ?

- Le résumé de texte doit respecter le système d'énonciation et les temps verbaux du texte de départ. ☐
- Le résumé de texte doit respecter le point de vue de celui qui l'écrit. ☐
- Le résumé de texte doit respecter les nouvelles idées de celui qui l'écrit. ☐

3. Qu'est-ce qu'on doit éliminer pour résumer un texte en L2 ?

- On doit éliminer les idées de l'auteur du texte de départ. ☐
- On doit éliminer les exemples cités dans le texte de départ. ☐
- On doit éliminer les temps verbaux utilisés dans le texte de départ. ☐

4. Quelles sont les caractéristiques du résumé ?

- L'ambiguïté. ☐
- L'imprécision. ☐
- La généralité. ☐
- La fidélité. ☐

5. Combien de phases devrions-nous suivre pour pouvoir résumer un texte en L2 ?

- Deux phases. ☐
- Trois phases. ☐
- Quatre phases. ☐
- Cinq phases. ☐

6. Pour faire un résumé de texte en L2 :

- Nous devons utiliser les citations citées dans le texte de départ. ☐
- Nous devons utiliser notre propre vocabulaire. ☐
- Nous devons donner notre point de vue par rapport au sujet traité au texte de départ. ☐

7. Comment compter les mots dans un résumé de texte en L2 ?

- On compte les mots d'un résumé mot à mot. ☐
- On compte les mots d'un résumé par ligne. ☐
- On compte les mots d'un résumé avec une calculatrice. ☐

Biographies des auteurs

Abdellah MOULAY OMAR, doctorant en didactique du français langue étrangère (FLE) à l'Université de Bejaïa-Algérie, membre du projet PRFU « Pédagogie numérique et enseignement à distance. Effets sur les contenus » et associé au laboratoire (LAILEMM) Langues Appliquées et Ingénierie des Langues En Milieu Multilingue- Université de Bejaïa. Il s'intéresse à la didactique de l'écrit, à l'innovation pédagogique et à la pédagogie numérique.

Fatima Zohra SAKRANE, maître de conférences « A » à l'Université de Béjaïa-Algérie, membre de l'Équipe (TICE, contextes, langages et cognition) et associée au laboratoire (CHArt) Cognition Humaine et Artificielle-Université de Paris 8 et Docteure/HDR en Didactique des langues, s'intéresse à la didactique du plurilinguisme, à la psychologie cognitive, et à la pédagogie numérique.