

Effet de l'application des textes littéraires sur l'expression écrite dans une classe inversée de français langue étrangère pour des apprenants iraniens

Sahar Mollaamin^{[a],*}

^[a] Faculté des langues et littératures étrangères, Université de Téhéran, Téhéran, Iran.

*Corresponding author.

Received 1 August 2023; accepted 5 September 2023
Published online 26 September 2023

Résumé

La démarche de classe inversée implique une telle organisation du processus éducatif dans lequel les devoirs et les activités de la classe sont inversés. Cette recherche s'intéresse à la pédagogie inversée et à son application en cours de français langue étrangère (FLE) en Iran. Afin de parvenir à cet objectif, on leur exige de faire les activités de niveau modéré cognitif à la maison et ainsi, bénéficier de l'heure de classe pour apprendre les contenus plus complexes à l'aide de l'enseignant et en insistant sur la pratique en groupe et l'apprentissage collaboratif. Dans la première partie, on va analyser les particularités de cette démarche d'enseignement/apprentissage en tant que la nouvelle invention pour expliquer la leçon et que les apprenants connaissent le matériel avant le cours. Dans la deuxième partie, afin de valoriser cette démarche pédagogique, on a fait la recherche sur l'évolution dustatut de l'erreur de production écrite des apprenants iraniens du FLE. Donc, on a visé à analyser les types d'erreurs commises ainsi que leurs sources. Les auteurs présentent les résultats obtenus par l'expérience de la réalisation de la classe inversée dans la classe de langue. Enfaite, la recherche indique que l'utilisation de la démarche décrite dans le processus d'apprentissage renforce la motivation des apprenants et améliore leurs résultats éducatifs. Au fond des résultats obtenus sur les grilles d'observation des cours de ces enseignants, notre hypothèse confirme que la démarche de la classe inversée peut être un élément choisi pour favoriser l'acquisition de compétence de l'expression écrite.

Mots clés: Capsule vidéo ; Classe inversée ; Expression écrite ; FLE ; Texte littéraire

Mollaamin, S. (2023). Effet de l'application des textes littéraires sur l'expression écrite dans une classe inversée de français langue étrangère pour des apprenants iraniens. *Higher Education of Social Science*, 25(1), 133-143. Available from: URL: <http://www.cscanada.net/index.php/hess/article/view/13100>
DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/13100>

1. INTRODUCTION

La littérature est passée d'une grande valeur à certains moments à être un peu oubliée car elle est considérée comme excessivement complexe et en dehors des intérêts des étudiants (Puren, 1988). Ainsi, la littérature a été vue comme un support à l'éducation morale dans les années 1910-1920, puis comme le miroir de la société dans les années 1930-1940 et, enfin, étudiée comme support linguistique canonique dans le cadre de méthodes audio-orales. Dans les années 60, avec la méthodologie audiovisuelle structurelle globale (SGAV), elle a été reléguée dans l'apprentissage de LE. Avec la méthode communicative des années 80, elle est réapparue sous la rubrique «document authentique» mais sans son caractère canonique (Morel, 2012) et elle est restée comme une simple illustration des événements de civilisation (García et Santos, 2012).

Nous pensons que le fait de présenter les grands noms littéraires de cette manière pourrait inciter les apprenants à s'intéresser à eux et qu'à eux seuls abordent leurs œuvres, peut-être non accessibles en LE mais dans leur langue maternelle (LM) en dehors de la classe à des fins de divertissement (Kiyitsioglou- Vlachou, 2010). Le choix d'un texte littéraire pour la classe FLE ne dépend pas tant du niveau d'apprentissage des apprenants que des approches adoptées et des activités proposées (Proscolli, 2010) qui peuvent conduire à développer des activités de lecture, orale et écrit, en tenant compte des diverses compétences pour encourager la créativité des élèves au-delà des exercices et activités traditionnels (Gruca, 2010).

Le texte littéraire avec son plan pédagogique peut faciliter la mise en place d'un processus d'apprentissage à la fois individualisé et collectif. Selon Séoud (1994), le texte littéraire «se montre autosuffisant et susceptible, grâce à sa polysémie et à sa dimension universelle de parler à tout le monde, par-delà temps et espace» (Séoud, 1994, p.11). Pourtant, on ne peut constater et analyser l'Autre sans le comparer à nous-mêmes.

Or, l'enseignement des langues et cultures chasse des procédés dont la puissance socio-humaniste se révèle fort important. En fait, le rapport favorisé entre la valeur élevée de sensibilité des étudiants et le cadre socio-psychologique du document littéraire pourrait fortement privilégier la mise en œuvre d'actions à but interculturelle (Lancien & De Carlo, 1998).

1.1 Langue et Littérature

Ces jours, ayant un rapport réel entre la langue et la littérature, on remarque comment les textes littéraires doivent être exercés dans une classe de FLE et spécialement s'il y a des approches spécifiques susceptible de dépasser ce qui serait l'existence d'une borne entre linguistique et littérature. Peytard observe le texte de littérature en tant qu'un laboratoire langagier (Peytard, 1988, p.11).

Certains didacticiens défendent que les textes littéraires en classe de FLE paraissent particulièrement appropriés étant donné que la langue travaille et est travaillée. Séoud considère que « la langue fait la littérature et la littérature soutient la langue ». Il souligne également

« [...] l'énorme avantage que peut offrir le texte littéraire de pouvoir être utilisé à la fois en tant que tel (donc pour lui-même) et en tant que moyen d'apprentissage des différentes potentialités de la langue cible» (Séoud, 1994, p.12).

C'est une pratique discursive parmi d'autres, mais privilégiée et particulièrement intéressante. L'énonciation littéraire (Maingueneau, 1986) n'échappe pas à la règle commune de l'énonciation, mais elle exige des conditions de production très particulières; cela veut dire qu'elle ne peut pas être considérée comme un échange linguistique commun. Séoud (1994, p.10) rappelle aussi que

« [...] la qualité type distinctive du texte littéraire, et dont il est bon ou même capital de tenir compte en didactique, c'est la polysémie qui fait qu'il peut parler à tout le monde et que tout le monde peut le parler.»

Comme le disent Albert et Souchon, la littérature « [...] offre ainsi à la fois l'occasion de revisiter toute la grammaire apprise et de mieux asseoir les nouvelles acquisitions » (ALBERT & SOUCHON, 2000, p.10). Le texte littéraire peut donc jouer un rôle important dans l'enseignement du FLE, car l'étude de l'un donne souvent à connaître quelque chose du fonctionnement de l'autre.

1.2 Le texte littéraire en classe de FLE

Selon Procolli, il y a un temps où l'enseignement du FLE

se bornait à la lecture et à la traduction des documents littéraires (Procolli, 2010). Aujourd'hui, nous essayons de faire un certain équilibre dans l'étude des textes littéraires dans les classes de FLE.

En 1971, Benamou désigne que les méthodes directes comme audio-orale et structuro-globale audiovisuelle, sous l'effet de la linguistique distributionnelle et structurale, trouvent la langue en tant qu'une pratique orale. (Benamou, 1971).

Les didacticiens préfèrent les documents authentiques et ont en vue de mettre à loin le texte littéraire, envisageant que sa pratique n'a rien à faire avec la pratique de la langue. Néanmoins, il faudrait indiquer à la suite que « [...] langue et littérature sont étroitement liées puisque le texte littéraire naît des mots, de l'emploi du subjectif qu'en fait l'écrivain» (Naturel, 1995).

Autrement dit, les titres vifs dans leur formulation dénotent un désir novateur, du même coup que didactique ; Littérature en dialogues (2001), et Littérature progressive du français (2004). Ces manuels s'est inscrit dans le passage des méthodes communicatives. En outre, la classification gardée ne prend pas en compte du temps mais d'une difficulté déclarée du sens des textes.

Les relations entre l'enseignement de FLE et la littérature sont indiquées par un mouvement qui se balance entre le naturel et l'artificiel, le permis et l'interdit, l'intérêt et la méfiance.

1.3 Textes littéraires sur l'écriture

Séoud (1997) a déclaré que l'enseignement de littérature n'égale pas à l'enseignement une connaissance sur la littérature, pour la même raison que l'enseignement des langues ne montre pas l'enseignement de la grammaire.

Courtillon a désigné que mesurer des façons d'expression relatif à un genre ou à un écrivain spécial est d'explorer des styles ou modes de différent écriture divers étant du nombre des objectifs des niveaux avancés. Ce type d'acquisition se fait petit à petit de l'analyse des textes (Courtillon, 2003).

D'après Annie Rouxel, les apprenants doivent être motivés près de contexte par l'enseignant qui explore des utiles d'analyse afin de renforcer l'autonomie de l'apprenant. Dans le livre *Enseigner la lecture littéraire* Rouxel exprime que sensibiliser d'après les apprenants des questions sur le pourquoi des textes sur la réalité et l'imaginaire auxquels ils rendent, sur les interrogations auxquelles ils répondent, indique une façon de les entraîner dans cette communication spéciale qu'est la littérature et coopérer en partie à réaliser leur accueil (Rouxel, 1996).

1.4 Pédagogie de l'erreur en production écrite

En ce qui concerne la pédagogie de l'erreur, Tagliante (2001) propose plusieurs types d'activités: activités de conceptualisation, activités de systématisation et activités de réemploi. La conceptualisation grammaticale

représente la méthodologie de l'approche communicative que l'apprenant met en œuvre lors de son apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, l'apprenant développe ses capacités intellectuelles, ses techniques de réflexion, d'analyse et de synthèse.

Enfaite, cette recherche s'intéresse à étudier la production écrite des apprenants iraniens appliquant de textes littéraires dans la pédagogie inversée en cours de français langue étrangère (FLE).

1.5 L'approche pédagogique de la classe inversée

Sans doute, Eric Mazur (1997), Jonathan Bergmann et Aaron Sams (2012) sont au début de l'appellation *flipped classroom* parmi les précurseurs de ce progrès. Eric Mazur, un enseignant et physicien à l'université de Harvard, a fait devenir l'apprenant plus dynamique dans son apprentissage par une démarche d'enseignement réciproque, et d'apprentissage par les deux par deux.

Comme dit Lage et al (2000), la pédagogie inversée se définit une approche d'enseignement/apprentissage où le transfert du savoir est fait à la maison, alors que les tâches compliquées, celles d'élève niveau cognitif, arrivent en classe avec le professeur. (Lage, Platt & Treglia, 2000).

On voit aussi un certain désir vers des théories davantage focalisées sur hors de la classe de l'enseignant explicite par exemple les TIC qui permettent l'analyse des activités de transfert des savoirs, lesquelles ne demandent pas forcément l'existence de classe, l'action pour l'instant de l'enseignant ou celle des autres étudiants (Borman, Hewes, Overman & Brown, 2003).

Enfin, la classe inversée se fonde sur ces hypothèses propose de mettre en valeur la présence en classe de manière optimale, en y conformant un maximum de temps pour la corrélation et les apprentissages dynamiques. Skelton (2005) dans l'approche l'enseignement magistral dit que l'enseignant doit transmettre les informations, mais dans la pédagogie inversée, il n'est plus certainement la première origine d'information; il faut qu'il soit un guide et un facilitateur pour assister l'utilisation et l'accumulation des savoirs (Golberg & Mckhann, 2000; Tune, Sturek & Basile, 2013). En 2013, Bishop et Verleger approuvent que la littérature accessible sur la pédagogie inversée se serve de quelques conceptions de l'apprentissage en focalisant sur l'étudiant. Pour ainsi dire, comme l'indiquent Sherbino, Chan et Schiff (2013), la fonction de l'enseignant est encore plus de guider et de répondre aux questions compliquées, accompagnant au moment des activités en classe, pour couvrir les nécessités spéciales d'un étudiant, ou d'un groupe d'étudiants.

Pour ce réalisé, ils s'organisent avant la séance en faisant des lectures et en regardant des vidéos sur le sujet qui sera travaillé en classe (Roy, 2014).

La classe inversée dans ces dernières années a rencontré un grand progrès notamment depuis le développement numérique. Avant, les élèves étaient tenus

d'attendre l'enseignant pour comprendre quelque chose à propos d'un sujet, mais aujourd'hui, ils ont la chance de surfer sur Internet de trouver le sujet du cours avant d'y aller (Serres, 2015).

Catherine Becchetti-Bizot (2017) décrit précisément l'enjeu:

«[...] développer de nouvelles technologies pour instruire, éduquer et préparer tous les élèves à devenir des citoyens libres de la société numérique, poursuivre leur formation et progresser tout au long de leur vie dans un monde incertain, complexe et hyper-connecté, représentent des défis majeurs pour l'École du XXIe siècle. Ils impliquent de renouveler et de revivifier les modes d'enseignement et les processus d'apprentissage, en tirant parti au maximum des nouvelles possibilités d'accès à l'information et aux savoirs, tout en conservant à l'École son rôle de point de repère stable et sécurisant pour la construction de l'individu et du futur citoyen » (Becchetti-Bizot 2017, p.1).

La classe inversée ou *flipped classroom*, pour Lebrun et Lecoq (2015), est une approche ou une méthode pédagogique où la transmission de l'enseignement à travers des vidéos, des lectures et des questionnaires se réalise à distance, spécialement au moyen des technologies comme une lecture de textes, élaboration d'exercice en ligne, capsule vidéo, etc.) et où l'apprentissage basé sur les interactions et les activités s'accomplit en présence ». (Lebrun et Lecoq, 2015, p.16). Afin de pourvoir à ces challenges, la classe inversée se désigne de plus en plus comme une des solutions.

Le but de cette étude est de rechercher la démarche de la classe inversée chez les apprenants iraniens du FLE âgés entre 20 et 30 ans dans le milieu institutionnel. Cette investigation vise plus précisément à savoir quels sont l'impact de classe inversée sur l'expression écrite des apprenants en Iran exploitant de textes littéraires. Dans cet aspect, on présente d'abord les notions clés du cadre conceptuel de la classe inversée et ensuite on précise les résultats de cette étude sur les copies de l'expression écrite des apprenants iraniens du FLE dans l'environnement institutionnel mentionné ci-dessus. La méthode de recueil de données examinées dans cette recherche est en même temps quantitative explorant le rapport entre les variables qui seront analysées et qualitative, de type analytique et descriptif.

1.6 Le concept de la démarche de classe inversée

En classe, les apprenants développent le matériel étudié principalement en résolvant des tâches pratiques, en réalisant des projets et en discutant de diverses questions importantes. Après les activités en classe, les apprenants continuent à travailler avec le cours électronique engageant à examiner leurs connaissances et à évaluer la compétence de leurs pairs.

Premièrement, dans la classe inversée, les apprenants ont la possibilité de contrôler leur propre apprentissage. Ils peuvent étudier à leur propre rythme en raison de la disponibilité et de l'accessibilité de toutes les ressources

nécessaires dans l'environnement d'apprentissage en ligne.

Deuxièmement, la démarche de classe inversée encourage la collaboration entre les apprenants en raison de projets communs et de travaux de groupe. Les projets collaboratifs amènent les apprenants à coopérer, à apprendre les uns des autres et à s'entraider (Marsh, 2012).

Enfin, la classe inversée augmente la responsabilité des élèves dans leur propre apprentissage. Ils se transforment plus indépendants et motivés que dans un milieu de classe traditionnel.

Ainsi, grâce à la démarche de la classe inversée, l'enseignant acquiert un certain nombre de rôles différents. Il / elle doit encourager et motiver les élèves, guider et suivre les progrès, donner du feedback, renforcer la confiance et maintenir la motivation (Marsh, 2012).

2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Pour atteindre l'objectif de la recherche, les méthodes suivantes ont été utilisées : l'étude de l'utilisation de la démarche de classe inversée dans le processus éducatif, le reflet de la propre expérience pédagogique des auteurs et l'analyse des données. D'abord, on indique le protocole d'analyse statistique, ensuite l'approche d'analyse de données qualitatives. On a déterminé les statistiques descriptives les données trouvées rendant compte de l'habileté des apprenants ayant appliqué les textes littéraires pour leurs écritures. Enfin, en cas d'effet groupe significatif, on a défini les aptitudes des apprenants de chaque conjoint en on référant aux mesures descriptives vérifiées.

2.1 Les outils de travail sur le public iranien

D'abord dans cette recherche, les auteurs ont choisi deux groupes (expérimental et témoin) de 6 individus de niveau A1 âgés de 20 à 30 ans dans l'institut Tavanesh en hiver 2021, partagés par rapport à l'horaire qui leur convenait le plus. Les deux groupes d'expérimental et témoin ont traqué des cours soutenus présentés sur une durée de 8 semaines, à raison d'une heure et demie par jour et deux jours par semaine. Totalemment, le cours correspond à seize séances et vingt-quatre heures en hiver 2021.

Ensuite, On a fait un examen écrit auprès des apprenants des deux groupes (expérimental et témoin) avant de lancer les cours de manière ordonnée, enfin pour nous en aider comme une signe de norme grâce auquel il serait susceptible de prouver la puissance de la démarche de classe inversée examinée dans le progrès des apprenants sur leurs productions écrites. L'évaluation de progrès a été accomplie dans deux stades avant et après l'utilisation de la méthode en interrogation.

Les erreurs des 6 apprenants de niveau A1 de la classe inversée dans le public institutionnel en hiver 2021 ont été évaluées à travers les copies de production écrite pendant

deux mois. Ensuite, on a analysé les erreurs les plus fréquentes contient d'erreurs lexicales, grammaticales, orthographiques, d'erreur de ponctuation et aussi de source éventuelles à travers les types d'omission, de substitution, d'ajout et de déplacement. Ce qu'on voudrait désigner ici plus spécialement c'est comment l'expérience de la classe inversée du FLE peut être applicable et efficace par les apprenants en Iran. Néanmoins, on a observé que précisément cette démarche pourrait aboutir à l'approfondissement de leur apprentissage à travers des recherches documentaires ainsi qu'à la production écrite acceptables.

Finalement, dans la partie de discussion des résultats, on a vérifié la validité et la fiabilité des pourcentages des erreurs des expression écrites des apprenants de la classe inversée selon les coefficients de corrélation d'omission (R_o^2), de substitution (R_s^2), d'ajout (R_A^2), et de déplacement (R_D^2) qui pointer la régression linéaire des quatre fonctions ($y_{O/S/A/D}$) de type d'erreur d'omission, substitution, ajout et déplacement face aux variables appliquées ($x_{O/S/A/D}$) contient de l'erreur lexicale, sources éventuelles de l'erreur, l'erreur grammaticale, l'erreur de ponctuation et d'orthographe afin d'ajuster l'efficacité de classe inversée en comparant les deux groupes expérimental et témoin des apprenants iraniens.

2.2 Analyse des données

D'abord, les échanges ont été transcrits après une entrevue de groupe. Puis, chaque réponse fournie aux différentes questions a été présentée isolément. Au fond de la fiche, on a associé chaque réaction à des codes qui en mesurent le pourcentage.

Quand l'analyse a fini, on a exécuté à réduire des données, comptant le nombre d'apparitions de chaque code. Enfin, on a mesuré la répétition d'un code en divisant son nombre d'apparitions par le nombre total de codes accordés aux réponses d'une même interrogation. On est assuré que le projet d'écriture autant que les styles de rédaction ne détruisent pas les apprentissages des apprenants. En dehors de la formation basée à l'application de l'ordinateur, tous les groupes ont obtenu un enseignement identique. Enfin, chaque apprenant, qu'il se joint au groupe expérimental ou au groupe témoin, a dû faire la tâche d'écriture dans les temps définis.

À compter de ces études, ont esquissé le type de textes qui en font partie et on souligne leurs caractéristiques externes (émetteurs, niveaux de spécialisation). Pour commencer, nous déclarons les résultats issus de l'analyse quantitative de la qualité de l'écriture. Premièrement, on traite des critères d'évaluation concernant la capacité de la grammaire du texte, deuxièmement de ceux touchant la grammaire de la phrase.

En fait, les données montrent que les capacités des sujets de groupe expérimental (classe inversée) dans ont été légèrement supérieures à celles de leurs pairs de groupe témoin (classe traditionnelle).

Finalement, les aptitudes des apprenants des groupes expérimentaux étaient plus fortes avant même que nous n'introduisions le traitement quasi expérimental.

2.3 Corpus textuel

En ayant la structure exploratoire de cette recherche, on a appliqué la méthode qualitative pour analyser les erreurs en production écrite de nos apprenants et d'en exprimer les sources probables. On a aussi employé la méthode quantitative pour donner un aperçu de taux d'erreurs de nos apprenants en production écrite dans notre échantillon (Tableau 1).

Notre étude a été menée auprès des apprenants iraniens du FLE de niveau A1 de l'institut utilisant la démarche de la classe inversée et son impact sur leur expression écrite.

Le persan en Iran est une langue maternelle, nationale, scolaire et officielle. L'anglais est la première langue étrangère. La langue française est la deuxième langue étrangère après l'anglais qui est enseigné dans toutes les écoles (Mousavi, 2018). Dans cette recherche, on a vu des influences du persan et de la première langue étrangère (l'anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue

étrangère (le français) chez les apprenants persanophones. La procédure appliquée dans cette analyse est spontanée sur les copies de la production écrite à travers l'étude longitudinale pour les apprenants iraniens du FLE de niveau A1.

2.4 Grille d'évaluation

On a pris une grille d'évaluation en manière de réponse à notre problématique qui on a assistés à corriger les documents. Notamment dans notre travail, le grille d'évaluation est partagée en plusieurs parties et contient de consigne, lexicale, ponctuation, orthographe, cohérence, et de sujet, genre ainsi que la longueur du texte et de points grammaticaux, structure des phrases et conjugaison des verbes.

2.5 Types d'erreurs

Cependant, l'interférence linguistique devient une origine signifiante d'obstacles pour les apprenants iraniens en classe de français langue étrangère. Ce projet porte sur une hétéro-analyse ; analyse d'erreur sur les copies de reproduction écrite des 6 apprenants iraniens du FLE pendant deux mois (Tableau 1).

Tableau 1
Le résumé de fréquence des erreurs des 6 apprenants iraniens à partir de leurs copies de la production écrite.

Types d'erreur	L'erreur lexicale	Source éventuelles de l'erreur	L'erreur grammaticale	L'erreur de ponctuation	L'erreur d'orthographe
Omission	-	<ul style="list-style-type: none"> • l'interlinguale, • l'interférence, le transfert négatif entre le français et le persan. 	<ul style="list-style-type: none"> • morphologie, graphique. 	<ul style="list-style-type: none"> • virgule manquante-règles particulières • Absence de point à la fin d'une phrase graphique. • Espace inutile avant un signe de ponctuation 	<ul style="list-style-type: none"> • manque de « s » pluriel à la fin • lettre manquante et erreur d'accent
Substitution	<ul style="list-style-type: none"> • absolue, sens transcodiques, l'anglicisme. 	<ul style="list-style-type: none"> • l'interférence entre le français et l'anglais • intralinguale de surgénéralisation de concordance • l'erreur de frappe, majuscule en début de mot 	<ul style="list-style-type: none"> • morphologie, graphique • structural, absolue • structure, concordance 	<ul style="list-style-type: none"> • répéter « e » t au lieu de virgule 	<ul style="list-style-type: none"> • orthographe d'usage, emploi de la majuscule. • orthographe grammaticale, emploi de la majuscule. • orthographe d'usage -féminisation erronée d'un mot. • orthographe grammaticale-terminaison inappropriée
Ajout	-	<ul style="list-style-type: none"> • L'espace en trop • l'interférence, transfert négatif entre le français et l'anglais. • influence de l'orale. 	<ul style="list-style-type: none"> • morphologie, relative. • morphologie, graphique. 	-	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographe grammaticale-élision.
Déplacement	-	<ul style="list-style-type: none"> • l'interférence, transfert négatif, entre le français et le persan 	-	-	-

Tableau 2
Le pourcentage des erreurs (%) des apprenants iraniens à partir de la production écrite, contient de l'erreur lexicale, grammaticale, sources éventuelles de l'erreur, l'erreur de ponctuation et l'orthographe d'usage

Types d'erreurs	L'erreur lexicale	Sources éventuelles de l'erreur	L'erreur grammaticale	L'erreur de ponctuation	L'erreur d'orthographe
Omission	0	10	12.5	7.5	6.25
Substitution	3.75	17.5	10	2.5	12.5
Ajout	0	8.75	3.75	0	3.75
Déplacement	0	1.25	0	0	0

L'erreur, auprès des enseignants des langues étrangères, possède une étape obligée dans l'apprentissage en étant lui-même obligée dans la démarche d'enseignement et dans le progrès des stratégies d'apprentissage, parce que

les apprenants se réfèrent à leurs erreurs pour transformer leurs difficultés en connaissances (Woodley, 1993). L'objectif majeur de notre étude a pour point de départ d'explorer l'impact de classe inversée sur les erreurs

commises en production écrite des 6 apprenants iraniens et de comprendre leurs sources en exploitant de textes littéraires pendant deux mois. Le résumé de résultats des erreurs des 6 apprenants du FLE a été préparé dans le Tableau 1 à travers les copies de production écrite pendant deux mois. Les erreurs les plus récurrentes sont des erreurs lexicales, grammaticales, orthographiques et les erreurs de ponctuation à travers les types d'omission, de substitution, d'ajout et de déplacement (Tableau 2, Figure 1).

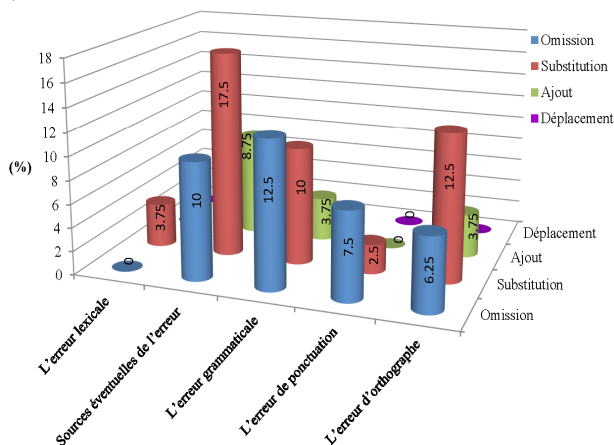


Figure 1
La fréquence de pourcentage des erreurs (%) des apprenants iraniens sur le tableau 2 de la production écrite, contient de l'erreur lexicale, sources éventuelles de l'erreur, l'erreur grammaticale, l'erreur de ponctuation et l'orthographe d'usage.

À la fin de notre recherche, on a fait des entretiens semi-directifs avec les enseignants du FLE en Iran. L'enquête de terrain de type analytique et descriptif est constituée de l'étude des discours des enseignants. On a effectué 50 entretiens enregistrés avec cinq enseignants du milieu institutionnel en Iran.

Parmi les cinq enseignants enquêtés à les enquêtés n°2 et n°4, sont titulaires d'un master en didactique des langues, l'enquêté n°5 en traduction de la langue française et les enquêtés n°1 et n°3 sont master en littérature française. Les enquêtés n°1, n°3, n°5 ont remarqué qu'ils ont appris la langue française à l'université. Le deuxième enseignant, l'enquêté n°2 a une licence en littérature et master du FLE qu'il a appris le français à l'enfance dans un milieu francophone. L'enquêté n°4, a une licence en ingénierie de conception et master du FLE en ayant appris le français dans un milieu institutionnel en Iran.

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons préparé un guide d'entretien qui comprend 10 questions ouvertes. Ce guide est organisé autour de quatre axes principaux à savoir le parcours académique des enseignants, leur expérience de l'utilisation du texte littéraire dans la classe du FLE, la pédagogie de l'erreur en expression écrite des apprenants iraniens et finalement la réalisation de la démarche de classe inversée en Iran.

Les résultats ont été investigués par l'analyse de contenus des discours des enseignants après la transcription entière des entretiens semi-directifs.

3. DISCUSSION DES RÉSULTATS

3.1 Grille d'évaluation d'une expression écrite des apprenants

Au fond de la figure 2, on a distingué une interaction significative entre les groupe expérimental et témoin de quatre variables ($y_{O/S/A/D}$) de type d'erreur de substitution, omission, ajout et déplacement face aux variables appliquées ($x_{O/S/A/D}$) composant de l'erreur lexicale, sources éventuelles de l'erreur, l'erreur grammaticale, l'erreur de ponctuation et d'orthographe utilisant pour détecter la qualité des copies des participants contient de l'erreur lexicale, sources éventuelles de l'erreur, l'erreur grammaticale, l'erreur de ponctuation et l'orthographe d'usage pour première mesure qui nous a permis de constater que les deux groupes étaient comparables de substitution avec les coefficients de corrélation d'omission ($R_{O_0}^2 \approx 0.36$), de substitution ($R_{S_2}^2 \approx 0.27$), d'ajout ($R_A^2 \approx 0.003$), et de déplacement ($R_D^2 \approx 0.12$).

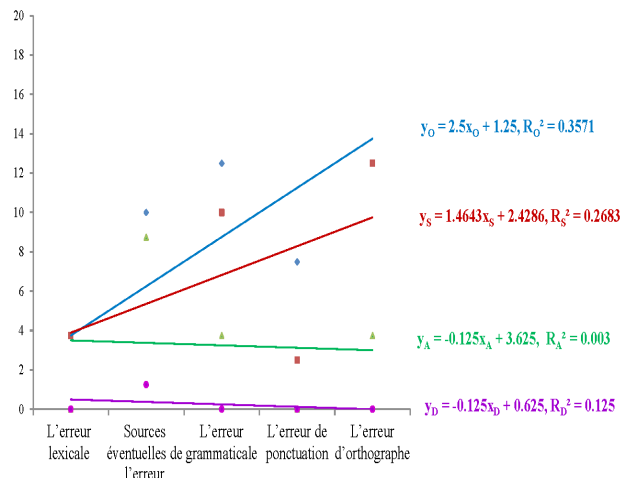


Figure 2
La fréquence de quatre fonctions ($y_{O/S/A/D}$) de type d'erreur de substitution, omission, ajout et déplacement face aux variables appliquées ($x_{O/S/A/D}$) composant de l'erreur lexicale, sources éventuelles de l'erreur, l'erreur grammaticale, l'erreur de ponctuation et l'orthographe d'usage avec les coefficients de corrélation d'omission ($R_{O_0}^2 \approx 0.36$), de substitution ($R_{S_2}^2 \approx 0.27$), d'ajout ($R_A^2 \approx 0.003$), et de déplacement ($R_D^2 \approx 0.12$).

La régression linéaire des quatre fonctions ($y_{O/S/A/D}$) de type d'erreur d'omission, substitution, ajout et déplacement face aux variables appliquées ($x_{O/S/A/D}$) composant de l'erreur lexicale, sources éventuelles de l'erreur, l'erreur grammaticale, l'erreur de ponctuation et d'orthographe approuve que les performances des apprenants du groupe expérimental, en classe inversée, s'améliorent de façon marquée: c'est ce que montrent les

données descriptives (le Tableau 1). Les performances du groupe témoin s'améliorent également entre la production initiale et la seconde rédaction ainsi que dans l'ensemble de la tâche d'écriture (Figure 2).

En ce qui concerne l'erreur grammaticale, ce sont les sujets rédigés à la classe inversée qui commettent le plus d'erreurs au départ, leurs pairs en laissant passer

davantage. Cette situation demeure inchangée tout au long de l'étude (Figure 3). Néanmoins, les résultats de groupe expérimental et témoin énoncent selon les tâches d'écriture alternatives. En fait, les tests univariés montrent un effet sur le nombre d'erreurs. Celui-ci tend à augmenter parmi les mesures (Figure 3).

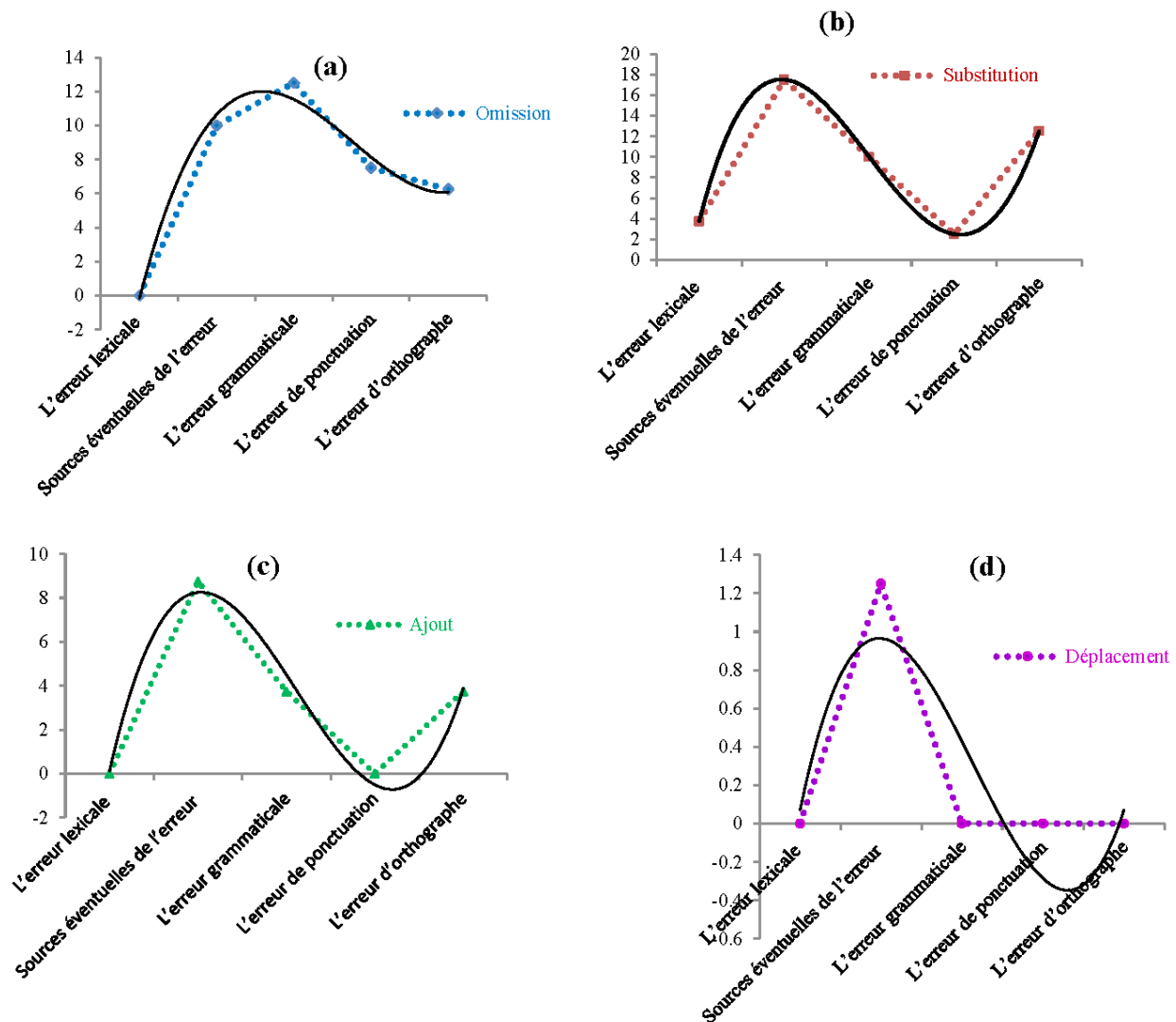


Figure 3
 La comparaison entre le groupe expérimental (point rond) et le groupe témoin (solide) de facteur de (a) omission, (b) substitution, (c) ajout (d) déplacement.

Compte tenu des activités présentées par les enseignants aux niveaux de la croissance, l'analyse montre qu'ils ont utilisé certains apprentissages mixtes et des démarches de classe inversées. Dans certains cas, on a demandé aux apprenants de lire du matériel ou de regarder des vidéos en évidence d'une activité qu'ils feraient en classe. Dans certains cas, cela a été présenté via la plateforme et dans d'autres cas, il a été fourni dans un format de maniement de texte afin que les apprenants travaillent hors ligne dans la scène de classe et remettent leur devoir

de différentes manières à l'instructeur (manuscrite, photo ou traitée par ordinateur ou autre dispositif). Notamment, les apprenants devaient regarder une vidéo, lire un article et ensuite présenter une réflexion écrite dans le forum ouvert à cet effet. Par la suite, un débat a eu lieu en classe où les différents points de vue ont été comparés et discutés. Cette activité a de nouveau été prolongée dans le forum où les apprenants ont pu commenter par écrit les réflexions publiées par leurs camarades de classe.

3.2 Guide d'entretiens semi-directif avec les enseignants

Dans cette recherche, on a décidé de distribuer le questionnaire d'après des enseignants iraniens attachés aux textes littéraires en classe inversée et de voir son impact sur l'expression écrite des apprenants en trouvant un des premiers pas d'élaboration d'une démarche plus pertinente pour l'enseignement/apprentissage du français en Iran.

3.3 Le point de vues enquêtés du FLE sur le texte littéraire

D'après les enseignants de l'institut de notre cadre, le texte littéraire peut être efficace comme un support pour l'installation des compétences aussi bien linguistiques que culturelles. Par exemple, l'expérience de l'enquêté n°1 a désigné que : « *normalement, les apprenants sont plutôt attachés à leurs manuels, mais quand j'exploite des textes littéraires dans mes cours, par exemple, un morceau de poème ou un texte court, c'est très intéressant pour eux et parfois ils me demandent le reste de ce poème* ». Ensuite, l'enquêté n°2 a précisé que « *d'un autre côté, il y a des gens qui préfèrent l'utilisation de la littérature et de l'autre côté, il y a des gens qui préfèrent l'apprentissage de la grammaire plutôt que la littérature* ». Mais l'enquêté n°4, un enseignant à l'institut de langue, a déclaré que : « *Le texte littéraire est difficile à utiliser pour les apprenants en langue comme support linguistique* ». Avec la phrase « *il n'est pas vraiment utile pour des apprenants du FLE, mais il peut faire apprendre la culture française aux apprenants iraniens* », on peut connaître l'idée de l'enquêté n°5. Il semble que l'enquêté n°5 n'est pas d'accord avec l'application des textes littéraires chez les apprenants iraniens, parce que à son avis, le texte littéraire n'est pas utile pour des apprenants du FLE. Au fond des résultats cités dans les enquêtés n°1 et n°3, le support de texte littéraire peut intéresser les apprenants et attire leur attention à travers leur goût, et leur donne l'opportunité de s'énoncer à l'écrit. Mais les enquêtés n°2 et n°4 ont pensé que certains des apprenants ne sont pas motivés par le texte littéraire. D'après la réponse de l'enquêté n°5, il semble que les apprenants trouvent des difficultés à travers l'utilisation du texte littéraire. On observe que les enseignants qui ont fait leurs études en littérature française ont plutôt les points de vue différents que ceux qui ont fait leurs études en didactique et traduction des langues. Pour les enseignants de l'institut de notre échantillon, le texte littéraire peut être efficace comme un support pour l'installation des compétences aussi bien linguistiques que culturelles. Selon l'enquêté n°2 « *je crois que le texte littéraire peut améliorer la compétence écrite des apprenants, parce que ce qu'on lit, ou ce qu'on étudie dans le texte littéraire, c'est plutôt quelque chose qu'on utilise à l'écrit qu'à l'oral* ». Dans ce cadre, n°3 est également dans le même avis et pense que « *les textes*

littéraires provoquent le gout, et le génie des apprenants et les encouragent à commencer à écrire et aussi ils peuvent connaître facilement de cette manière la culture et l'art riche de la France ». Cependant l'enquêté n°1 a indiqué que « *le texte littéraire peut être plutôt approprié pour développer la capacité culturelle et interculturelle des apprenants du FLE* ».

Nos observations de l'ensemble des résultats d'entretiens ont pu indiquer une convergence des points de vue sur l'utilisation de textes littéraires dans la class du FLE chez les enseignants de l'institut qui ont participé dans cette enquête.

3.4 Les compétences faibles des apprenants iraniens aux yeux des enquêtés

Sur la faiblesse des compétences langagières des apprenants en classe du FLE, les enseignants de l'institut ont exprimé des points de vue différents. Chez les enseignants de notre enquête la compétence plus faible des apprenants iraniens peut être la production orale et la production écrite. L'enquêté n°1 a souligné que : « *on ne pourrait pas généraliser ces points faibles des apprenants du FLE, mais, ce qui est remarquable, c'est la nature de la production orale et la production écrite* ». Ce premier aussi a continué que : « *En fait, en production écrite, les apprenants ont assez de temps et la possibilité de réfléchir, de réviser leur production et de reformuler, mais en production orale tout se passe d'une manière linéaire plutôt spontanée* ». Egalement, l'enquêté n°3 a remarqué que : « *les grandes nombres des apprenants iraniens sont faibles quand ils veulent parler ou écrire un petit texte en français, parce qu'ils ont peur de faire erreurs* ». Il semble que l'enquêté n°3 trouve le manque de confiance en soi chez les apprenants de langue étrangère comme la faiblesse langagière. Selon l'enquêté n°5 « *la compétence de production orale chez les apprenants iraniens est très faible, parce que afin de parler ils ont besoin de grammaire, mais les règles grammaticales de la langue française sont différentes de persan* ».

On constate que ces enseignants insistent sur la capacité des apprenants pour s'exprimer oralement en français à cause de « *spontanée* », « *peur* », « *différence* », etc. Ensuite, l'enquêté n°4 a ajouté que « *l'expression orale des apprenants iraniens du FLE est faible, parce qu'ils ne peuvent pas utiliser cette langue dans la vie quotidienne* ». Chez l'enquêté n°2, « *la compétence de l'écrit des apprenants iraniens est faible, parce qu'ils ont l'habitude d'étudier la grammaire sans l'application à l'écrit* ». Il a l'air que le débat qui montre la faiblesse des apprenants iraniens chez les enquêtés n'est pas sans impacts dans le guidage des cours du FLE. Ces points de vue des enquêtés dans les compétences de production orale et écrite de la langue française introduisent en quelque sorte une démarche concernant l'apprentissage de la langue française.

3.5 L'expression écrite des apprenants iraniens aux yeux des enquêtés

Dans l'enseignement des langues étrangères, le statut de l'erreur a évolué à travers les différents courants didactiques car elle n'est plus considérée comme un signe négatif qui renvoie à un manque de connaissances de la part des apprenants. Dans notre recherche, les enseignants de l'institut ont exprimé des points de vue sur les erreurs les plus fréquentes des apprenants iraniens et la démarche propre pour améliorer leur niveau en expression écrite. Les enquêtés n°4 et n°5 pensent que l'erreur d'orthographe chez les apprenants iraniens est un type d'erreur fréquent à cause de l'interlangue entre le français et le persan. L'enquêté n°4 nous a indiqué que: «*Je crois que la dictée concernant majuscule, minuscule, lettre manquante à la fin de mot, masculin, féminin, etc. sont les erreurs fréquentes des apprenants iraniens*». Egalement, l'enquêté n°5 a montré qu'«*il y a beaucoup de problèmes d'après des apprenants iraniens à la fin des mots chez la langue française qu'on ne doit pas prononcer maison doit écrire*». L'enquêté n°1 propose les erreurs linguistiques grammaticales, et l'erreur d'orthographe et a montré que: «*Les erreurs fréquentes des apprenants sont la distinction entre des genres, les articles définis, indéfinis et l'accord entre les noms et les adjectifs, la conjugaison des verbes et aussi l'orthographe des mots*». Les enquêtés n°2 et n°3 remarquent que les erreurs grammaticales à cause de l'interférence et le transfert négatif entre la langue source et la langue cibles peuvent être considérables auprès des apprenants iraniens. L'enquêté n°2 a désigné que: «*les erreurs commises par les apprenants sont plutôt les expressions qu'on utilise en anglais mais qu'ils sont transformées en français*». D'après l'enquêté n°3 «*ils pensent à la langue source quand ils veulent écrire quelque chose vers la langue cible*». On constate que les enquêtés indiquent l'interférence des langues qui fait apparaître des erreurs linguistiques concernant les influences du persan sur l'apprentissage du français chez des apprenants persanophones.

Les enseignants dans le milieu institutionnel ont déclarées quel'erreur grammaticale et l'erreur d'orthographe à cause de l'interlangue entre le français, le persan et même l'anglais peuvent rester une source de difficultés pour les apprenants iraniens en classe de FLE. Nos enquêtés ont énoncé qu'il convient de proposer des activités comme des dictées, des lettres amicales, un email et ensuite corriger leurs erreurs sur le tableau à la classe peut améliorer le niveau de leurs apprenants en expression écrite. Ce sont des situations d'écriture qui peuvent conduire l'apprenant à écrire des textes plus longs dans le futur.

3.6 La vision des enseignants du FLE sur la mise en place de la classe inversée

Chez les enseignants dans notre cadre, les apprenants iraniens ne sont pas habitués à l'apprentissage auto-conduit et préservent une dépendance à leur enseignant.

Autrement dit, l'externalisation de la formation transmissive de la démarche inversée qui est à l'étroite liée aux activités hors classe s'exprime comme un enjeu auquel les enseignants se rencontrent. L'enquêté n°1 a raconté son expérience à ce propos: «*En fait, parfois je demande à mes apprenants de lire un document, un petit texte ou une chanson tout en avance dans la maison, mais normalement les apprenants ne sont pas très motivés par ces activités pareilles sous prétexte qu'ils sont très occupés*». Mais, aux yeux de l'enquêté n°1, la pédagogie inversée peut être qualifiée comme des facteurs innovants pour amener les apprenants vers une autonomie: «*ce type d'enseignement guide les apprenants à une sorte d'autonomie et aussi cette autonomie peut découvrir le goût et la jouissance d'apprendre*». À ce sujet, l'enquêté n°3 a indiqué que la classe inversée, «*c'est une bonne méthode parce que en lisant, en regardant, ou en écoutant un document à la maison qu'on veut apprendre à la classe améliore différentes compétences spontanées. Il peut aider les apprenants stressés pour mieux pratiquer à la maison pour avoir une bonne présentation dans le public*». L'enquêté n°2 montre cet avis avec les propos suivants: «*Comme j'enseigne aux enfants au niveau débutant, on n'a pas encore acquis le niveau pour pouvoir expérimenté et documenté à la maison*». Mais, les enquêtés n°4 et n°5 remarquent aussi des inconvenances de classe inversée, quand l'enquêté n°4 a déclaré que: «*le point négatif de ce type l'enseignement fait les apprenants de risquer lors d'apprendre les nouvelles leçons*». Selon l'enquêté n°5, «*Je pense que cette démarche n'est pas très bien, parce qu'il y a les apprenants vites et avec le temps plus libre à la maison, mais les autres sont très occupés à la maison et seulement peuvent apprendre le cours dans la classe*».

Quand les enseignants évoquent un document à la maison (avant le cours) et faire des exercices sur ce document dans la classe, des termes désignant l'existence de cette composante reviennent régulièrement, tels que «*le goût et la jouissance d'apprendre*», «*autonomie*», «*spontanée*», «*aider les apprenants stressés*» etc. Cette présentation de la valeur de la classe inversée que les enquêtés expriment dans la classe du FLE indique en quelque sorte un effet de leurs expériences. Par contre, les autres enseignants dans notre échantillon croient que «*le temps*» et «*la vitesse*» de nos apprenants en choisissant le style d'apprentissage peuvent être la cause des difficultés à la réussite de pédagogie inversée. Il semble que chez les enseignants enquêtés, les apprenants iraniens ne sont pas très habitués à l'apprentissage autonome et désirent une dépendance à leur enseignant qui est central dans la pédagogie traditionnelle.

4. CONCLUSION

La pédagogie inversée est une démarche d'enseignement qui profite à nos jours d'une grande réussite, notamment

avec le progrès des technologies modernes et des outils numériques dans l'éducation. Cette méthodologie, qui tente d'exprimer les cours plus dynamiques pour les apprenants et de simplifier l'apprentissage aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe.

D'abord, à partir de l'analyse des résultats de cette recherche, on est conscients qu'il faille nous adapter, bien nous intégrer à la démarche de la classe inversée et son impact sur l'expression écrite des apprenants iraniens du FLE en exploitant de textes littéraires. Les classes inversées suscitent certes encore des débats. Dans le cadre de cette recherche, on a concentré notre attention premièrement sur les enjeux de la mise en pratique de la classe inversée, et deuxièmement son influence sur la qualité de production écrite des apprenants du FLE en Iran.

Le premier résultat nous conduit vers la perception en tant que la démarche de classe inversée qui influe particulièrement sur la compétence de production écrite pédagogiques et didactiques ainsi que sur les paramètres pédagogiques et didactiques de la classe. Ces types de stratégies permettent aux apprenants de travailler sur ces compétences en collaboration et en permanence, ainsi que de réfléchir à leur propre apprentissage grâce à une évaluation basée sur les processus et à une rétroaction permanente. Tant les enseignants que les apprenants trouvent l'utilisation de ce type d'activités et l'utilisation de la technologie comme quelque chose d'utile et de rentable car elle fournit un espace où l'apprentissage peut avoir lieu, complétant le travail effectué en classe. Dans notre article, l'utilisation de cette démarche demeure à la piste d'expérimentation et on ne prétend pas quitter la classe dite traditionnelle mais tourner toutes les façons d'enseigner.

REFERENCES

- Albert, M.-C., & Souchon, M. (2000). *Les Textes littéraires en classe de langue*. Paris, Hachette.
- Apollinaire, G. (1913). *Le pont Mirabeau*, extrait du recueil Alcools.
- Becchetti- Bizot, C. (2017). *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique: vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*. Rapport N° 2017-056 de l'inspection générale de l'éducation nationale. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid122842/repenser-laforme-scolaire-a-l-heure-du-numerique-vers-de-nouvelles-manieres-d-apprendre-et-d-enseigner.html> [Consulté le 22/03/2018], Hachette FLE, Paris Cedex.
- Benamou, M. (1971). *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris, Hachette.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Arlington: ISTE.
- Berthel, A. et autres (2006). *Alter Ego 1, Méthode de français* livre, Ha.
- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. Dans *ASEE National Conference Proceedings*, Atlanta, GA. 30, 9.
- Borman, G. Hewes, G. M. Overman, L. T. & Brown, S. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement : A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125-230.
- Capone, R., De Caterina, P., & Mazza, G. (2017). Blended Learning, Flipped Classroom and Virtual Environment: Challenges and Opportunities for the 21st Century Students. *Proceedings of EDULEARN 2017, Barcelona*.
- Coutillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*, Paris: Hachette.
- Duță, N., & Martínez-Rivera, O. (2015). Between theory and practice: the importance of ICT in Higher Education as a tool for collaborative learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1466-1473.
- Fischer, G. (2000). Lifelong learning-More than Training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11, 3(4), 265-294.
- García Bascuñana, J., & Santos, A. C. (2012). Le texte littéraire dans l'enseignement de FLE : histoire, variations et perspectives. In M. C. Kolk, N. Minerva, & M. Reinfried, (Eds.), *Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : Problèmes, bilans et perspectives* (pp.120-130). Paris, Clé International.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.
- Goldberg, H. R., & Mckhann, G. M. (2000). Student test score are improved in a virtual learning environment. *Advan in Physiol Edu*, 23(1), 59-66.
- Graham, C. (2006). Blended Learning Systems. Definition, current trends and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now?. *Educational researcher*, 38(4), 246-259.
- Gruca, I. (2010). Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures: entre identité et altérité. In F. Tabaki-Iona, A. Proscolli, & K. Forakis (Eds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (pp.165-185), Atenas, Universidad de Atenas.
- Holmberg, B., et al. (Eds.) (2005). *Distance education and languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Horn, M. B., & Staker, H. (2011). The rise of K-12 blended learning. *Innosight institute*, 5.
- Kiyitsioglou-Vlachou, R. (2010). Textes littéraires : un défi pour l'enseignement (inter)culturel. In F. Tabaki-Iona, A. Proscolli, & K. Forakis, (Eds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (pp.187-199). Atenas, Universidad de Atenas.
- Kleiman, G. (2004). Myths and Realities About Technology in K-12 Schools: Five Years Later. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(2), 248-253.

- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Lancien, T., & De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris, CLE International.
- Laurillard, D. (2013). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Lee, J., Lim, C., & Kim, H. (2017). Development of an instructional design model for flipped learning in higher education. *Educational Technology Research and Development*, 65(2), 427-453.
- Lebrun, M., & Lecoq, J. (2015). *Classes inversées : Enseigner et apprendre à l'endroit !*. (Collection Maîtriser). Futuroscope Cedex/Paris : Réseau Canopé.
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 4.
- Maingueneau, D. (1986). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris, Bordas.
- Marsh, D. (2012). *Blended Learning. Creating Learning Opportunities for Language Learners*. Cambridge University Press.
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual Series in Educational Innovation*. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- MOREL, A. S. (2012). Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives, *Synergies monde*, 9, 141-148.
- Mousavi, H., Letafati, R., Shairi, H., & Parivash, S. (2018). Analyse des problèmes des apprenants iraniens dans la compréhension du texte en langue étrangère: l'étude de la variation de la dilatation de la pupille lors de la lecture du texte. *Revue des Études de la Langue Française*, 10, 1(18), 31-46.
- Naturel, M. (1995). *Pour la littérature*. Paris, CLE international.
- Nazarenko, A. L. (2015). Blended learning vs traditional learning: What works? (a case study research). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 200, 77-82.
- Pedra, M. G., & de Lama, M. T. M. (2013). Can blended learning aid foreign language learning?. *Language Learning in Higher Education*, 3(1), 127-149.
- Peytard, J. (1988). Des usages de la littérature en classe de langue. *Le Français dans le monde, littérature et enseignement, la Perspective du lecteur*, 8-17.
- Proscolli, A. (2010). La littérature dans les manuels de FLE. In F. Tabaki-Iona, A. Proscolli, & K. Forakis (Eds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (pp.129-164). Atenas, Universidad de Atenas.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Clé international.
- Reidsema, C. Hadgraft, R., & Kavanagh, L. (2017). Introduction to the Flipped Classroom. In *The Flipped Classroom* (pp. 3-14). Springer, Singapore.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Roy, N. (2014). La classe inversée : une pédagogie renversante ? *Le tableau*, 3(1), 1-2.
- Séoud, A. (1994). Document authentique ou texte littéraire en classe de français ?, *Littérature et cultures en situation didactique, Études de Linguistique Appliquée*, 93, 8-24.
- Seoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Didier.
- Serres, M. (2015). On n'a jamais eu autant besoin des enseignants! *Vous nous ils : l'e-mag de l'éducation*. (Entretien avec Michel Serres le 3 avril 2015).
- Sharma, P. & Barrett B. (2007). *Blended Learning*. London: Macmillan.
- Sherbino, J., Chan, T., & Schiff, K. (2013). The reverse classroom: Lectures on your own and homework with faculty. *Canadian Journal of Emergency Medicine*, 15(3), 178-180.
- Skelton, A. (2005). Understanding teaching excellence in higher education: Towards a critical approach. Routledge.
- Tagliante, C. (2001). *La classe de langue*. Paris, Clé International
- Tomlinson, B., & Whittaker, C. (2013). Blended learning in English language teaching. *London: British Council*.
- Toro, U., & Joshi, M. (2012). ICT in higher education: Review of Literature from the Period 2004- 2011. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(1), 20-23.
- Trucano, M. (2005). *Knowledge Maps: ICT in Education*. Washington, DC: InfoDev/World Bank. http://www.infodev.org/infodevfiles/resource/InfodevDocuments_8.pdf.
- Tune, J. D., Sturek, M., & Basile, D. P. (2013). Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology. *AJP: Advances in Physiology Education*, 37(4), 316-320.
- Veletsianos, G. (2016). The defining characteristics of emerging technologies and emerging practices in digital education. *Emergence and innovation in digital learning: Foundations and applications*, 3-16.
- Wang, M. J. (2010). Online collaboration and offline interaction between students using asynchronous tools in blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6).
- Willis, L. D. (2017). Implications for Pedagogy: Flipping the Classroom to Engage Pre-service Teachers. In *The Flipped Classroom* (273-287). Springer, Singapore.
- Woodley, M. P. P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage: Clés pour analyser les productions des apprenants*. France, Hachette.