

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Ammar Telidji-Laghouat
Faculté des Lettres et Des Langues
Département De Français LMD



Mémoire pour l'obtention d'un master en didactique des langues étrangères

Intitulé

La classe inversée en faveur de l'enseignement -
apprentissage de la production de l'écrit
– cas des apprenants de 4ème année moyenne-

Présenté par :

- ✓ CHETTIH Nada Meroua
- ✓ BOUSSEBIA Maroua

Membre du jury :

Président : Mme: MAHI Nadia	Maitre – assistant A	U.A.T. Laghouat
Examineur : Mme: ZIOUANI Fatima	Maitre de conférence	U.A.T. Laghouat
Directeur de recherche : M.KHENCHA Tayeb	Maitre – assistant A	U.A.T. Laghouat

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Au moment où s'achève cette recherche, nous rendons grâce à Allah le tout puissant qui nous a aidées à réaliser ce travail.

Nous tenons à adresser nos vifs remerciements à tous ceux qui nous ont apporté aides et encouragements notamment le corps professoral du département de français, Laghouat.

Nous remercions particulièrement monsieur TAYEB KHENCHA, notre directeur de recherche, d'avoir dirigé aimablement notre travail, mille mercis pour sa disponibilité, ses précieuses orientations, ses conseils avisés et son accompagnement lors de l'accomplissement de ce travail.

Nous exprimons notre gratitude à monsieur ABD ALLAH GRARI, pour le soutien scientifique et humain qu'il nous a accordé et surtout pour ses cours de sagesse.

Nos remerciements les plus sincères s'adressent à monsieur TAHAR MEBARKI, qui nous a accueillis chaleureusement dans sa classe pour la mise en place de l'expérimentation, ainsi que tous ses apprenants pour leur sérieux.

Nous tenons à remercier Monsieur Khencha, Monsieur Grari et Madame Ziouani qui nous ont fait l'honneur en acceptant de siéger parmi les membres de jury de ce mémoire. Veuillez trouver ici, chers enseignants, le témoignage de notre profonde gratitude et nos vifs remerciements.

Dédicace

Avec l'expression de ma reconnaissance, je dédie ce travail à ceux qui quels que soient les termes embrassés je n'arriverais jamais à leur exprimer mon amour sincère. J'implore Dieu le tout puissant de vous combler de santé, de bonheur et vous procurer une longue vie.

A l'homme, mon précieux offre de Dieu, qui doit ma vie, ma réussite et mon respect : mon cher papa. Ce mémoire est le résultat de sacrifice dont vous avez fait preuve de l'encouragement et le soutien que vous ne cessez de manifester, j'espère que vous y trouverez le fruit de votre semence et le témoignage de ma grande fierté de vous avoir.

A la femme, que ses dévouements et ses sacrifices firent pour moi un encouragement, celle qui a guetté mes pas et m'a couvé de tendresse : ma chère maman. Vous m'avez aidé et soutenu dès ma naissance avec une affection renouvelée. Je ne pourrais jamais vous exprimer la profondeur des sentiments que je vous éprouve.

A ma sœur Louisa, la personne que je ne pourrais jamais imaginer la vie sans elle. Sa bonté, ses coups de pouce, et surtout son soutien affectif ont été pour moi l'exemple de persévérance.

A mes deux frères, mes soldats et mes protecteurs, qui ont le luxe de me procurer le bonheur et la joie de vivre.

A mon grand-père maternel, les mots sont insuffisants pour lui exprimer ma profonde estime.

A mes deux grand-mères, leurs prières m'ont été un grand secours pour mener à bien mes études.

A la mémoire de mon grand-père paternel, puisse Dieu l'avoir en sa sainte miséricorde et que ce travail soit une prière pour son âme.

A ma camarade Maroua pour sa patience et sa sympathie tout au long de ce trajet.

A mes chers amis qui m'ont encouragé à réaliser ce travail.



CHETTIH Nada Maroua

Dédicace

A ma chère mère

Quoi que je fasse ou que je dis, je ne saurai point te remercier comme il se doit. Ton affection me couvre, ta bienveillance me guide et ta présence à mes côtés a toujours été ma source de force pour affronter les différents obstacles.

A mon très cher père

Tu as toujours été à mes côtés pour me soutenir et m'encourager. Que ce travail traduit ma gratitude et mon affection.

A mes très chères sœurs et mon frère qui m'ont toujours soutenue et encouragée durant ces années d'études.

A mon grand père et ma grande mère qui je leur souhaite une bonne santé.

A mon fiancé qui m'a aidé et supporté dans les moments difficiles, pour ses soutiens moraux et ses conseils précieux.

A ma chère binôme et amie Isera et sa famille, pour leurs indéfectibles soutiens et leurs patiences infinies.

A mes chers amis les plus proches personnes dans le monde.

A mes chers enseignants puisse Dieu vous donner santé, bonheur et courage dans votre vie.

Enfin, j'exprime ma profonde estime à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail, car un projet ne peut pas être le fruit d'une seule personne.



BOUSSEBIA Maroua.

Introduction

Notre étude part de nos interrogations en tant que futures enseignantes du français langue étrangère (FLE). En Algérie, la langue française a toujours représenté un défi face au couple enseignant apprenants. Grâce à notre expérience empirique ; certes jeunes et non fournies ; nous avons constaté que ce défi s'est transformé en une véritable entrave notamment avec le manque de motivation et le manque d'implication parentale.

Notre souci majeur est de chercher une solution pour pouvoir permettre aux apprenants d'acquérir un savoir qui pourrait répondre à leur besoin.

En effet aujourd'hui la place consacrée au savoir, n'est plus celle qui lui était accordée il y a une dizaine d'années dans notre société, car avec les réformes scolaires nous parlons plus d'approche par compétences.

Cette situation pousse les chercheurs à s'interroger sur de nouveaux moyens et mécanismes adéquats qui contribuent à diminuer les obstacles de l'enseignement – apprentissage du FLE, car les enseignants témoignent leur déception concernant le niveau des élèves ; surtout en production de l'écrit ; certains ont un complexe vis-à-vis de cette langue étrangère. Un complexe qui pourrait s'expliquer notamment par les relations tumultueuses qui existent entre l'Algérie et la France, vu le passé colonial qui lie les deux nations.

Avec l'avènement de l'approche communicative, l'apprenant est devenu un acteur principal dans la situation didactique ; il a pour objectif de communiquer aisément en français ; quelle que soit la situation dans laquelle il se trouve.

La langue française est donc devenue plus qu'une matière à laquelle l'enseignant attribue une note pour l'évaluation ; mais bien plus : c'est un savoir-faire qui commence au sein de l'école primaire, qui se développe au collège et qui nous accompagne dans notre quotidien. Là où nous pouvons réinvestir toutes les compétences acquises et développer nos capacités langagières parallèlement avec l'actualité. Cela permet une plus grande autonomie d'interaction avec et via cette langue et faire en sorte qu'elle devienne ; non pas, une simple langue, mais un réel outil qui permet d'accéder aux différents savoirs qui sont aujourd'hui à notre disposition.

Introduction

Face à cette difficulté nous nous sommes interrogées sur les nouveaux mécanismes qui pourraient améliorer les situations d'enseignement- apprentissage. Nous avons donc réfléchi à la question de la classe inversée au sein d'une classe de langue, comment pourrait-elle participer à la promotion de la qualité de l'enseignement du FLE. En cherchant à nous documenter sur le sujet, nous avons trouvé d'innombrables articles : thèses et mémoires récemment publiés pour mettre en exergue la place de la classe inversée en classe de langue. Cependant, cet outil reste peu exploité dans les manuels et les programmes de didactique. Il est ; et il faut le préciser à juste titre que l'exploitation de la classe inversée reste, dans un premier temps, très méconnue du grand public et du public dit spécialisé. Il faut voir le nombre de publication sur le sujet dans les revues de didactique, pour comprendre le manque de connaissance envers le sujet.

En deuxième lieu, nous pouvons dire que d'après les différentes recherches sur le sujet, nous nous sommes aperçues que l'exploitation de la classe inversée reste cloisonnée dans le milieu universitaire surtout, et un peu moins, dans le domaine de formation professionnelle.

Troisième et dernier point, l'exploitation de la classe inversée en tant que moyen pédagogique reste toujours assimilée à la notion des « TICE » ce qui a pour conséquence de réduire considérablement le champ de réflexion sur le sujet.

Nous avons choisi de nous intéresser à ce sujet pour trois raisons bien distinctes : la première est que nous souhaitons sortir des sentiers battus et aller vers un enseignement moins classique. Il est vrai qu'aujourd'hui l'enseignement est plus vertical, c'est-à-dire, de l'enseignant détenteur du savoir vers les apprenants passifs qui écoutent. Cela a pour fâcheuses conséquences que les apprenants ne se trouvent plus impliqués dans leurs apprentissages. La deuxième, est l'importance qu'à la production de l'écrit au sein du système d'enseignement apprentissage. La troisième, part de la volonté de responsabiliser et de faire impliquer un peu plus les apprenants dans leur apprentissage.

Introduction

C'est pourquoi nous avons pris comme échantillon d'étude la 4^{ème} année moyenne, vu que les apprenants sont à un âge assez mur pour pouvoir être responsabilisés sans risque. A cet âge ci, les apprenants peuvent ; voir doivent ; être autonomes surtout en vue du passage vers le cycle secondaire, où ils seront considérés comme « grand » et doivent faire face à leur apprentissage.

En partant de ces différents points et des différentes observations que nous avons pu avoir tout au long de notre formation scolaire et aussi dans le monde professionnel nous nous demandons donc, **comment le principe de la classe inversée (Flipped class room) pourrait-il être bénéfique pour l'enseignement de la production de l'écrit?**

Pour développer notre sujet qui traite de l'introduction de la classe inversée en faveur de l'enseignement apprentissage de la production de l'écrit en classe de 4^{ème} est:

- **le principe de la classe inversée permettrait d'apporter plus de motivation en classe.**
- **La classe inversée favoriserait l'enseignement apprentissage de la production de l'écrit au sein d'une classe de F.L.E.**

Pour vérifier cette hypothèse nous allons élaborer un travail de recherche qui vise à mettre en pratique les différents aspects théoriques pour ensuite juger de leurs pertinences.

Afin d'apporter des éléments de réponses à nos interrogations nous proposerons un travail scindé en deux parties, comportant chacune deux chapitres.

La première partie qui trace le cadre théorique et conceptuel traitera dans son premier chapitre l'évolution des méthodologies d'enseignement ainsi que les différentes définitions du terme classe inversée pour essayer de bien définir et de limiter notre champ d'étude. Nous tenterons par la suite d'apporter un bref aperçu sur l'historique de la classe inversée dans l'enseignement-apprentissage, de comprendre d'où est née cette nécessité de se tourner vers ce moyen pédagogique. Enfin la fin du chapitre tentera de cibler les avantages et les limites qui sont propres à cette méthode.

Introduction

En connaissant les points forts et les limites de la méthode, il serait plus facile à en saisir toutes les difficultés auxquelles nous pourrions faire face, et de trouver des moyens pour les anticiper ou d'en minimiser l'impact.

Le deuxième chapitre abordera deux points : le premier tentera de comprendre la production de l'écrit chez les apprenants de FLE, le deuxième tentera de montrer l'importance de l'évaluation de la production écrite.

Quant à la partie pratique, le premier chapitre consiste à mener une expérience au sein d'une classe de la quatrième année moyenne (4AM), qui nous permettra d'observer le comportement des élèves lors de l'installation d'une classe inversée.

Il est toutefois primordial de signaler que pour cette phase il faudrait prévoir une observation de longue durée. En effet il serait prétentieux de pouvoir prétendre juger de l'efficacité de cette méthode d'enseignement en une seule, voire deux séances. Vu la difficulté de l'installation de cette méthode, un travail sera mené en amont en collaboration avec l'enseignant de la classe d'accueil, pour qu'il puisse préparer dans les meilleurs conditions les apprenants pour que la transition puisse se faire en souplesse.

Le second chapitre rassemblera les réponses du questionnaire distribué aux enseignants du collège, ce qui nous permettra de voir sur le terrain le taux de connaissances des professionnels du métier sur le sujet, et à quel point il est exploité dans les différentes classes de 4AM

« *Tu me dis, j’oublie.*

Tu m’enseignes, je me souviens.

Tu m’impliques, j’apprends »

Benjamin franklin

Ce chapitre a pour objectif de cerner les différentes théories concernant la classe inversée. Cette dernière est récemment appliquée aux Etats Unis, au Canada et en France. Elle suscite l’intérêt des pédagogues car elle permet à l’apprenant de s’engager davantage dans son apprentissage en le mettant dans un processus actif. Nous proposons dans ce premier chapitre un tour d’horizon sur les apports théoriques de notre recherche. Nous commençons d’abord par l’enseignement et les méthodes d’enseignement-apprentissage du français langue étrangère siglé FLE. Ensuite nous allons reprendre les différentes définitions de la classe inversée, sa naissance et sa conception par Marcel Lebrun. Enfin nous mettons en valeur le rôle des participants à savoir le rôle de l’enseignement et celui de l’apprenant en précisant bien évidemment les avantages et les limites de la classe inversée.

I L’enseignement :

Souvent, les gens confondent le terme enseignement avec d’autres concepts pédagogiques et pour essayer de définir ce que c’est l’enseignement, nous allons le voir selon les deux types d’écoles :

- École traditionnelle. Au niveau de l’école traditionnelle, on considère l’enseignement comme l’action de transmettre les connaissances à un élève. Et si nous essayons d’analyser cette définition, nous allons voir que l’enseignant qui est considéré comme quelqu’un qui a les savoirs, c’est bien lui le maître du tout, l’élève est comme une vase vide. Donc l’enseignant a le rôle de transmettre ces connaissances à l’élève (cours magistral, l’élève est passif).
- Mais avec l’école moderne, l’enseignement est défini comme un processus systématique de communication entre l’enseignant et l’élève. Dans ce cas-là, nous

avons une complémentarité entre l'enseignant et l'élève. Ici le rôle de l'enseignant n'est plus comme ce qu'il a été considéré traditionnellement, il a le rôle d'un guide, un facilitateur des connaissances il est là pour orienter son apprenant.

A Étymologie de l'enseignement :

« L'enseignement (du latin insignis, remarquable, marqué d'un signe, distingué) est une pratique, mise en œuvre par un enseignant, visant à transmettre des compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) à un élève, un étudiant ou tout autre public dans le cadre d'une institution éducative. Cette notion se distingue de l'apprentissage qui renvoie lui à l'activité de l'élève qui s'approprie ces connaissances »¹. Nous dit Wikipédia.

B Historique des méthodologies d'enseignement :

Depuis le XIX^{ème} siècle et jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédé, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société. Nous vous proposons ici une synthèse des méthodologies qui ont marqué l'enseignement des langues étrangères en France depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours.

-Méthode traditionnelle :

« Il s'agit d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique. D'après Christian Puren, la méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIII^{ème} et le XIX^{ème} siècle à des variations méthodologiques assez importantes, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe.

¹[https://fr.wikipedia.org/wiki/Enseignement#:~:text=L'enseignement%20\(du%20latin%20insignis,cadre%20d'une%20institution%20%C3%A9ducative.](https://fr.wikipedia.org/wiki/Enseignement#:~:text=L'enseignement%20(du%20latin%20insignis,cadre%20d'une%20institution%20%C3%A9ducative.)

-Méthode naturelle :

Elle se situe à la fin du XIXème siècle. Celle-ci a existé avec la méthodologie traditionnelle. Elle base sur l'enseignement de l'oral aussi bien que l'écrit. Selon F. Gouin, l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne.

-Méthode directe :

Elle interdisait tout recours à la langue maternelle des étudiants, cette méthode a été initiée en 1870 jusqu'au début du 20ème siècle.

C'est une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère, basée sur l'observation et l'acquisition de la langue maternelle pour l'enfant. Elle repose sur l'utilisation de plusieurs méthodes : méthode directe, active et orale.

-Méthode active :

En 1920 à la méthodologie active été utilisée dans l'enseignement des langues étrangères jusqu'aux années 1960. Néanmoins, une certaine incohérence terminologique était remarquée par les spécialistes en ce qui concerne cette méthodologie. En effet, elle est nommée également, par méthodologie éclectique, méthodologie mixte ou bien méthodologie orale.

Cette hésitation de nommer cette nouvelle méthodologie révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et l'inacceptation d'une méthodologie unique. Certains l'appelaient méthodologie de synthèse, considérant qu'elle était le réel symbole d'une évolution des méthodologies directe et traditionnelle, alors que d'autres préfèrent l'ignorer.

-Méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) :

L'apparition de cette méthode était au milieu des années 1950. Elle repose sur la situation de communication, dialogue et l'image. Lorsqu'on apprend une langue, notre apprentissage passe par l'oreille et la vue. Elle permet d'apprendre à communiquer rapidement.

-Approche communicative :

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970, jusqu'au milieu des années 1990, cette méthode se développe au contrairement à la SGAV. Elle vise à adopter un comportement adéquat. Elle prend en considération les dimensions linguistiques, et extralinguistiques qui forment un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance réelle du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son application en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Par conséquent, il ne suffirait pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer ; il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue. Car, l'objectif est d'arriver à une communication efficace. Germain (1993 :203p) »¹

II Penser un autre enseignement :

Innover, faire autrement et favoriser l'enseignement-apprentissage est le souhait de la plupart des enseignants ainsi que celui des apprenants. Pour ce faire, l'enseignant conscient se sert de nouvelles pédagogies pour :

- Créer une atmosphère pédagogique innovante.
- Préciser la nature de l'activité à laquelle l'apprenant va participer en classe.

L'objectif de ces pratiques pédagogiques innovantes est :

- Améliorer les dispositifs pédagogiques.
- Adapter ces dispositifs aux besoins des élèves.



Souvent **innovation** est associée à la science et au développement. En pédagogie, l'innovation est une action particularisée par la nouveauté, le changement, l'amélioration et la durabilité. Elle concerne non seulement l'accompagnement des apprenants mais aussi l'apprentissage, l'ensemble des disciplines scolaires, appelé sans cesse à se renouveler et surtout à s'améliorer.

¹BEACCO, J.C. (1995): "La méthode circulante et les méthodologies constituées", Le français dans le monde (recherches et applications), Numéro spécial "Méthodes et méthodologies"

L'innovation est née d'une volonté de travailler différemment afin de répondre efficacement aux difficultés des apprenants.



Figure(01) : classe innovée

Selon Julien Crémeux, professeur des écoles à Nuits-Saint-Georges chargé de direction d'une école de 6 classes :

"L'innovation pédagogique est selon moi la mise en adéquation de pratiques en fonction des élèves et de leurs besoins pour développer leurs compétences dans tous les domaines du socle, le tout en s'inspirant des autres, en tâtonnant puis en faisant évoluer continuellement. En 3 mots je dirai : s'engager, s'adapter, évoluer."

Sur ce, nous avons choisi comme méthode innovante « la classe inversée ». Pour cet effet nous allons rapporter ce que la classe inversée, sa conception par Marcel Lebrun ainsi que son historique, ses principes et finalement ses avantages et ses limites.

1) La classe inversée :**Figure(02) : classe inversée**

La classe inversée est la traduction de « flippedclassroom »¹ introduit par Sams et Bergmann. D'autres appellations existent en français et en anglais comme :

« Pédagogie inversée » ou « apprentissage inversé », utilisées comme synonymes de classe inversée.

Plusieurs définitions ont été données à cette notion de classe inversée.

En 2000, Lage, Platt et Treglia la définissent comme :

« Une approche mettant une œuvre une stratégie d'enseignement qui touche un large éventail de styles d'apprentissage. Les exposés, traditionnellement présentés en classe, se produisent en dehors de celle-ci, et que les événements qui se

¹ DUMONT A et BERTHIAUME D, la pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée, de Boeck supérieur, Louvain-la-Neuve, 2016, fichier PDF, p 40

¹produisent habituellement en dehors de la classe se réalisent en classe avec l'accompagnement de l'enseignant. »²

En 2011, Khan Selman, professeur en mathématiques, la définit comme :

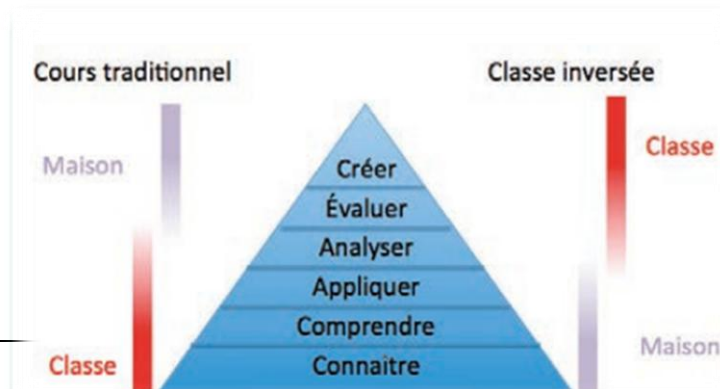
«Un modèle qui consiste à donner aux étudiants des conférences vidéo à regarder à la maison, et à faire « Les devoirs » dans la salle de classe avec l'enseignant qui devient disponible pour apporter une aide pédagogique. »³

En 2014, Nizet et Meyer la définissent comme :

« Une séquence pédagogique de type hybride dans laquelle l'enseignant met à profit les technologies numériques pour rendre les concepts et les connaissances accessibles aux étudiants selon leurs besoins et disponibilités en dehors des heures de classe. En classe, l'étudiant est placé dans des situations d'apprentissage actif et l'enseignant joue un rôle pédagogique de médiateur et de coach. »⁴

La classe inversée est considérée comme un dispositif pédagogique qui forme un ensemble de ressources pédagogiques qui interagissent dans un contexte hybride.

Dufour, dans son article intitulé « la classe inversée », ajoute que la classe inversée est le fait de donner à l'apprenant des « activités de bas niveau cognitif »⁵ à faire à la maison « en autonomie »⁶ pour donner plus de temps aux activités de haut niveau cognitif » en classe. Comme le présente le schéma suivant :



² Ibid. p42.

³ Ibid. p42

⁴Ibid. p42

⁵ DUFOUR H, la classe inversée, in technologie 193, 2014, p44.

⁶ Ibid. p 44.

**Figure (03) : activités de bas niveau cognitif et activités
de haut niveau cognitif**

Cette figure représente la taxonomie de Bloom qui vise à proportionner les habiletés sur un continuum, commençant, dans un cours traditionnel, par retenir des connaissances, comprendre et appliquer en classe (des activités simples), pour arriver à une production personnelle faite à la maison (des activités complexes). Par contre, en classe inversée, cette classification engendrera une autre organisation dans les apprentissages. L'apprenant réalise des activités simples à la maison. Mais en classe, par le biais d'échange et d'accompagnement, son temps sera chargé en création (résolution des problèmes).

Lebrun et Lecoq soulignent que, la classe inversée est :

- « Un moyen d'amplifier les interactions et les contacts.
- Un environnement dans lequel les acteurs changent de rôle.
- Un mélange fertile de la transmission directe avec une approche constructiviste ou encore socioconstructiviste de l'apprentissage.
- Une classe où les contenus travaillés sont accessibles tout le temps pour la révision et les examens.
- Un lieu où les apprenants peuvent recevoir un accompagnement personnalisé
»¹

En relation avec cela, Lebrun (2014) considère que la pédagogie de la classe inversée comme un moyen pratique pédagogique efficace parce qu'elle combine apprentissage en présentiel et apprentissage à distance. Pour lui, la classe inversée est un moyen d'allier pédagogie et technologie, qui pourrait apporter un plus à l'apprentissage des apprenants sous certaines conditions. En effet, dans la recherche

¹ LEBRUN M et LECOQ, faire la classe à l'endroit ou à l'envers, guide pratique pour débiter en classe inversée, les cahiers du LLL, p4

sur la classe inversée, Meyer et Nizet (2015)¹ considèrent le dispositif de classe inversée représente une démarche potentiellement intéressante pour l'apprentissage des élèves, sous certaines conditions que nous reprenons ci-dessous :

- L'enseignant délimite des objets d'apprentissage adéquats par le moyen et le moment choisis.
- L'auto-apprentissage par capsules vidéo ne convient pas à tous les élèves, bien qu'il favorise le respect de leur rythme d'apprentissage.
- Les périodes « hors classe » peuvent être utilisées dans une perspective inductive, ce qui favorise aussi l'activité cognitive de l'élève.
- La pédagogie active semble être le facteur déterminant du succès de la classe inversée, mais celle-ci n'en a pas l'apanage exclusif.

2. Naissance de la classe inversée :

En vue d'un meilleur enseignements-apprentissage de la langue française comme étant une langue étrangère, les enseignants font leur possible pour trouver des nouveaux mécanismes afin d'augmenter le niveau des apprenants et même de combler leurs lacunes.

Tout d'abord la classe inversée était une pratique qui est née aux États- Unis, et s'est développer au Canada, eten France.

Les premières expériences de la 'flippedclassroom 'ont été conduites par EricMazur : professeur de physique à Harvard dès les années 1990.

Il a constaté que grâce à cette méthode les notes de leurs apprenants augmentaient, en effet le temps de cours n'est plus consacré à la mise en place de nouvelles notions mais à la mise en pratique de celle-ci. L'objectif ici est de savoir ce qui convient le mieux à mes apprenants.

Au milieu des années 2000, deux enseignants de chimie à l'école secondaire au Colorado ont créer des vidéos pour leurs étudiants absents, face à cette

¹ Meyer, F. et Nizet, I. (2015). La classe inversée : que peut-elle apporter aux enseignants ? Répéré sur le site de réseau canopé <http://www.cndp.fr/agence-usage/ que-dit-la-recherche/la-classe-inversée-que-peut- elle-apporter-aux-enseignants-79.htm>

amélioration, ils ont choisi cette méthode leurs cours augmentaient : collaboration, participation et interaction entre les apprenants en classe. Elle a par la suite été popularisée en mars 2011 par Salman khan : fondateur du khan académie lors d'une conférence.

3. Conception de la classe inversée par Marcel Lebrun :

Dans le but de mieux comprendre la classe inversée, Lebrun (2014) met en avant une typologie qui structure les différentes approches en tenant compte des choix pédagogiques posés par l'enseignant. Selon lui (2014), l'approche des classes inversées est surtout un changement de paradigme et de mentalités dans les rapports qu'il construit avec les termes « Savoirs », « Apprendre » et « Enseigner ». Le concept porte donc une grande variété de pratiques, de méthodes et de techniques à la fois relationnelles et techniques. Il en divise trois types :

3.1 Niveau 1 :

Ce niveau décrit la naissance de la classe inversée par deux enseignants en chimie au niveau secondaire, Bergmann & Sams (2007), ont découvert le potentiel de vidéos pour motiver leurs élèves à préparer (à domicile ou plutôt hors classe ou encore sans la présence de l'enseignant).

Les classes inversées sont souvent associées à la notion « lectures at home and homework in classes », une vidéo ou un texte à lire avant le cours et des activités, des débats, des applications en classe. Lebrun (2014) suggère qu'à l'état potentiel, cette stratégie pédagogique est au confluent de trois courants dont il a tenté de montrer les rapports systémiques :

1. Les approches par compétences ou par programmes (cohérence des enseignements).
2. Les méthodes actives et aussi finalement un usage « à valeur ajoutée » des TIC.

Ce niveau correspond à la définition de base de la classe inversée selon Defise (2014) cité par Lebrun (2014) : «Une «flippedclassroom» ou «classe inversée» est une méthode (une stratégie) pédagogique où la partie transmissive de l'enseignement (exposé, consignes, protocole) se fait «à distance» en préalable à une séance en présence, notamment à l'aide des technologies (ex. : vidéo en ligne du cours, lecture de documents papier, préparation d'exercice) et où l'apprentissage basé sur les activités et les interactions se fait «en présence» (ex. : échanges entre l'enseignant et les étudiants et entre pairs, projet de groupe, activité de laboratoire, séminaire)

3.2 Niveau 2 :

Ce niveau décrit l'importance de la théorie qui précède la pratique, la théorie avant la classe, la pratique durant la classe.

Lebrun (2014) met en évidence deux aspects importants dans ce niveau :14

1. L'approche est résolument divergente, le travail de groupe et sa présentation dégagent les horizons, ouvrent les possibles, permettent l'explicitation des conceptions préalables.
2. Les moments de reconstruction, de décontextualisation, de modélisation voire de théorisation.

3.3 Niveau 3 :

Ce niveau est la combinaison des deux niveaux précédents. Nous rappelons que le Niveau 1 consiste en la prise de connaissance de la théorie avant la classe, pour l'utiliser pendant la classe alors que le Niveau 2 correspond à la recherche de ressources hors classe, pour diffuser tout cela à l'ensemble de la classe.

Pour ce dernier niveau, Lebrun (2014) suggère une évolution dans le panorama des classes inversées qui s'articule selon deux dimensions majeures caractérisées ci-dessous :

1. Par rapport aux savoirs qui dépassent la transmission (qui reste nécessaire) vers l'appropriation par les élèves ou étudiants. On passe du « centré sur

l'enseignant » au « centré sur les apprenants » dans une optique socioconstructiviste qui repose en partie sur des méthodes actives.

2. Par rapport aux rôles tenus par les différents intervenants, tous tour à tour, apprenants et enseignants. On passe de postures assez traditionnelles (le traditionnel étant une innovation qui a réussi) de transmission à d'autres relatives à l'accompagnement.

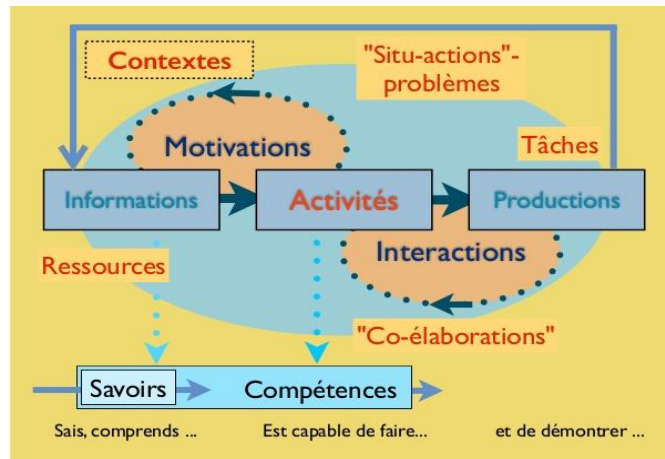
4-Modèle pragmatique : I. M. A. I. P :

Lebrun Marcel, pionnier de la classe inversée, suggère un modèle pragmatique ¹ « IMAIP » contenant cinq composants (information, activité, motivation, production, interaction) afin de construire une classe inversée.

Information	Motivation	Activité	Interaction	Production
Les différentes ressources (externes et internes), les connaissances et leurs supports.	Les activités relatives à l'appropriation et au développement des compétences de plus haut niveau (analyse, synthèse, évaluation, évaluation...)	Les éléments du contexte qui donne du sens et de l'environnement didactique pour favoriser l'engagement.	L'interactivité des diverses ressources et surtout les interactions entre les acteurs, étudiants et enseignants.	Les acquis de l'apprentissage et leurs signes, la construction personnelle ou collective.

Tableau (1) : modèle pragmatique

¹ LEBRUN M, Blog de Marcel sur <https://lebrunremy.be>



Figure(04) : structure dynamique du modèle pragmatique¹

5- Le rôle des participants de la pédagogie inversée :

Avec l'essor de cette « nouvelle » méthodologie d'enseignement/apprentissage, les rôles des participants du cours, aussi bien l'enseignant que l'apprenant, ont changé pour s'adapter au développement des activités

1. Le rôle de l'enseignant :

L'enseignant prépare les activités, les débats et les quiz pour que les élèves fassent preuve de leurs connaissances apprises préalablement à la maison. Il est le responsable de contrôler le déroulement du cours et se montrer toujours disponible pour dissiper les doutes des élèves, clarifier les concepts et fournir les explications

¹ LEBRUN M, Blog de Marcel <https://lebrunremy.be>

nécessaires.¹ « La classe inversée implique, par conséquent, de la part des enseignants, un travail de programmation, de scénarisation et d'explicitation assez précis. » (Becchetti-Bizot 2017 : 27).

Avec ce rôle d'accompagnement pédagogique, l'enseignant doit apporter aussi les outils nécessaires pour la réalisation de ces activités et s'assurer que tous les points de la leçon ont été traités avant de continuer. « Dans la classe inversée, l'enseignant n'est plus un expert sur son estrade (sage on the stage), mais un coach, un facilitateur d'apprentissage (guide on the side). » (Lebrun/Lecoq 2015 : 74).

L'enseignant n'est pas l'unique responsable de transmettre le savoir, il doit fournir aux élèves les matériels nécessaires pour qu'ils développent leur propre savoir. Comme disent Lebrun et Lecoq (2015 : 74), « la possibilité pour l'enseignant d'amorcer l'apprentissage avant le cours lui offre du temps et, par conséquent, la possibilité d'intervenir de manière directe et en temps réel dans le processus d'apprentissage [...] » en donnant aux élèves un feedback plus rapide et complet et être plus attentif aux élèves qui ont des difficultés pour comprendre le contenu enseigné.

2. Le rôle de l'apprenant :

L'apprenant est le responsable de son apprentissage et il doit préparer chez lui le matériel donné par l'enseignant concernant le contenu du cours du lendemain. Ensuite, s'il y a quelques concepts à propos de l'explication qu'il n'a pas compris, il peut poser ses doutes à l'enseignant dans la classe ; et en plus, aider d'autres camarades avec ce qu'il connaît déjà. L'apprenant se présente plus motivé et disposé à apprendre² puisqu'il fait le travail de haut niveau cognitif en classe en travaillant de façon collaborative avec ses camarades et à l'aide de l'enseignant ; et pour le travail le plus facile (regarder des vidéos, etc.), il le fait à la maison à son rythme. «

¹ L'enseignant peut donner de petites explications magistrales quand elles sont nécessaires mais sans que cela fasse que les élèves se démotivent dans les cours, puisque ce n'est pas le but des classes inversées.

² L'expression « apprendre à apprendre » que l'on trouve souvent dans les discours pédagogiques de nos jours.

L'étudiant n'est plus désigné comme le réceptacle d'un savoir transmis, mais comme un partenaire actif dans la construction de ce savoir. Il est ainsi propulsé au rang de protagoniste de son apprentissage. » (Lebrun/Lecoq 2015 : 74).

On attend que l'apprenant développe lui-même les nouvelles compétences et qu'il devient le chercheur de l'information, le participant dans un débat et le gestionnaire de son propre projet. Ces changements dans les rôles visent à la création d'un espace d'apprentissage plus interactif en mettant en pratique les contenus de la matière. « Le but est de créer un climat où le besoin de savoir est continuellement stimulé et renforcé. » (Lebrun/Lecoq 2015 : 74). Le modèle des classes inversées permet une interaction davantage plus grande entre professeur-élève mais aussi entre les élèves eux-mêmes avec les activités en groupes et les échanges des connaissances. La classe inversée vise à créer une communauté de pairs enseignant/apprenant dans un système où ils peuvent interagir les uns avec les autres, elle « ouvre la relation pédagogique à bien d'autres acteurs, à l'intérieur de la classe, mais également à l'extérieur. » (Lebrun/Lecoq 2015 : 74).

De plus, il faut remarquer que ce changement de rôles implique aussi un changement du lieu d'apprentissage. On n'organise plus les salles de classes avec la table de l'enseignant devant les élèves et ceux-ci disposés dans des files les uns derrière les autres (ce qui fait que parfois les élèves de la dernière file ne participent pas dans le cours). On crée une salle de classe où le professeur se situe au milieu des élèves et ceux-ci forment des groupes de travail les uns autour des autres pour travailler de façon collaborative.

6- Les atouts et les limites de la classe inversée :

Depuis l'avènement de la notion de « la classe inversée » elle paraît alors comme la solution miracle, qui résoudrait toutes les problématiques liées à l'enseignement /apprentissage. La réalité est tout autre. En effet cette méthode, comme toute autre méthode d'enseignement, a forcément des points faibles, (des limites) comme point forts, (des avantages).

1 -Les limites :

D'après Cynthia Eid, Vice-présidente de La FIPF et Co-auteure du livre « La classe inversée, CLE international, 2019 » la Classe inversée a certaines limites qu'il ne faut surtout pas négliger. Il faut signaler que la classe inversée est « énergivore », c'est-à-dire qu'elle nécessite un temps de préparation plus important que la moyenne. De ce fait, recourir à la classe inversée pousse l'enseignant à mobiliser deux fois plus d'énergie de temps et de ressources alors que d'autres méthodes nécessitent moins d'effort. Ce travail supplémentaire n'est pas seulement le lot des enseignants, mais aussi celui de l'apprenant qui devra mobiliser lui aussi un temps considérable dans la préparation des leçons.

L'accès aux technologies reste un des problèmes majeurs de cette méthode. Dans un contexte Algérien, l'accès à internet dans les établissements scolaires pour tous les apprenants n'étant pas disponible, la mise en place de cette méthode devient donc compliquée voire impossible, au risque de défavoriser certains apprenants. Même si nous pouvons nous passer de l'apport technologique, remplaçant par d'autres outils didactiques (Catre, vidéo textes, etc.) Comme nous l'explique Philippe Liria, formateur associé CLE Formation, et Co-auteur du livre « La classe inversée, CLE international, 2019 » dans une vidéo sur Youtube¹.

La classe inversée ne serait pas vraiment idéale quand le nombre d'apprenant est important. L'enseignant facilitateur devra donc jongler entre les apprenants pour répondre à leurs besoins. Le travail en groupe reste une solution envisageable pour palier à cette difficulté, mais là aussi on constate un déséquilibre d'acquisition des savoir et le travail fournis par chaque apprenant.

Un autre inconvénient insoupçonné c'est l'effet de mode. En effet depuis l'apparition de la méthode, tout le monde s'essaye avec plus ou moins de réussite à cette approche et finalement, on se perd dans la kyrielle de données erronées que publie certaines personnes, qui partant de leurs expériences uniquement essayent, de démontrer à tort ou à raison l'efficacité, ou non de la classe inversée.

¹<https://www.youtube.com/watch?v=ih1p54zCA2Q>

Nous constatons que la classe inversée a beaucoup de limites surtout celles relatives au temps de préparation, mais elle a aussi des avantages.

2-Les atouts :

La classe inversée a plusieurs avantages, d'ordre pédagogique. L'enseignant facilitateur, aura le temps de consolider les acquis, et de travailler convenablement avec chaque apprenant.

L'avantage de la classe inversée c'est que c'est une méthode qui convient aussi bien aux apprenants débutants ; comme à la maternelle, ou à l'école primaire ; qu'aux apprenants plus confirmés à l'université. Car elle permet de mieux préparer et de mettre en place les principes de la pédagogie différenciée.

Le rôle de l'enseignant est aussi important qu'il en devient à lui seul un avantage à part entière. En effet, l'enseignant facilitateur est celui qui crée une dynamique favorable au développement de chacun, il n'est plus le « maître » connaisseur, mais plutôt, le guide qui met à la disposition des apprenants les outils d'apprentissage adéquats.

Le rôle des apprenants est tout aussi important que celui de l'enseignant facilitateur, nous explique les auteurs du livre « La classe inversée, CLE international, 2019 ». L'apprenant n'est plus figé, statique attendant les informations, mais il devient un acteur dans son apprentissage. Il devient alors, un apprenti chercheur, un concepteur, et un réalisateur. Il est engagé activement dans son apprentissage, respectant ainsi un des piliers de l'apprentissage (l'engagement

actif) cité par le Professeur Stanislas Dehane dans sa conférence au collège de France.¹

Cette méthode plus active libère du temps pour la réalisation des projets complexes qui nécessite souvent le soutien de l'enseignant facilitateur, qui grâce à cette méthode devient plus disponible pour guider tous les apprenants dans leurs tâches.

Avec la modification de certaines pratiques classiques et en adoptant la classe inversée comme méthode, cela pousserait les apprenants à travailler encore plus à la maison, car elle crée une sorte de motivation que n'offre pas d'autre méthode. Avec les méthodes classiques, les apprenants ont du mal à réaliser le travail qu'on leur demande car ils le trouvent souvent complexe. Mais avec la classe inversée, on a le temps pour effectuer les exercices de haut niveau cognitif en classe avec l'enseignant facilitateur et donc les exercices de faible niveau comme ceux à trous pourront quant à eux être réalisés à la maison, nous dit Philippe Liria.

La classe inversée a certainement des limites, mais les avantages qu'elle recèle sont multiples, c'est pourquoi elle peut être envisagée comme une vraie méthode pédagogique.

Dans ce chapitre, nous avons cerné le cadrage conceptuel de la classe inversée en commençant tout d'abord par un bref historique de méthodologies d'enseignement-apprentissage du FLE de la classe traditionnelle jusqu'à nos jours où nous avons pensé un autre enseignement à savoir la classe inversée. Ici nous avons abordé sa définition, son aperçu historique, sa conception par Marcel Lebrun, son modèle pragmatique I.M.A.I.P, le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant et finalement nous avons montré les points forts et les limites de cette dernière.

Nous voulons exploiter cette pédagogie dans l'enseignement-apprentissage de la production de l'écrit, cela nous pousse à s'interroger sur son impact sur cette compétence ? la réponse de cette question sera développée dans le second chapitre.

¹<https://www.youtube.com/watch?v=r8jYVEGWOrI>

Au niveau du palier moyen, la production écrite est prise en charge comme une compétence engageant l'apprenant à écrire un texte, ce travail met en œuvre les opérations de planification et d'organisation de la production écrite et aussi l'utilisation appropriée de la langue.

Nous nous attachons à aborder, dans ce chapitre, la production de l'écrit et la production de cette dernière.

La compréhension de documents écrits est liée à la lecture. Lire en langue étrangère revient à pratiquer pour son plaisir ou son travail des techniques de lecture, apprises le plus souvent à l'école. En FLE, la lecture vise plusieurs compétences :

- Une compétence de base qui vise à saisir l'information explicite de l'écrit.
- Une compétence intermédiaire, qui vise à reconstituer l'organisation explicite de document.
- Une compétence approfondie, qui vise à découvrir l'implicite d'un document écrit.

Cependant, son objectif est donc d'amener notre apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de texte. L'objectif premier de cette compétence n'est pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies d'une lecture dont la maîtrise doit à long terme, permettre à notre apprenant d'avoir envie de lire de feuilleter un journal ou de prendre un livre en français. Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite.

La production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à l'autre. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires. Elle n'est pas une aptitude isolée; son

acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante. Puisque ces deux processus, la lecture et l'écriture, se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps. L'enfant utilise aussi sa connaissance de l'oral pour aborder l'écrit. Au moyen d'écriture, les enfants apprennent à manipuler et à assimiler les concepts reliés au langage écrit en tenant compte de la fonction première : la communication. La production écrite n'est pas une activité simple mais une démarche par étapes composées de la pré-écriture, de l'écriture et de la post-écriture

I. Définition de l'expression écrite :

Selon le dictionnaire de didactique du français, l'expression est :

« Les activités de la classe de langue qui développent la compétence d'expression, elles visent tous les types de production langagière et incluent, sans toutefois s'y limiter, le développement de la fonction émotive /expressive du langage »¹

, et l'écrit est le :

« Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou dans le différé »².

« La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres »³ Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.

¹IQUQ, JAEN, Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Asdifle, France, 1990, p 99.

²Ibid., p 78.

³Programmes d'études en FL2 (1997): < <http://www.edu.gov.mb.ca>>

Marzano et Paynter¹ parlent de 6 processeurs mis en jeu dans l'activité d'écriture :

1. **Processeur de tâche** – ce processeur comprend trois éléments principaux :
 - Objectif de l'écriture,
 - Public à qui l'écrit est destiné,
 - La validité de l'information.
2. **Processeur logique** – l'auteur part d'idées de base qui pourraient être comparées à des réseaux logiques ; c'est-à-dire que l'auteur part d'un squelette abstrait d'idées une partie du travail de l'écriture consiste à compléter ce squelette.
3. **Processeur par phrase** – lorsque vous commencez à cocher des mots sur le papier, le processeur par phrase se met au travail.
4. **Processeur par mot** – la tâche du processeur par mot consiste à choisir les mots exacts à utiliser dans la construction d'une phrase ; les mots choisis peuvent être considérés comme une sélection initiale de mots issus du lexique du lecteur.
5. **Processeur par lettre** – un trait particulier du processeur par lettre est qu'il peut entraver la bonne exécution des autres processus si l'on se concentre trop sur lui ; si nous nous arrêtons trop longtemps pour réfléchir à l'orthographe d'un mot, cela va inhiber la réflexion à l'intérieur des autres processeurs. En bref, le processeur par lettre traite de la bonne représentation orthographique des mots.
6. **Processeur de relecture** – l'aspect final du processus de composition est la phase de relecture ; dans ce modèle, l'activité de relecture se produit après le premier brouillon d'une composition, même s'il peut aussi arriver que cette phase se produise simultanément avec d'autres phases ; au cours de la relecture, l'auteur s'assure que l'information est présentée logiquement et qu'elle obéit aux règles syntaxiques et orthographiques. (SALDANHA & LAPACHERIE, 2010)

¹R. MARZANO et D. PAYNTER (2000), *Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants*, De Boeck Université, Bruxelles, p. 78

II. Evaluation de la production écrite :

« L'évaluation de la production écrite a pour but premier de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques en vue d'assurer la progression de l'apprentissage de l'apprenant. » (SALDANHA & LAPACHERIE, 2010)

Cette dernière se fait d'ordre formatif, diagnostique et sommatif, tout d'abord il faut préciser ce qui doit être évalué et pourquoi l'évaluer. Les résultats d'apprentissage sont le point de départ vers cette décision, Ils orienteront le choix des composantes de l'écriture qui seront évaluées.

La production écrite nécessite que l'élève travaille son texte au niveau du contenu, du style, de l'organisation des idées et des règles de langue. Le contenu du texte porte sur le choix des idées ou des informations à transmettre. Une attention spéciale est accordée aux détails qui viendront appuyer, préciser, développer ou illustrer ces idées et ces informations, le style est l'utilisation de divers éléments linguistiques pour donner au texte un aspect original et pour maintenir l'intérêt du lecteur, ces éléments doivent respecter l'intention de communication.

L'organisation des idées c'est à l'élève de faire ressortir clairement l'intention de communication par un agencement et un enchaînement logique et pertinent des idées ou des informations. Les liens entre ces idées ou ces informations devraient préciser d'avantage son message. Les règles de la langue sont la capacité d'utiliser correctement la grammaire et l'orthographe, la ponctuation et la syntaxe de routine pour que le message transmis soit compris sans ambiguïté.

III. La cohérence et la cohésion :

Comment s'exprimer avec logique et clarté ? Dans une perspective de l'enseignement du FLE, il est obligatoire de réfléchir sur cette question afin d'aider les apprenants à bien comprendre et produire un texte en français. On dit souvent que l'efficacité d'un texte réside dans la cohésion et dans la cohérence.

Mais que signifient ces termes au juste par rapport à un texte ? La cohésion concerne plutôt la forme du texte et se manifeste à l'intérieur de la phrase (connecteurs spatiaux, temporels, argumentatifs...). La cohérence est de caractère global et concerne les champs lexicaux, les idées, les relations entre les passages ; cela veut dire que les idées doivent se suivre logiquement l'une à l'autre. Parmi les fautes de cohérence textuelle les plus habituelles dans les copies des élèves :

- Les signes de ponctuation, qui servent à séparer les phrases ou les mots, mais aussi à marquer des nuances dans la pensée, des relations logiques entre les phrases ; en effet, lorsque les élèves n'utilisent pas de signes de ponctuation, les phrases deviennent trop longues et leurs productions sont souvent incompréhensibles.

- Les « qui » et les « que ». Il s'agit, bien sûr, d'un problème linguistique, mais qui gêne la cohérence du texte lorsque ces pronoms sont mal utilisés.

- Les organisateurs du discours, qui sont souvent mélangés ou absents, dans une relation. Par exemple : Premièrement... Ensuite... Troisièmement... D'un autre côté... / D'autre part... (on ne peut pas les utiliser si on n'a pas utilisé avant D'un côté... / D'une part...).

La cohérence et la cohésion d'un texte favorisent la compréhension et l'interprétation d'un texte. Il est possible de proposer des extraits des textes étudiés en classe mais c'est surtout, en analysant les productions écrites que les élèves seront conduits à intervenir de nouveau dans leur texte. La relecture, l'analyse des erreurs et la correction sont de nature à renforcer les apprentissages.

En bref, l'évaluation joue un rôle essentiel en fournissant des renseignements utiles pour guider l'enseignement, pour aider les élèves à atteindre les prochaines étapes et pour vérifier les réalisations. Donc les recherches et l'expérience démontrent que l'apprentissage de l'élève est meilleur quand : l'évaluation est basée sur des buts d'apprentissage clairs et l'enseignement est différenciée fonction des besoins des élèves.

IV. La différence entre la rédaction et la production écrite :**1) La rédaction :**

- Selon le dictionnaire numérique LAROUSSE, nous pouvons définir la rédaction comme étant une action de rédiger un texte ou, « Exercice scolaire qui a pour objet d'apprendre aux élèves à rédiger. »¹
- Selon CHARMEUX « La rédaction est un écrit socio-scolaire (et non social), parfaitement défini par la tradition de l'école. Certes mais sans aucun rapport avec un écrit de la société, lequel se définit par la tradition de l'école, mais sans aucun rapport avec un écrit social »² La rédaction se résume à la production d'un texte par les élèves, il s'agit d'un écrit scolaire sans aucune intervention enseignante. Le texte produit (réalisé) est destiné à être lu et évalué par l'enseignant.

2) La production écrite :

La production de l'écrit s'est basée sur le processus cognitif de l'apprenant lorsqu'il rédige un texte mais aussi sur l'aspect communicationnel dans lequel s'inscrit cette activité, réalisée par les apprenants. En outre, en production écrite, les apprenants ont la possibilité de réviser leur texte grâce à une intervention enseignante en cours de production, l'enseignant doit intervenir en cours de production pour étayer chacun des apprenants. Alors nous constatons que la production écrite et la rédaction ne visent pas les mêmes enjeux de production comme il est clarifié dans ce tableau :

¹<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9daction/67282>.

²TORRES, Jean Christoph, op. Cite, p 89.

<i>La rédaction</i>	<i>La production écrite</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Ne donne pas lieu à un écrit social à la différence de la production écrite qui s'inscrit dans une dimension sociale liée au type textuel qui va être produit par l'élève. • Semble davantage mettre en avant le côté formel du texte ainsi que le respect des normes écrites (orthographe, grammaire, vocabulaire...) • Semble ainsi restreindre l'élève dans sa production. 	<ul style="list-style-type: none"> • - Donne lieu à un enseignement à la différence de la « rédaction » puisque l'enseignant doit intervenir en cours de production et étayer chacun des élèves scripteurs. • La « production écrite » apparaît comme une vision plus moderne de l'écriture alors que la « rédaction », comme une activité scolaire plus traditionnelle fortement critiquée par les chercheurs depuis de nombreuses années. • Donne davantage une liberté d'expression à l'élève où l'erreur serait finalement facteur d'apprentissage grâce notamment à l'opération de révision qui, grâce à l'étayage du maître, permet à l'élève de détecter les problèmes en vue de les résoudre grâce à la sélection d'une stratégie adaptée

Tableau(2) : différence entre la rédaction et la production écrite

V. Difficultés de l'apprentissage de la production écrite :

La production de texte est une activité complexe qui nécessite beaucoup de connaissances pour y parvenir. De nombreuses difficultés empêchent l'apprenant de rédiger un essai. Elle est d'ordre linguistique, socioculturel, épistémologique, émotionnel, pédagogique, etc.

« Il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile. »¹

A) Difficultés linguistiques :

Celles-ci sont liées au système qui régit le comportement de langage. Elles résolvent l'utilisation de structures syntaxiques, de forme agrégée, de texte ... permettant au rédacteur de créer de meilleure production des énoncés, Pour aborder ce sujet, nous classons les difficultés linguistiques selon :

a) Le lexique : Il se mesure en termes de variété, de richesse, d'édition et d'épanouissement. De plus, les apprenants doivent choisir leur vocabulaire de contenu, les contextes linguistiques et les situations à l'origine de leur texte.

b) L'orthographe :

L'orthographe est un aspect pertinent du processus de fabrication car elle permet de mesurer les erreurs commises pendant le processus d'écriture. Cependant, le non-respect de ces règles peut engendrer une dévalorisation du texte écrit. Nous notons deux types d'orthographe spécifiquement celui lié à l'écriture des mots et à la grammaire liée aux réglages au lieu des règles.

¹ALARCON, Magdalena Hernandez, « proposition instructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz », collection pédagogique universitaire 36, juillet- décembre 2001, p.4.

c) La morphosyntaxe :

La morphosyntaxe concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Elle porte aussi les formes des mots, flexions régulières et irrégulières, variantes irrégulières de certains noms et verbes, l'agencement des marques syntaxiques autour du nom, du verbe, de l'adjectif, de l'adverbe, et enfin de l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé ou une phrase.

Cette section grammaticale implique l'utilisation de mots qui régissent l'ordre des mots dans une phrase, Cet aspect est très important car l'apprenant doit utiliser les outils grammaticaux de manière correcte et explicite afin d'éviter toute incompréhension.

B) Difficultés socioculturelles :

Quant à la production écrite, les connaissances en grammaire et celles du fonctionnement de la langue ne suffisent pas seulement pour une bonne maîtrise de la langue.

De plus, la compétence linguistique doit être soutenue par une certaine maîtrise de des savoirs et des savoir-faire socioculturels. L'apprenant se heurte, lors de la rédaction, au problème d'organisation et à la structuration de son discours à travers la dimension culturelle. Chaque langue possède son propre système de fonctionnement et rhétorique.

Le socioculturel est indispensable pour une meilleure communication. Cependant, la non- maîtrise de cette compétence peut se refléter sur la qualité du texte produit.¹

¹Mokhtar LAKSACI, KANDSI Abdelli ; Difficultés de l'apprentissage de la production écrite ; Université Ahmed Draya Adrar, Faculté des lettres et des langues ; Mémoire de master ; Département des lettres et de langue française ; 2018, p22

a) Connaissances référentielles :

« Pendant la rédaction de la production écrite, l'apprenant doit activer ses connaissances relatives au domaine et en fonction du thème pour développer le contenu de son sujet. La connaissance référentielle peut être définie comme la connaissance du monde. Celle-ci implique la connaissance du domaine et du contenu en relation avec un champ particulier ainsi que les connaissances qui concernent l'usage de la langue par son utilisateur. »

C) Difficultés procédurales :

Les connaissances procédurales concernent en particulier les étapes pour réaliser une action. A travers cette catégorie, il s'agit essentiellement du processus et les stratégies de rédaction. Pour cela, nous citons quelques difficultés relatives à chaque processus :

a) La planification :

Il a été prouvé, selon SILVA (1993), que l'apprenant en langue étrangère planifie moins que l'apprenant en langue maternelle.

Pour les rédacteurs moins habiles, ils ne consacrent pas beaucoup de temps à la planification et transcrivent leurs idées dès leur apparition. Cependant ceci entraîne les apprenants à un manque de clarté.

b) Mise en texte :

La mise en texte en langue étrangère est plus difficile et plus compliquée. Les scripteurs en langues étrangères font beaucoup de pauses, produisent moins de mots, écrivent lentement. Cependant, les scripteurs habiles créent un dialogue intérieur pour apprécier ce qu'ils ont écrits.

c) Révision :

La révision du texte est une deuxième réécriture. Celle-ci permet de mettre en évidence leurs écrits. Plusieurs difficultés sont décelées lors de la révision. Un scripteur habile, en corrigeant ses erreurs, se focalise à la recherche

des idées et contrôle la conformité de son texte à l'objectif de départ. Par contre, un scripteur moins habile, lors de la révision s'intéresse particulièrement au lexique, à l'orthographe et la conjugaison¹.

VI. Différents types d'erreurs dans la production de l'écrit :

En général, il existe cinq types d'erreurs dans la didactique des langues étrangères. Selon Christine Tagliante, ce sont les « erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique » (Tagliante, 2001 : pp.152, 153). Mais, pour la production écrite et son évaluation, il existe deux types d'erreurs possible dans la production écrite : Erreurs de contenu et erreur de forme

1) Erreur de contenu :

Tout d'abord, quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) à rédiger, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant. Sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors-sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne. Il est évident que lors de la production écrite, certain nombre de mots sont « imposés à l'apprenant et on lui accorde une marge de 10 % en plus ou en moins. »² C'est-à-dire que, pour un texte d'essai à rédiger en 400 mots, la marge permettra à l'apprenant d'utiliser soit 360 mots (10 % en moins) soit 440 mots (10 % en plus).

Une autre consigne souvent négligée est le type de texte. L'apprenant doit respecter le type de texte. Il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, ni écrire une lettre qui prend la forme d'un récit. Au moment de la rédaction, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence) pour assurer la cohérence textuelle deviennent ainsi indispensables. Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots, outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du

¹ Ibidem, p23

²-Charnet et Robin-Nipi, 1997 : p.11

texte. En résumé, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

2) Erreur de forme :

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.). Dans ce travail, nous nous focaliserons particulièrement sur ces erreurs de langue en les divisant en trois groupes différents, y compris les erreurs liées à la langue maternelle, pour nous c'est l'arabe. À cet égard, le chercheur en didactique du français langue étrangère Lokman Demirtaş affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories.¹

- Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (Articles : féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs), etc.
- Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs), etc.
- Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.

Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelle qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle. En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible. Elles nuisent également à la qualité du texte produit par l'apprenant. Il est même possible de

¹Demirtaş, 2008 : p.181

dire que le nombre élevé d'erreurs décourage l'apprenant et provoque une démotivation chez lui.

La consigne :

Jean Michel Zakhartchouk, auteur de nombreux travaux sur la consigne scolaire, définit la consigne scolaire comme (1999 : 18) : Toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.). La consigne s'appuie souvent sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage. Jean Michel Zakhartchouk insiste sur les particularités des élèves ; en d'autres termes l'enseignant doit mettre à la disposition des élèves les outils qui vont leur permettre de réaliser le travail, ces critères peuvent explicites ou implicites. Quant à Chantal Mettoudi et Alain Yaïche (1996) dans « Travailler avec méthode définissent la consigne comme : Une courte phrase, synthétique, rédigée par l'enseignant ou par le concepteur du manuel, du cahier d'exercice, du fichier, dans le second cas, le rédacteur s'adresse à un élève virtuel dont il s'est fait une représentation : elle correspond à l'image d'un élève moyen, sans trait de personnalité saillant, régulier dans son travail et capable de toute évidence de comprendre n'importe quelle consigne (ibid., p. 22). Contrairement à Jean-Michel Zakhartchouk, ils insistent sur le fait que la consigne est donnée de façon objective et ne prend pas donc en compte les particularités des élèves. En ce sens, l'enseignant communique avec l'élève en lui donnant un ordre dans le but d'effectuer la tâche tout en mettant à sa disposition les outils nécessaires. Marie Thérèse Zerbato-Poudou (2001 : 115-117) quant à elle, propose une définition plus « complète » de la notion de « consigne ». Selon elle, la consigne est le premier élément à prendre en compte dans la définition de la tâche. Elle joue un rôle majeur, car elle oriente l'élève dans la réalisation de la tâche par le nombre d'éléments qu'elle comporte et qui permettent à l'élève de planifier et d'anticiper les actions à accomplir. À partir des définitions évoquées ci-dessus, nous pouvons définir la consigne d'écriture comme l'ensemble des instructions de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite. La consigne doit préciser dansquel

but sera réalisée la production, les critères de réussite qui sont des contraintes posées pour être certain que l'on mobilise certains acquis, ce sont des éléments de communication entre l'enseignant et l'apprenant qui permettent de réaliser de meilleures performances et qui vont assurer sa compréhension.

VII. Erreurs à corriger :

Les recherches en relation avec le traitement d'erreurs en didactique des langues étrangères continuent sans cesse à occuper une place importante et privilégiée. Mais, il est admis qu'il n'existe pas encore de réponse adéquate, claire, nette et précise à la question portant sur la sélection des erreurs à corriger. C'est pourquoi il est très difficile d'y répondre en une fois. Quant à nous, en nous appuyant sur nos pratiques en tant que futures enseignantes de FLE, nous adoptons les critères proposés par certains chercheurs pour sélectionner les erreurs à corriger. Signalons que plusieurs d'entre eux acceptent « une classification générale des erreurs » à corriger :

- Les erreurs qui affectent l'intelligibilité du message : il s'agit des erreurs ayant un impact négatif sur la compréhension de l'énoncé. Elles empêchent, nuisent ou rendent difficile la compréhension ou la transmission du message. De plus, certaines d'entre elles peuvent de temps en temps causer des malentendus.
- Les erreurs qui sont fréquentes : ce sont les erreurs commises par un seul apprenant ou bien les erreurs communes d'un groupe d'apprenants. Par exemple, il est très fréquent de voir l'omission de l'article, le manque d'accent, les erreurs de transfert en début d'apprentissage comme l'écriture d'un mot français tel qu'il utilise en langue arabe (ex : téléphone=téléfon ; manteau=manto ; merci=mersi, etc.)
- Les erreurs qui sont jugées irritantes : il est question des erreurs qui peuvent provoquer des réactions négatives de la part des natifs. Surtout en interaction écrite, elles peuvent énerver la personne à laquelle nous nous adressons et nous amener à refuser de poursuivre l'échange de conversation français avec lui. Par exemple, une personne native (locuteur natif) peut refuser de répondre ou de poursuivre l'échange

avec son destinataire en cas de non-respect de la formule d'appel, de salutation et des règles générales pour l'écriture, la mise en page d'une lettre de motivation ou amicale, d'un e-mail et d'une invitation.

Par conséquent, il est clair que, en tant que médiateur et guide, le rôle de l'enseignant de FLE face aux erreurs devient très important. En prenant en considération les besoins d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants ainsi que le niveau de compétence de ceux-ci, c'est donc l'enseignant qui doit, à notre avis, décider de choisir les erreurs à corriger ou à remédier en production écrite.¹

VIII. Correction des erreurs :

Les recherches sur l'erreur dans l'apprentissage des langues démontrent que plusieurs démarches correctives, didactiques et pédagogiques sont possibles face aux erreurs de l'apprenant. Tout d'abord, il faut dire aux apprenants, comme le montrent la plupart des chercheurs tels que Michel Billières (1987) et Robert Morley (1988), qu'ils commettront normalement des erreurs à l'écrit, et que les erreurs sont inévitables à tout moment d'apprentissage. Il est admis que c'est un fait naturel tout au long du processus d'apprentissage. Mais ce qui est important, c'est d'accepter un avis bienveillant face aux erreurs. C'est pourquoi ni les enseignants ni les apprenants ne doivent en penser négativement. Au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique. À notre avis, comme elle constitue une étape primordiale dans l'acquisition des connaissances langagières, elle est nécessaire. Donc, comment peut-on/faut-il la corriger pour ne pas produire les mêmes erreurs à l'écrit ? Pour ce faire :

- Tout d'abord, au début d'une séance consacrée à la production écrite, il est important de faire un diagnostic des habiletés de chaque apprenant.
- C'est pourquoi il est conseillé d'explicitement le caractère instructif de l'erreur au sein de la classe, pour le professeur comme pour l'apprenant.

¹Demirtaş, L., &Gümüş, H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie*, (2), 125-138.

- Il est nécessaire de prendre en considération l'influence du code oral sur le texte écrit pour la langue française dont l'écriture de mots est différente de la prononciation en vue d'éviter toute influence néfaste de l'oral sur le code écrit (la langue écrite) jusqu'à ce que les apprenants démontrent la maîtrise de la transposition du code écrit.
- Une fois que cette mise au point faite, il est conseillé à l'enseignant de s'attaquer aux erreurs sans culpabiliser et intimider ses apprenants. Pour cela, en faisant une pratique systématique et personnalisée, il doit consacrer un temps suffisant à une phase de repérage, de formulation et d'explicitation par l'apprenant de ses propres erreurs.
- Donc, quand on est en évaluation formative, il vaudrait mieux former les apprenants à s'autocorriger et à s'autoévaluer.

En conclusion, nous sommes d'avis qu'il est nécessaire de définir un contrat explicite pour l'apprenant et, au sein de la classe, de veiller à la mise en place de stratégies permettant la vigilance progressive et la responsabilité des apprenants pour pouvoir supprimer les erreurs¹.

A partir de ce que nous avons évoqué dans ce chapitre, il nous convient de dire que la complexité du processus d'écriture, en classe de FLE, exige des savoirs et des savoir-faire particuliers, de la part de l'enseignant, voire même de l'apprenant.

Pour amener l'apprenant à bien écrire, son enseignant est appelé à installer chez lui une compétence scripturale, qui le rend capable de rédiger des écrits cohérents et pouvant être compréhensibles par son lecteur.

Or, les processus ainsi que les modèles que nous avons également, explicités ont permis de basculer les stratégies dites rédactionnelles de toute production écrite (de la planification de l'écrit à sa révision).

¹DEMIRTAŞ, Lokman; GÜMÜŞ, Hüseyin. De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. Synergies Turquie, 2009, 2: 125-138.

Le degré de la maîtrise de la compétence de production écrite en langue étrangère, diffère d'un scripteur à un autre, car, d'une part, les difficultés y sont liées sont nombreuses, d'autre part, les apprenants-scripteurs, surtout, dans nos classes, ne répondent pas, dans leur totalité, à ses critères d'évaluation.

Dans le prochain chapitre nous allons décrire deux séances de production écrite : une séance habituelle pour les élèves (celle qu'adapte l'enseignant) , et une autre via la classe inversée pour finalement vérifier notre hypothèse.

Dans ce chapitre, nous vérifions l'hypothèse que nous avons émise par rapport à notre problématique, à savoir, la classe inversée favoriserait un meilleur enseignement-apprentissage de la production de l'écrit au sein d'une classe de FLE.

Cette partie du mémoire vise à décrire le déroulement des séances de production écrite dans une *classe inversée* et de rapporter les analyses et les interprétations de cette expérimentation. Au terme de ce chapitre, nous ferons le bilan de notre travail de recherche pour confirmer ou infirmer notre hypothèse du départ.

Nous avons opté pour une démarche méthodologique de nature expérimentale, une observation de classe pour élaborer notre travail de recherche qui consiste à analyser quelques séances pédagogiques de la production de l'écrit.

Pour l'exécution de cela, nous avons choisi deux méthodes bien distinctes : la méthode traditionnelle et la classe inversée tout en décrivant le déroulement de l'activité des séances de production de l'écrit. Pour enfin faire une étude comparative des deux méthodes.

I Description du terrain d'étude :

1Lieu de l'expérimentation :

Nous avons effectué notre travail au niveau du collège *KHADIDJA OUM EL MOUEMININE* qui se situe au centre-ville de la willaya de Laghouat.

2 Description du corpus :

Notre travail de recherche se fonde sur l'enseignement-apprentissage de la production de l'écrit par le biais de la classe inversée. Sur ce, notre corpus est constitué de textes qui traitent le sujet du racisme et de la consigne de rédaction qui négocient la même thématique (documents papiers).

3 Description de l'échantillon :

L'échantillon de notre travail se constitue de copies de production écrite des apprenants de la 4^{ème} année moyenne du collège *KHADIDJA OUM EL MOUEMININE*.

Nous avons travaillé avec toute la classe, constituée de 20 apprenants, 12 filles et 8 garçons. Durant la séance d'observation, nous leurs avons expliqué le protocole de notre travail ainsi que les objectifs visés pour qu'ils réagissent mieux avec le principe de la classe inversée.

II L'expérimentation en question :

1. Phase 01 : une séance d'observation de classe :

A : description :

Nous avons assisté à une séance d'observation de « *préparation à l'écrit* » le 10/01/2021 de 8h00 à 8h45. La séance s'est déroulée dans une classe basique et ordinaire équipée de tout ce qu'il faut, à savoir, tables, chaises et tableau blanc. Les apprenants assis chacun par table de crainte de contamination du virus COVID-19 et portant chacun une bavette.

B: déroulement de la séance :

Après que l'enseignant ait débuté la séance, les apprenants prennent le manuel scolaire et commencent à lire les textes proposés.

Par la suite, l'enseignant lit un texte qui lui semble le plus adéquat avec le niveau de ses apprenants et pose des questions de compréhension en même temps.

Quelques minutes plus tard, il leur a donné la consigne de la production écrite et les apprenants commencent à rédiger ce qui leur a été demandé de faire.

Dans l'ensemble, nous avons constaté, en utilisant une grille d'observation (voir annexes), que :

- Les apprenants ont des difficultés au niveau de la compréhension de la consigne prescrite.
- Ils essaient de réfléchir en arabe pour écrire en français.
- Ils demandent à chaque fois à leur enseignant une traduction des termes incompris.
- Une interaction faible mais la minorité s'engage quand-même.
- Puisqu'ils sont inactifs, ils font une preuve d'inattention et quelques-uns font du bruit et chuchotent entre eux.

A la fin de la séance, l'enseignant a ramassé les copies afin de les corrigés chez lui. En se basant sur la correction et les erreurs repérées, l'enseignant prépare une séance de correction collective.

2 Phase 02 : une séance de production de l'écrit en classe inversée :

Avant de décrire l'expérience que nous avons menée, il serait bon de reprendre la définition de la pédagogie classe inversée ainsi que de préciser sa typologie.

A Définition synthétique de la classe inversée :

Nous reprenons la définition de Marcel Lebrun et d'Antoine Defise 2014.

« La classe inversée est une méthode pédagogique où la partie transmissive de l'enseignement (exposé, consigne, protocole), se fait (à distance), en préalable à une séance en présence notamment à l'aide des technologies, lecture de documents, papiers, préparation d'exercices...) où l'apprentissage est basé sur les activités et les interactions, se fait (en présence) »¹

Antoine Defise

¹3 LEBRUN M, blog de M@rcel sur <https://lebrunremy.be>

Marcel Lebrun distingue trois niveaux de classe inversée :

Type 01
Classes translatées
<p>Il convient de suivre le modèle original de la classe inversée qui correspond à la notion « lectures at home and homework in class »² où les apprenants vont visionner le cours à la maison par le biais des supports (vidéos, documents...) et une fois en classe ils vont faire des activités, des débats en prenant en considération « l'externalisation des savoirs »³</p>

Tableau 3 : Type 01 classes translatées

Type 02
Classes renversées
<p>Au niveau de ce type, les apprenants sont appelés à faire, à distance, des recherches documentaires diverses, donc ils vont construire leurs cours. Par la suite, ils vont exposer leurs travaux tout en mettant en évidence les échanges</p> <p>entre les membres du groupe ainsi que les activités réalisées en classe.</p>

Tableau 4 : Type 02 classes renversées

Lebrun et Lecoq s'inspirent du cycle de Kolb 1984, s'appuyant sur l'apprentissage par expérience et combinent les deux types précédents pour en faire un troisième.

²LEBRUN et LECOQ, op.cit, p7

³Ibid. p7

Type 03
Classe inversée
« Celui-ci dépasserait la linéarité déterministe du « avant la classe/pendant la classe » pour devenir une spirale faite de contextualisation (le sens des savoirs, les pratiques, les contextes), de décontextualisation (les invariants, les principes, les modèles, les théories) et de recontextualisation (les applications, les situations, le transfert) successives en alternant activités en présence et à distance.» ⁴

Tableau5 :Type 0 3 classes inversée

B Déroulement de la séance : cette étape est scindée en deux temps de réalisation :

1. Préparation de cours à distance :

La séance s'est déroulée le 01/02/2021 dans la même classe de la fois passée et avec les mêmes apprenants. Nous avons expliqué aux élèves les démarches en leur donnant des textes, à lire à la maison, suivis des questions de compréhension plus des CD-ROM qui contiennent une vidéo pédagogique. La vidéo a été prise depuis "YOUTUBE" disponible sur la chaîne : Les Bons Profs :

<https://l.facebook.com/l.php>.

⁴LE JEUNE J-M, la classe inversée sens dessus dessous, in synergie Turquie, n 9, 2016, p 164.



Figure(05) : capture d'écran de la vidéo

Donc, nous avons proposé aux apprenants de regarder cette vidéo et d'essayer de comprendre la leçon, à l'aide d'un document en papier qui résume ce qui a été dit.

Le même jour, nous leur avons demandé de se mettre en groupe, et comme ils étaient au nombre de 20, nous avons eu 5 groupes de 4. Le but ici est de favoriser le travail du groupe.

Pour la préparation, nous avons donné aux élèves un délai de deux jours uniquement.

2. En présentiel :

En ce qui concerne cette séance, elle a eu lieu le 03/02/2021.

Nous avons fait un **"feed back"** en projetant la vidéo par le biais d'un data show. Dès que le temps de la projection est terminé, nous avons posé la question : Avez compris la leçon ?

Nous avons expliqué les points incompris. Comme le principe de la classe inversée est de laisser l'apprenant exposer la leçon, nous avons proposé à une élève de passer au tableau pour expliquer ce qui a été dit, cette étape a duré 10 Min.

Ensuite, les élèves ont sorti les textes que nous leur avons distribués. Entre temps, nous leur avons écrit la consigne de production sur le tableau.

En classe inversée, l'enseignant n'est plus le maître mais il accompagne ses apprenants en tant qu'un guide, donc nous aidons les apprenants à connaître leurs lacunes et à déchiffrer la consigne tout en les faisant travailler.

En circulant entre les rangs, nous observons que certains groupes ne sont pas très motivés, car les élèves n'ont pas préparé la leçon. Pour ceux-là nous avons prévu une autre consigne où il leur été demandé de formuler des phrases uniquement sur le thème demandé : le racisme. Nous remarquons que cette consigne les a plutôt motivé. Le but était toujours faire travailler l'élève et ne pas lui donner le sentiment du dégoût en classe avec les activités.

Comme nous étions au service des apprenants comme "des accompagnateurs et facilitateurs", nous leurs avons assuré en expliquant, à chaque fois et si le besoin y est, la consigne. La tâche étant plus claire, les apprenants ont pu finalement produire leurs textes.

Il faut signaler aussi que « les textes donnés à lire à la maison » les ont grandement aidés pour leurs productions.

Après avoir vérifié les productions, nous avons observé que les apprenants maîtrisent la structure de la production écrite. Ces derniers arrivent à résoudre les problèmes rencontrés dans les tâches données.

III Analyses et interprétations :

Nous avons analysé et interprété notre expérimentation comme suit :

Nous avons privilégié de ne pas travailler avec les réseaux sociaux (Facebook et WhatsApp) par crainte qu'ils n'aient pas un droit parental pour l'accès à ces réseaux. Cependant nous leur avons donné comme il a été dit une vidéo à visionner.

La vidéo a été transmise à 15 apprenants mais 5 d'entre eux n'ont pas pu la visionner à cause des problèmes d'outil informatique (ce problème est résolu en faisant un feed back en classe). Les textes, ont été lus par tous les apprenants.

Les ressources proposées aux apprenants (capsule vidéo pédagogique et les ressources documentaires) ont pour but de développer les connaissances antérieures.

Quant aux effets de ce modèle sur les activités, les apprenants sont actifs et engagés dans les exercices diversifiés. Selon eux, avec cette méthode ils comprennent mieux le cours.

Les apprenants ont apprécié les interactions entre lors de réalisation rédactionnelle effectuée en groupe en classe, et ce à partir de leur participation dans les corrections des exercices.

Concernant les effets de la pédagogie inversée sur les productions, ces derniers représentent le produit final de tout le travail effectué à distance et en présentiel. Nous avons constaté, lors des séances, une amélioration au niveau de la compréhension des apprenants ce qui les rend satisfaits du résultat.

Nos résultats montrent que les élèves ont plutôt une perception positive vis-à-vis du dispositif de la classe inversée. Les apprenants expriment généralement un avis plus positif par rapport aux supports qu'ils ont réellement utilisés à savoir la vidéo et les textes. La méthode de classe inversée leur a permis d'apprendre beaucoup plus que dans une classe traditionnelle. La flexibilité du temps, le rythme de travail, et l'autonomie d'apprentissage permettent aux élèves de développer leurs compétences dans l'enseignement. Ce résultat concorde avec l'analyse de

performance. Nous observons que la classe inversée impacte positivement l'apprentissage. D'après notre recherche, nous pouvons confirmer que l'installation de la classe inversée optimise l'apprentissage de la production écrite. Concernant la progression des élèves, nous pouvons mettre en avance que les élèves quel que soit leur niveau, profitent bien ce dispositif. En termes d'équité, nous n'observons toutefois pas un plus grand partage de compétences au terme l'apprentissage.

I L'enquête :

Pour la réalisation de notre mémoire, nous avons choisi l'enquête comme méthode de travail. Pour cela, nous avons eu recours à la technique du questionnaire. Notre enquête a eu lieu dans la wilaya de Laghouat, dans trois différents établissements scolaires: « **Khadija Oum el Moeminine** », « **Djilali snouci** », « **Habib chohera** », cas des apprenants de la quatrième année moyenne.

1-L'échantillon :

Notre échantillon est constitué de (19hommes et 21femmes) sur un ensemble de 40 enseignants. Ces enseignants qui représentent notre échantillon ont accepté de répondre à notre questionnaire.

II Présentation du questionnaire :

Nous allons faire un commentaire afin d'expliquer les résultats obtenus concernant notre questionnaire. Nous avons distribuées une quarantaine d'exemplaires et nous avons récupérées quarante copies. Notre questionnaire contient une série de 12questions diverses ; entre des questions (fermées, semi-fermés et ouvertes). Voir annexe.

III L'interprétation et l'analyse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants :

- **sexe :**

Réponses	Femmes	Hommes	Somme
Nombre d'enseignant	21	19	40
Pourcentage	52.5%	47.5%	100%

- **Grade :**

Grade	Enseignant formateur	principal	Stagiaire	Somme
Nombre d'enseignant	7	15	18	40
Pourcentage	17,5%	37,5%	45%	100%

- **Diplôme obtenu :**

Diplôme obtenu	Licence de français	Master de français	Autre diplôme	Somme
Nombre d'enseignant	11	22	7	40
Pourcentage	27,5%	55%	17.5%	100%

- **Nombre d'années d'expériences :**

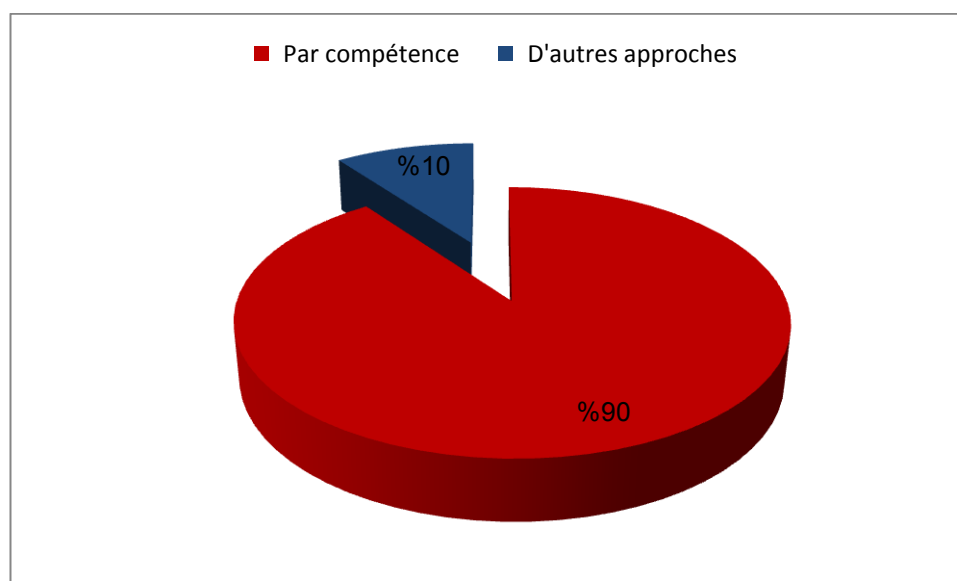
Expérience professionnelle	De 1an à 3ans	De 5ans à 6 ans	Plus que 6 ans	Somme
Nombre d'enseignant	13	18	9	40
Pourcentage	32,5%	45%	22,5%	100%

Présentation graphiques et analyse du questionnaire :

Item 01: Quelle approche adoptez-vous en classe pendant la séance de la production de l'écrit?

Présentation des résultats :

Réponses	Par compétence	D'autres approches	Somme
Nombre d'enseignants	36	4	40
pourcentage	90%	10%	100%

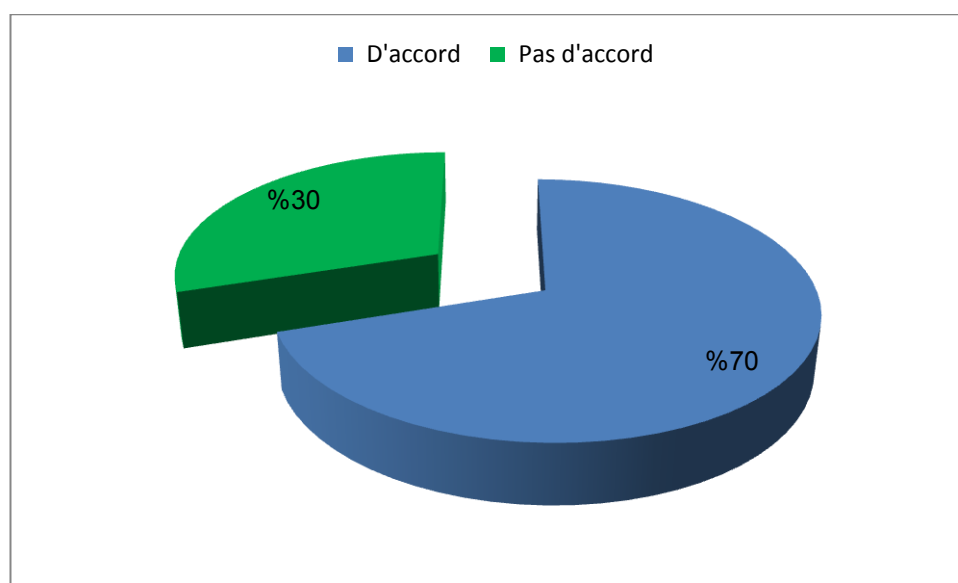
**Commentaire:**

Nous constatons que la majorité des enseignants appliquent l'approche par compétence dans la production de l'écrit. Tandis qu'une minorité d'enseignants appliquent d'autres approches dans le but d'innover.

Item 02: Si nous définissons la classe inversée par la phrase suivante : "inverser une classe, c'est visionner le cours à la maison et faire les exercices en classe", vous direz que vous seriez ?

Présentation des résultats :

Réponses	D'accord	Pas d'accord	Somme
Nombre d'enseignants	28	12	40
Pourcentage	70%	30%	100%



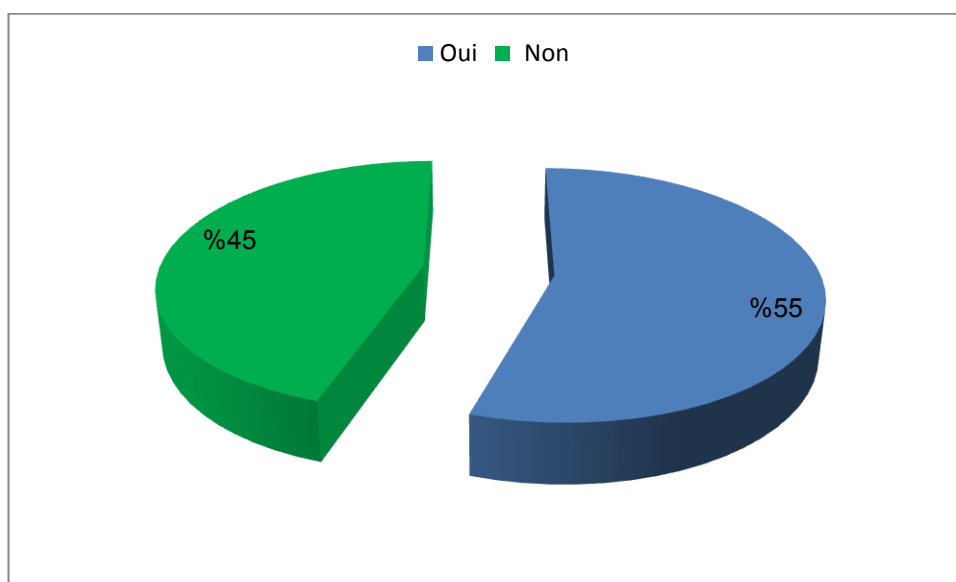
Commentaire:

Nous constatons que la majorité des enseignants savent : ce que veut dire une classe inversée. Tandis que 30% des enseignants ne sont pas d'accord avec cette définition.

Item 03: Cette approche est-elle compatible avec le niveau de la 4-ème année moyenne ?

Présentation des résultats :

Réponses	Oui	Non	Somme
Nombre d'enseignant	22	18	40
Pourcentage	55%	45%	100%



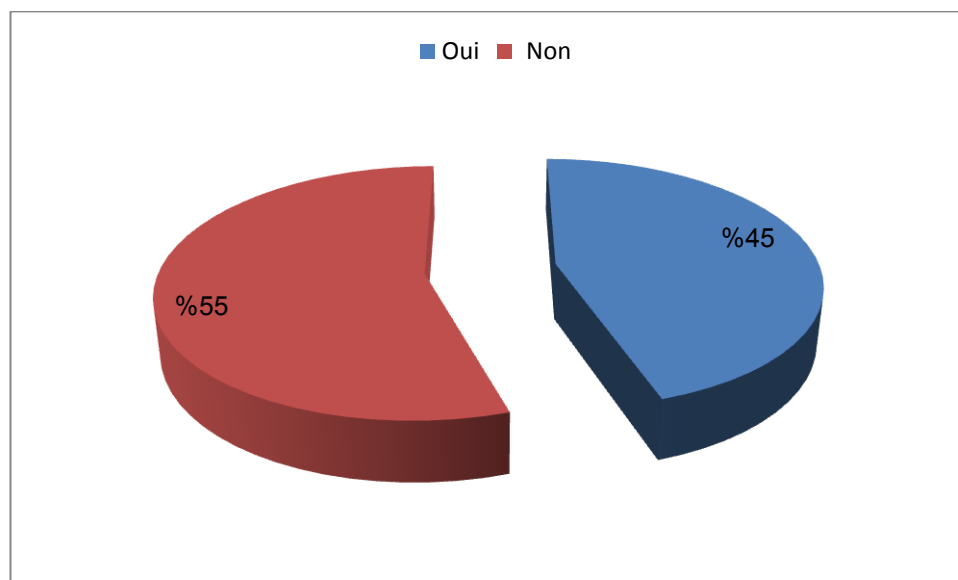
Commentaire:

L'objectif de cette question est de connaître l'avis des enseignants sur la faisabilité de cette approche avec le niveau de la 4-ème année moyenne. Sur un ensemble de 40 enseignants 55% pensent que cette approche ne pose pas un obstacle concernant le niveau des apprenants.

Item 04: Avez-vous déjà inversé les rôles avec vos apprenants?

Présentation des résultats :

Réponses	Oui	Non	Somme
Nombre d'enseignant	18	22	40
Pourcentage	45%	55%	100%



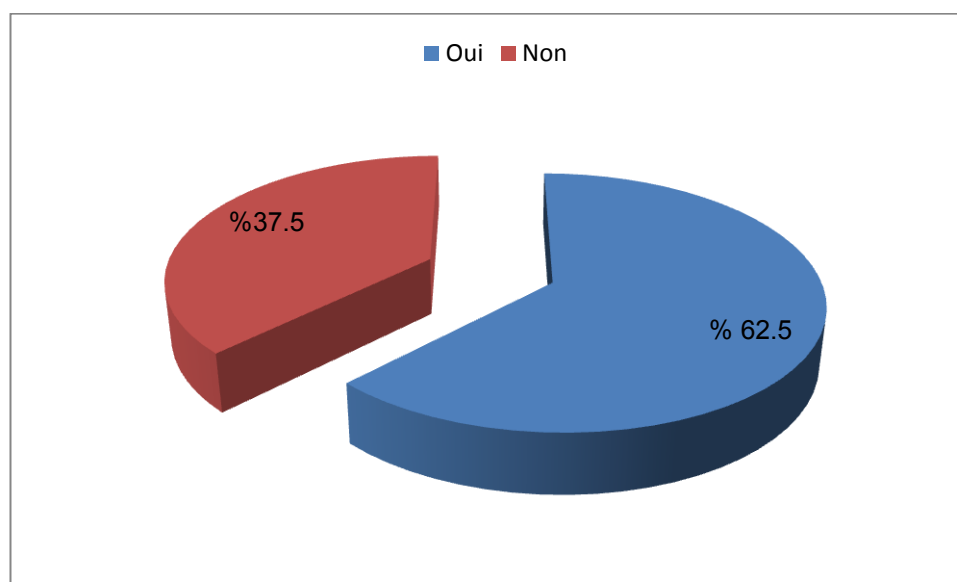
Commentaire:

La majorité d'enseignants n'osent pas adopter cette pédagogie, car ils ne supportent pas le changement du statut d'un maître à la place d'un guide.

Item 05: Avez-vous remarqué un changement dans le comportement de vos apprenants lors des séances "inversées"?

Présentation des résultats :

Réponses	Oui	Non	Somme
Nombre d'enseignant	25	15	40
Pourcent age	62.5%	37.5%	100%



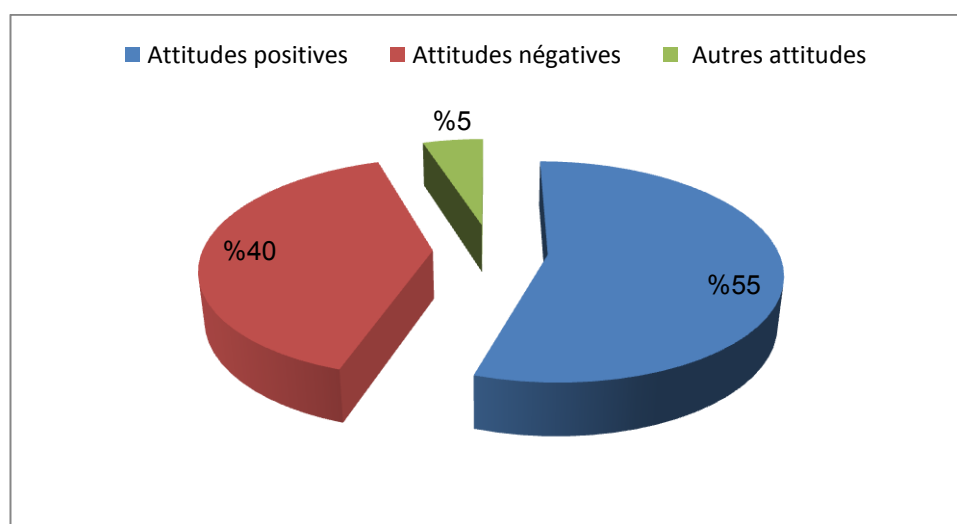
Commentaire :

Les pourcentages obtenus pour cet item indiquent que : la plupart des enseignants 62.5% remarque un changement plus favorable et une atmosphère plus dynamique lorsqu'ils utilisent la méthode de la classe inversée.

Item 06:Décrivez nous l'attitude de vos apprenants en quelques mots.

Présentation des résultats :

Réponses	Attitud es positives	Attitud es négatives	Autres attitudes	Somme
Nombre d'enseignant	22	16	2	40
Pourcentage	55%	40%	5%	100%



Commentaire :

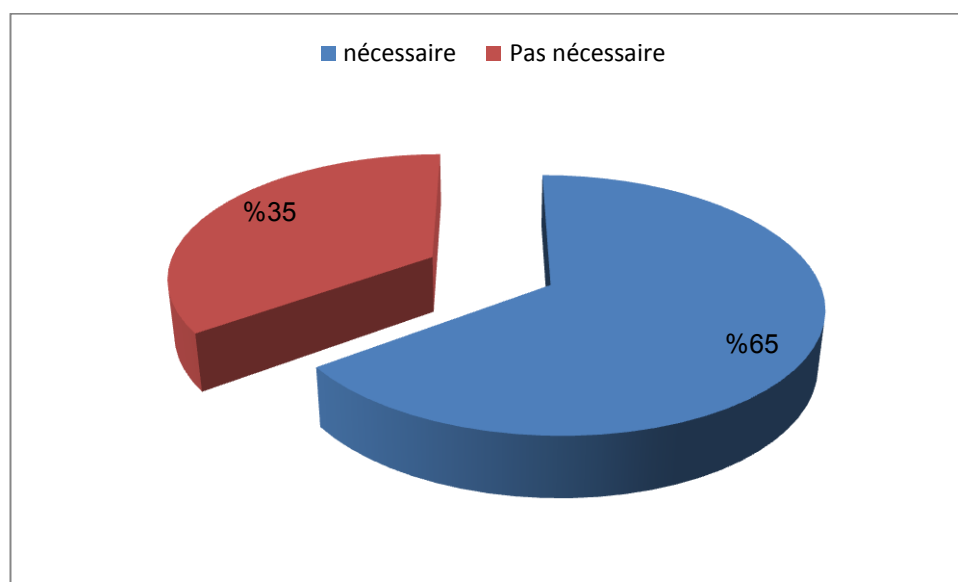
En ce qui concerne cet item, qui vise à savoir si les enseignants évaluent leurs apprenants, dans une intention d'améliorer la qualité de l'enseignement. Nous avons observé que sur les 40 enquêtés, 22 enseignants soit 55% confirment que lors de l'exploitation de la classe inversée en classe du F.L.E le comportement des apprenants a changé, ils se sentent plus impliqués dans leur apprentissage.

Par contre 40% des enseignants estiment que les apprenants, jours après jour leur comportement se dégrade. Tandis que d'autres enseignants ne sont pas satisfaits du comportement des apprenants aujourd'hui car rien n'a changé, ils n'y trouvent aucune amélioration.

Item 07: Pensez-vous qu'il est nécessaire de travailler la classe inversée pour améliorer la compétence de la production de l'écrit?

Présentation des résultats :

Réponses	nécessaire	Pas nécessaire	Somme
Nombre d'enseignant	26	14	40
Pourcentage	65 %	35 %	100%



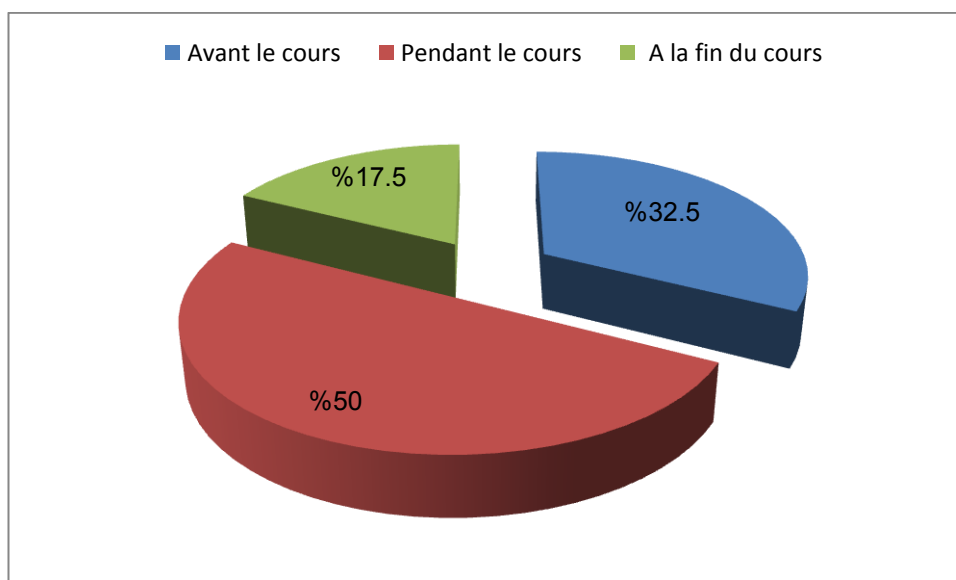
Commentaire:

L'ensemble d'enseignants 65% se met en accord sur l'importance de la classe inversée dans l'installation de la compétence de la production de l'écrit, car elle est considérée comme un moyen favorable, motivant et qui aide les apprenants pour pallier aux difficultés rencontrés lors de la rédaction.

Item 08: Mettez-vous le document écrit à la disposition des apprenants ?

Présentation des résultats :

Réponses	Avant le cours	Pendant le cours	A la fin du cours	Somme
Nombre d'enseignant	13	20	7	40
Pourcentage	32.5%	50%	17.5%	100%



Commentaire :

Dans cette interrogation, nous constatons que pour les enseignants qui mettent le document avant le cours à la disposition des apprenants, ont indirectement appliqué la méthode dite inversée. Puisque l'apprenant a le cours avant son arrivée en classe.

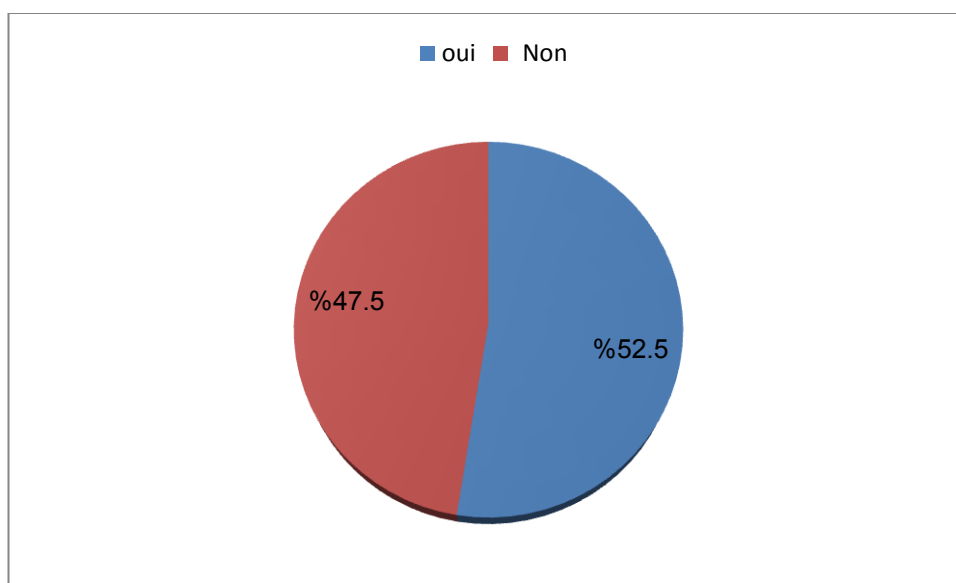
Pour les 50% d'enseignants qui mettent le document pendant le cours (texte) préfèrent faire travailler leurs élèves pour avoir une meilleure participation en classe et une interaction entre les élèves.

Nous trouvons aussi une minorité qui estime mettre le document écrit à la disposition des élèves à la fin du cours, le but ici est d'avoir une version originale de la leçon et qui leurs sera bénéfique pour la révision. A ce propos, nous pouvons dire que c'est une forme de résumé du cours.

Item 09: Lors de l'exploitation du document écrit, constatez-vous que les apprenants ont déjà consulté le support, si oui, arrivent –ils à réaliser les tâches proposées ?

Présentation des résultats :

Réponses	oui	Non	Somme
Nombre d'enseignant	21	19	40
pourcentage	52.5%	47.5%	100%



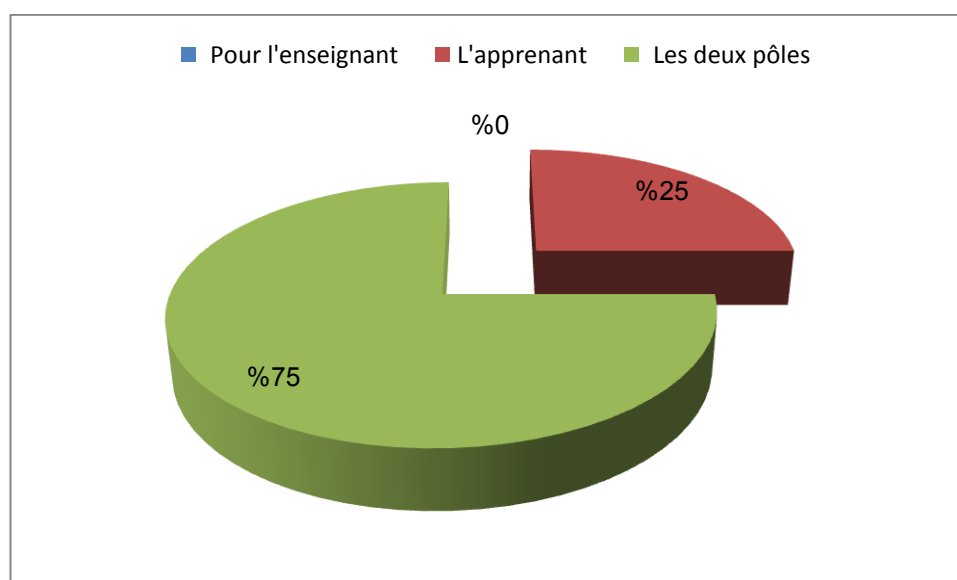
Commentaire :

Il s'avère que la plupart des enseignants 52.5% peuvent facilement savoir si les apprenants ont consulté le document chez eux ou non, et ce de plusieurs manières. Soit en leurs posant des questions ou en les mettant dans des situations problèmes. Par contre 47.5% estiment que leurs apprenants ne consultent pas le document.

Item 10: Trouvez vous que cette approche est nécessaire pour :

Présentation des résultats :

Réponses	Pour l'enseignant	L'apprenant	Les deux	Somme
Nombre d'enseignant	0	10	30	40
Pourcentage	0%	25 %	75 %	100%



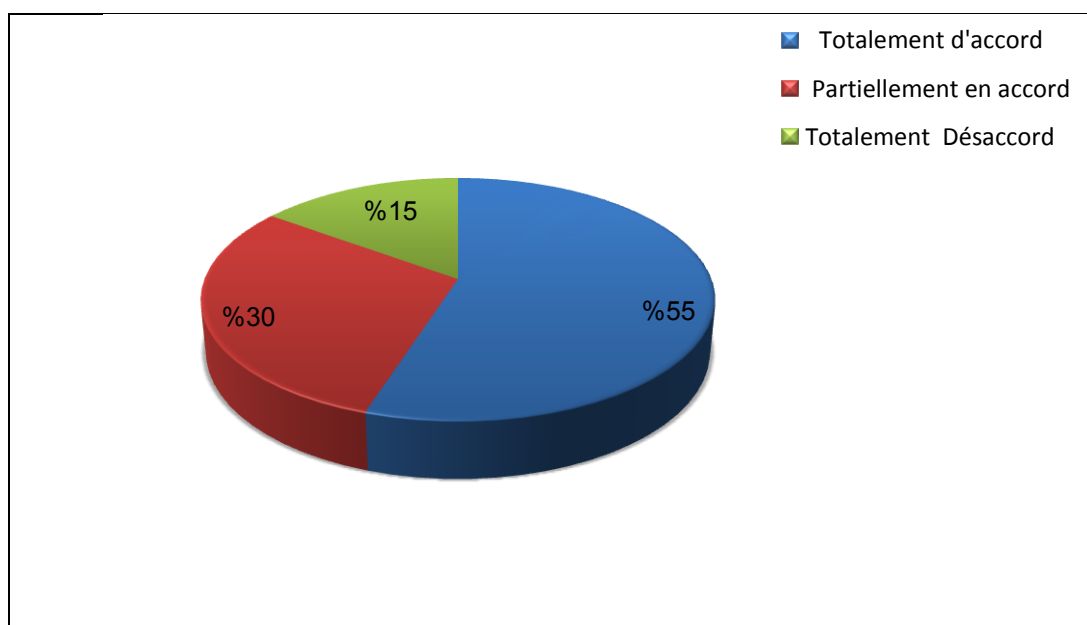
Commentaire :

Il s'agit dans cet item de connaître l'utilisation de cette approche, qui nous permet de se focaliser sur l'apprentissage de l'apprenant et en même temps d'interagir avec l'enseignant. 75% confirment que cette dernière est nécessaire pour l'apprenant et l'enseignant aussi.

Item 11: Vos apprenants sont-ils autonomes et motivés lors de la production de l'écrit grâce à l'application de cette approche ?

Présentation des résultats :

Réponses	Totalement d'accord	Partiellement en accord	Totalement Désaccord	Somme
Nombre d'enseignant	22	12	6	40
Pourcentage	55%	30%	15%	100%



Commentaire:

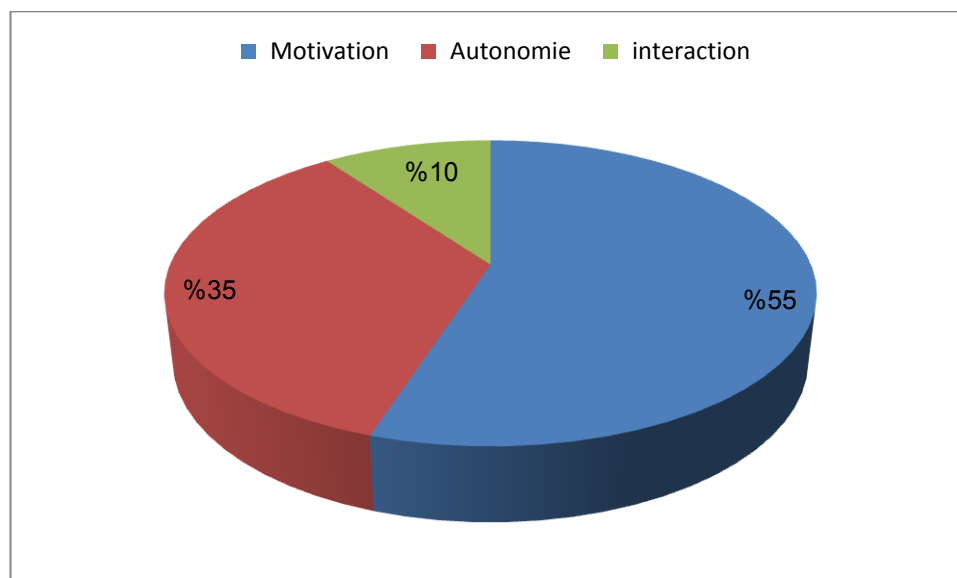
Grace à cette approche les apprenants sont plus autonomes et motivés, la plupart d'enseignants 55% confirment que la pratique régulière de la classe inversée permet de renforcer l'autonomie et la motivation chez les apprenants. Or d'autres enseignants 30% et 15% indiquent que les apprenants doivent développer la dimension de l'autonomie et de motivation par eux même sans recours à cette approche.

Item 12: Selon vous, quel sont les points forts et les limites de cette approche ?

Présentation des résultats :

➤ **Les points forts de la classe inversée:**

Réponses	Motivat ion	Autono mie	Interact ion	Somme
Nombre d'enseignant	22	14	4	40
Pourcentage	55 %	35%	10%	100%



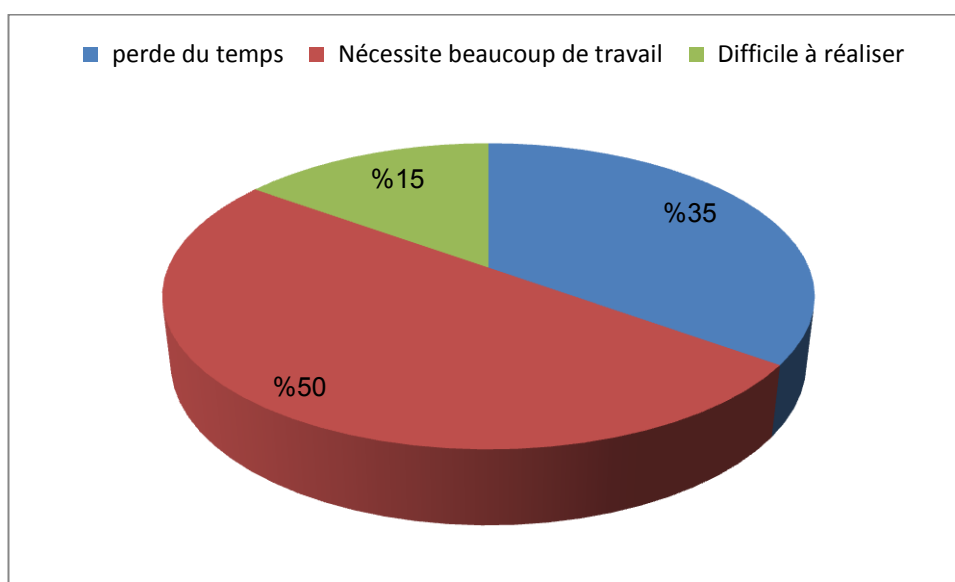
Commentaire :

D'après les statistiques que nous avons, la pratique de cette pédagogie en classe a beaucoup des bienfaits : elle permet à l'enseignant de connaître mieux ses apprenants, où ils sont et ce qu'ils ont du mal à faire, elle développe l'autonomie, la curiosité et la motivation des apprenants.

Elle leur permet aussi d'être engagés à leur apprentissage en suivant leurs cours à leur rythme.

➤ Les limites de la classe inversée :

Réponses	Perte du temps	Nécessite beaucoup de travail	Difficile à réaliser	Somme
Nombre d'enseignant	14	20	6	40
Pourcentage	35%	50%	15%	100%

**Commentaire :**

La dernière question consiste à montrer les limites de cette pédagogie: les enseignants 35% estiment que le nombre des apprenants est élevé ; donc forcément nous perdons du temps, 50% d'enseignants révèlent que cette approche nécessite beaucoup de travail, et 15% pensent que cette dernière est difficile à réaliser.

Bilan :

A la fin de cette partie et d'après notre analyse nous rappelons que pendant la réalisation de cette étude nous insistons sur le fait que la classe inversée est une source de motivation pour les apprenants.

A partir de notre analyse du questionnaire nous pouvons confirmer que les enseignants réagissent positivement face au sujet de la classe inversée, malgré que son application reste rare.

Dans un premier temps nous pouvons remarquer que le concept de la pédagogie de la classe inversée est important et est devenu nécessaire actuellement, dans l'installation de la compétence de la production de l'écrit, car le besoin fondamental de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est de changer, varier les méthodes d'enseignement. Ce changement est bénéfique pour l'enseignant et l'apprenant.

Nous remarquons également que cette approche est moyen favorable et motivant à la fois qui permet de résoudre les obstacles vus en classe. Et que cet inversement de rôles ne pose plus un problème aux apprenants.

En outre, certaines attitudes positives des apprenants en classe de F.L.E sont indiquées, comme la motivation: les apprenants se montrent motivés et très actifs. L'interaction : ici nous remarquons que les apprenants interagissent entre eux en échangeant des informations en groupe.

Il est intéressant de signaler que la classe inversée ne manque pas de limites mais ces dernières sont à dépasser .Nous citons ici peut-être la pression de la préparation du cours à la maison que ce soit pour l'enseignant ou pour l'apprenant.

En guise de conclusion, après l'observation du terrain et l'analyse du questionnaire nous avons constaté que les résultats obtenus sont favorables et donc nous avons pu confirmer notre hypothèse, que la classe inversée est bénéfique et motivante pour l'enseignement-apprentissage de la production de l'écrit.

Conclusion

Ce travail avait pour principale ambition de s'intéresser à l'enseignement / apprentissage de la production écrite en exploitant la classe inversée comme une pédagogie innovante.

Notre problématique de départ s'interrogeait sur le rôle joué par la classe inversée comme motif de motivation pour l'enseignement/apprentissage de la production écrite.

Afin de répondre à cette problématique, nous avons émis l'hypothèse que la classe inversée favoriserait l'enseignement apprentissage de la production de l'écrit.

Nous avons entamé notre recherche par un soubassement théorique réparti en deux chapitres : **Le premier:** a abordé l'évolution des méthodologies d'enseignement de la méthode traditionnelle jusqu'à aujourd'hui. Nous avons pris la classe inversée comme méthode innovante, puis sa définition, sa conception par Marcel Lebrun, son aperçu historique, le rôle des participants (enseignants et apprenants) et finalement les avantages et les limites de cette dernière. **Dans Le second :** nous avons abordé le concept de la production de l'écrit, son évaluation, la différence entre la production écrite et la rédaction, les difficultés rencontrés dans cette dernière. Ainsi l'impact de la classe inversée sur l'enseignement de la production de l'écrit.

Suivi par une partie méthodologique et pratique, dont laquelle nous avons interprété et analysé les données de l'expérimentation en la subdivisant en deux chapitres : la partie descriptive (l'échantillon, le terrain d'étude) et la partie du questionnaire.

Notre expérimentation nous a permis de valider l'hypothèse émise tout en notant plusieurs remarques que nous pouvons résumer en trois points essentiels : La classe inversée est une pédagogie moderne qui a un effet positif sur la motivation des apprenants. La classe inversée a permis aux apprenants d'améliorer leurs pratiques rédactionnelles en se basant sur le travail de groupe et les interactions. La classe inversée sollicite la différenciation pédagogique.

Conclusion

Malgré les résultats obtenus, notre étude était très limitée dans le temps, nous étions contraintes par la durée de notre expérimentation cause des perturbations sanitaires qu'a connues le pays. Alors que notre travail nécessite une bonne durée afin de pouvoir mesurer les résultats de notre travail de manière optimale.

Nous déplorons aussi le manque de vulgarisation de cette méthode au sein du corps enseignant, même s'ils s'accordent tous à dire que la classe inversée est bénéfique, son introduction reste rare ou bien hasardeuse dans les classes de FLE en Algérie. Le manque d'apport théorique sur le sujet explique en partie ce constat.

Au terme de notre travail, nous dirons que la classe inversée semble être une approche innovante pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous tenterons dans de futures recherches de voir si la classe inversée peut dépasser l'enseignement apprentissage de la production écrite, pour aller vers d'autres compétences. Nous essayerons aussi de puiser dans la pédagogie différenciée pour comprendre son étendu dans l'enseignement apprentissage du FLE.

Les Références

Bibliographie :

- BEACCO, J.C. (1995): “La méthode circulante et les méthodologies constituées”, *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial “Méthodes et méthodologies.
- Charnet et Robin-Nipi, 1997.
- Demirtaş, L., &Gümüş, H. (2009). De la faute à l’erreur : une pédagogie alternative - pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie*, (2), -Demirtaş, 2008 .
- DUFOUR H, la classe inversée, in *technologie 193*, 2014
- DUMONT A et BERTHIAUME D, la pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée, de Boeck supérieur, Louvain-la-Neuve, 2016, fichier PDF
- JAEN Pierre QUQ, , *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, France, 1990 .
- L’enseignant peut donner de petites explications magistrales quand elles sont nécessaires mais sans que cela fasse que les élèves se démotivent dans les cours, puisque ce n’est pas le but des classes inversées.
- L’expression « apprendre à apprendre » que l’on trouve souvent dans les discours pédagogiques de nos jours.
- LE JEUNE J-M, la classe inversée sens dessus dessous, in *synergie Turquie*, n 9, 2016,
- LEBRUN M et LECOQ, faire la classe à l’endroit ou à l’envers, guide pratique pour débiter en classe inversée, les cahiers du LLL
- MARZANO et D. PAYNTER (2000), *Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants*, De Boeck Université, Bruxelles,
- Meyer, F. et Nizet, I. (2015). *La classe inversée : que peut-elle apporter aux enseignants.*
- Mokhtar LAKSACI, KANDSI Abdelli ; Difficultés de l’apprentissage de la production écrite ; Université Ahmed Draya Adrar, Faculté des lettres et des langues ; Mémoire de master ; Département des lettres et de langue française ; 2018.

Les Références

TORRES, Jean Christoph, LEBRUN M

Sitographie :

-<https://fr.wikipedia.org/wiki/Enseignement>.

-<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9daction/67282>.

<https://www.youtube.com/watch?v=ih1p54zCA2Q>.

Programmes d'études en FL2 (1997): < <http://www.edu.gov.mb.ca>>

- <http://www.cndp.fr/agence-usage/que-dit-la-recherche/la-classe-inversée-que-peut-elle-apporter-aux-enseignants-79.htm>

Titre de tableau	Numéro de page
Tableau (1) : modèle pragmatique	17
Tableau(2) : différence entre la rédaction et la production écrite	31
Tableau (3) :Type 01 classes translatées	46
Tableau (4) :Type 02 classes renversées	46
Tableau (5) :Type 0 3 classes inversée	47

Titre de figure	Numéro de page
Figure(01) : classe innovée	10
Figure(02) : classe inversée	11
Figure (03) : activités de bas niveau cognitif et activités de haut niveau cognitif	12
Figure(04) : structure dynamique du modèle pragmatique¹	18
Figure(05) : capture d'écran de la vidéo	48

¹ LEBRUN M, Blog de Marcel <https://lebrunremy.be>

Les annexes

Comment reconnaître le racisme ?

-j'ai le droit de ne pas aimer tout le monde .mais comment savoir quand ce n'est pas du racisme ?

Un homme ne peut pas aimer absolument tout le monde , et s'il est obligé de vivre avec les gens qu'il n'a pas choisis, il pourra vivre l'enfer et leur trouver des défauts ce qu'il le rapprochera du raciste .pour justifier sa répulsion ,le raciste invoque des caractéristiques physiques ;il dira :je ne peux plus supporter un tel parce qu'il a le nez busqué , ou parce qu'il a des cheveux crépus ou les yeux bridés ,etc voici ce que pense au fond de lui le raciste : "peu m'importe de connaître les défauts et les qualités individuels d'une personne .il me suffit de savoir qu'il appartient à une communauté déterminée puis le rejeter ."il s'appuie sur des traits physiques ou psychologiques pour justifier son rejet de la personne .

-Donne –moi des exemples

-On dira que les noirs sont "robustes mais paresseux , gourmands et malpropres ";on dira que les chinois sont "petit ,égouistes et cruel ";on dira que les arabes sont "fourbes ,agressifs et traître "on dira "c'est un travail arabe "pour caractériser un travail bâclé ;on dira que les trucs sont "forts et brutaux " ...[...] ce sont des sottises qu'il faut combattre.

-comment les combattre ?

D'abord ,apprendre à respecter .le respect est essentiel.d'ailleurs , les gens ne réclament pas qu'on les aime mais qu'on respecte dans leur dignité d'être humain .le respect ,c'est avoir de l'égard et de la considération .c'est savoir écouter .l'étranger réclame non de l'amour et de l'amitié , mais du respect .l'amour et l'amitié peuvent naître après ,quand on se connaît mieux et qu'on s'apprécie .mais ,au départ ,il ne faut avoir aucune jugement décidé d'avance .autrement dit ,pas de préjugé .or le racisme se développe grâce à des idées toutes faites sur les peuples et leur culture [...]

Tout généralisation est implécible et source d'erreur .c'est pour ça qu'il ne faut jamais dire "les arabes sont ceci ou cela "; les français sont comme ci ou comme ça ...",etc.

Le raciste est celui qui généralise à partir d'un cas particulier .si'il est volé par un arabe ,il en conclura que tous les arabes sont des valeurs .

Respecter autrui , c'est avoir le souci de la justice .

Les annexes

Taher BEN JALLOUN, le racisme expliqué à ma fille .EDITIONS de seuil 1998.

Consigne :

- Lisez attentivement le texte
- Quel est le type de ce texte ?
- Comment l'avez –vous reconnu ?
- Quel est le thème abordé ?
- Dégagez une idée générale pour chaque paragraphe ?
- quel est le but de l'auteur ?

Bon chance

Les annexes

Université de Laghouat Faculté des lettres et des langues étrangères Département de français.

Nous sommes étudiantes en Master 2 Français option Didactique des Langues Étrangères à l'université de Laghouat et dans le cadre de la réalisation d'un mémoire De fin d'étude, nous avons élaboré un questionnaire à l'intention des enseignants du FLEdu cycle moyen de la wilaya de Laghouat.

Le questionnaire vise à vérifier l'application de la classe inversée par les enseignants du cycle moyen.

A cet effet, nous vous prions de bien vouloir collaborer à notre recherche en répondant à ce questionnaire. Soyez assuré(e)s que vos réponses demeureront strictement confidentielles.

Nous vous remercions d'avance pour votre coopération.

-Sexe : Homme

femme

-Grade :

- Enseignant formateur
- Principal
- Stagiaire

-Diplôme obtenu :

- Licence de français
- master de français
- autres diplômes

- Nombre d'années d'expérience :

1) Quelle approche adoptez-vous en classe pendant la séance de la production de l'écrit ?

.....
.....
.....
.....
.....

2) Si nous définissons la classe inversée par la phrase suivante : « inverser une classe, c'est visionner le cours à la maison et faire les exercices en classe », vous direz que vous seriez ?

- D'accord
- Pas d'accord

Les annexes

3) Vous pensez que cette approche est-elle compatible avec le niveau de 4 -ème année ?

Oui non

- Dites pourquoi.

.....
.....

4) Avez-vous déjà inversé les rôles avec vos apprenants ?

Oui non

5) Avez-vous remarqué un changement dans le comportement de vos apprenants lors des séances "inversées" ?

Oui non

6) Décrivez-nous l'attitude de vos apprenants en quelques mots.

.....
.....
.....

7) Pensez-vous qu'il est nécessaire de travailler la classe inversée pour améliorer la compétence de la production de l'écrit ?

Oui non

Justifiez votre réponse

.....
.....
.....

8) Vous mettez le document écrit à la disposition des apprenants ?

- Avant le cours
- Pendant le cours
- À la fin du cours

9) Lors de l'exploitation du document écrit, constatez-vous que les apprenants ont déjà consulté le support ?

Oui non

10) Trouvez-vous que cette approche est une nécessité pour :

- L'enseignant
- l'apprenant
- les deux pôles

Les annexes

11) Vos apprenants sont-ils autonomes et motivés lors de la production de l'écrit grâce à l'application de cette approche ?

- Totalement en accord
- Partiellement en accord
- Totalement désaccord

12) Selon vous, quels sont les points forts et les limites de la classe inversée ?

Les points forts	Les points faibles
-.....	-.....
-.....	-.....
-.....	-.....

Remerciement	
Dédicace	
Résumé	
Introduction	01
Partie I cadre théorique et conceptuel	
Chapitre I la classe inversée	
I L'enseignement	06
1 étymologie de l'enseignement	07
2 Historique des méthodologies d'enseignement	07
II Penser un autre enseignement	09
1 La classe inversée	11
2 Naissance de la classe inversée	14
3 Conception de la classe inversée par Marcel Lebrun	15
4 Modèle pragmatique : IMAIP	17
5 Le rôle des participants de la pédagogie inversée	18
6 les atouts et les limites de la classe inversée	20
Chapitre II la production de l'écrit	
I Définition de l'expression écrite	26
II Evaluation de la production écrite	28
III La cohérence et la cohésion	28
IV La différence entre la rédaction et la production écrite	30
V difficulté de l'apprentissage de la production écrite	32
A -Difficultés linguistiques	32
B- Difficultés socioculturelles	33
C- Difficultés procédurales	34
VI Différents types d'erreurs dans la production de l'écrit	35
VII La consigne	37
VIII Erreurs à corriger	38
VIII correction des erreurs	39
Partie II cadre méthodologique et pratique	
Chapitre III mise en pratique et observation	
I description du terrain d'étude	43
1 Lieu de l'expérimentation	43

2 description de corpus	43
3 description de l'échantillon	44
II l'expérimentation en question	44
1 phase 01 : une séance d'observation de classe	44
2 phase 02 : une séance de production de l'écrit en classe inversée	45
III analyse et interprétation	50
Chapitre IV analyse et critique du questionnaire	
I L'enquête	53
1 l'échantillon	53
II Présentation du questionnaire	53
III l'interprétation et l'analyse des résultats de questionnaire	54
IV Bilan	70
Conclusion	72
Annexe	
Référence	
