

Intégration de la classe inversée en contexte universitaire algérien: quelle prédisposition?

Integration of the flipped classroom in the Algerian university context: what Predisposition?

Dr. Nawel Kherra

د. نوال خيرة

Laboratoire Analyse du discours et didactique des langues et cultures, Université Mohamed Lamine Debaghine Sétif2, Algerie
kherranawel@yahoo.fr

Ahlem Amer Medjani ¹

أحلام عامر مجاني

Laboratoire Approche Pragmatique et Stratégies du Discours
Université Mohamed Lamine Debaghine Sétif2, Algerie
ah.amermedjani@univ-setif2.dz

Résumé

Informations about Article

Date de réception: 17/11/2022

Date d'acceptation: 06/11/2023

Mots clés

classe inversée
enseignement hybride
pratiques enseignantes
enseignement du FLE
contexte universitaire

Cette étude vise essentiellement à décrire les représentations des enseignants universitaires quant à l'intégration de la classe inversée, un cas particulier des dispositifs hybrides au supérieur. Nous nous interrogeons ainsi sur leurs connaissances en matière d'hybridation ainsi que leurs pratiques hybrides réelles lors de la mise en œuvre de ce mode d'enseignement. Les résultats obtenus rendent compte que les enseignants, malgré les efforts déployés pour assurer la continuité de l'apprentissage en temps de la pandémie, approuvent des difficultés associées majoritairement à l'absence de formation professionnelle continue sur le développement des compétences et connaissances en matière d'hybridation et des outils techno-pédagogiques à déployer selon les objectifs de la formation universitaire.

Introduction

Suite aux conséquences sanitaires de l'apparition du Coronavirus au titre de l'année universitaire 2020-2021, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a incité les établissements universitaires à adopter le mode d'enseignement hybride (*blended learning*). À partir de ce moment, les différents acteurs du milieu universitaire ont eu à modifier leurs pratiques enseignantes en alternant des cours en présence et à distance. Cela étant devenu obligatoire afin d'assurer la continuité des apprentissages en temps de pandémie. Nonobstant, l'intégration de ce mode d'enseignement nécessite la prise en considération de plusieurs paramètres allant d'une bonne scénarisation pédagogique et un bon usage des ressources techniques et numériques développées associés à une connexion internet stable, à des plateformes de mise en ligne performantes et opérationnelles jusqu'à une bonne gestion spatio-temporelle de l'apprentissage.

Parmi ces dispositifs de formation hybride, la classe

inversée où pédagogie «*en do it yourself*» (Cailliez, 2017) qui constitue un renouveau pédagogique dans l'enseignement supérieur. En effet, celle-ci s'inscrit dans la lignée des méthodes pédagogiques innovantes articulant des temps d'apprentissage en présence et à distance. Selon Lebrun M., l'un des pionniers de cette approche pédagogique, les classes inversées « évacuent la partie transmissive hors classe pour redonner à cette dernière son potentiel d'apprentissage et son co-apprentissage » (Eid et al, 2019).

Dans le contexte universitaire algérien, la partie transmissive correspond le plus souvent aux cours magistraux qui, en classe inversée, seront externalisés hors classe. Le présentiel sera, par conséquent, un espace d'interaction, d'application et de collaboration d'où le passage d'un apprentissage individualisé à un apprentissage entre pairs.

Dans cet ordre d'idées, il s'avère important de noter que de nouveaux concepts sont apparus et constituent

¹ Auteur correspondant

de plus en plus un univers conceptuel particulièrement riche imposant une variété de terminologies allant de la classe «*inversée*», «*renversée*» (Cailliez, 2017), «*inversée en mode virtuel*» (Rivard et Tardif, 2021) où celle faisant partie des «*dispositifs hybrides*» (Lebrun et Lecoq, 2015 ; Lebrun, 2016). Ce faisant, cerner les frontières d'une telle innovation, qualifiée tantôt de méthode, tantôt de scénario ou modèle, est difficile à réaliser face au développement incessant des dénominations retenues par les chercheurs scientifiques.

Dans cette tentative définitoire, le service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke postule qu'en classe inversée :

Les contenus de cours sont livrés au moyen de ressources consultables en ligne - le plus souvent des capsules vidéo - et le temps de classe est exclusivement consacré à des projets d'équipe, à des échanges avec l'enseignant et entre pairs, à des exercices pratiques et autres activités de collaboration. (Cité par Guilbault et Viau-Guay, 2017).

Alors, il ressort de cette définition, l'importance accordée à l'usage du numérique pour réorganiser et articuler les temps d'apprentissage en présence et à distance tout en se servant des technologies de l'information et de la communication (TIC). Historiquement, Cet usage a marqué l'évolution des méthodes d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères en aboutissant à des transformations quant au niveau des pratiques pédagogiques qu'aux dispositifs d'enseignement/apprentissage.

Etant donné que la classe inversée fait partie des dispositifs de formation hybride, la question de leurs efficacités devient ainsi une question polémique car l'intégration rapide de tels dispositifs au supérieur et la transformation pédagogique engendrée en temps de pandémie laisse à réfléchir sur la prédisposition des établissements universitaires et des partenaires didactiques à l'intégration de cette pratique hybride. Alors, le contexte universitaire algérien est-il prédisposé à intégrer efficacement la classe inversée auprès des enseignants de FLE? Comment ces derniers perçoivent-ils l'adoption du mode hybride au supérieur? Quelles difficultés rencontrées sur terrain?

Pour développer ces interrogations, nous nous sommes proposées de vérifier la prédisposition du contexte universitaire algérien à l'implantation de la classe inversée. Nous supposons, à cet égard, que les enseignants affrontent des difficultés non seulement d'ordre pédagogique, liées à

la conception du contenu pédagogique adéquat en classe inversée, mais aussi d'ordre technique, associées à la conception des ressources numériques et d'accès aux TIC. Afin de pallier cette problématique, nous allons dans un premier temps interroger les connaissances des enseignants universitaires sur la classe inversée comme étant une nouvelle approche d'enseignement au supérieur. Puis, nous nous penchons à analyser leur pratiques hybrides réelles en contexte universitaire pour aboutir finalement à analyser leurs perceptions quant à l'implantation de la classe inversée ainsi qu'aux difficultés rencontrées lors de la mise en place de ce dispositif de formation hybride. Cela en se servant d'un questionnaire disposé en ligne auprès des enseignants des départements de langue et littérature françaises dans les différentes universités du territoire algérien.

1–La classe inversée : nouvel outil de formation du dispositif hybride

Dans le contexte d'urgence sanitaire qu'a présenté la pandémie Covid-19, le recours aux dispositifs «hybrides» en contexte universitaire algérien était une nécessité afin d'alléger le temps consacré à l'enseignement en présentiel. A cet effet, par dispositif hybride, nous entendons «l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement apprentissage», (Charlier et al, 2006). Ceci dit, l'hybridation consiste à combiner des temps d'apprentissage en présence et à distance tout en mobilisant des supports numériques adéquats pour faciliter la transmission des savoirs hors classe. Concrètement, il s'agit d'un remaniement spatio-temporel qui amène la partie théorique de l'apprentissage hors classe, le plus souvent sous forme de capsules de vidéos éducatives. En effet, Cette inversion est en rupture avec le modèle transmissif où : «Les enseignants octroient la majorité du temps de classe aux premiers deux fondements, en l'occurrence ceux de la connaissance et de la compréhension. Très peu se rendent à l'application. Encore moins aspirent à progresser successivement vers l'analyse, l'évaluation et la création». (Bergmann et al, 2015).

C'est en ce sens que la classe inversée fait référence aux niveaux taxonomiques de Bloom inversés qui servent à expliquer le processus cognitif de l'apprentissage comme le montre la figure ci-dessous :

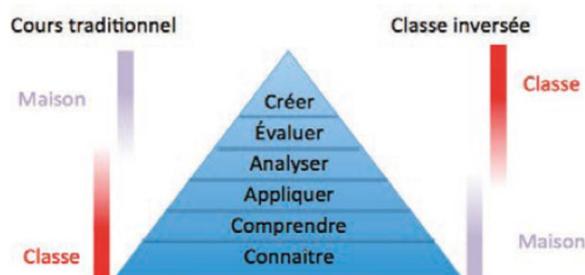


Figure 01 : Taxonomie de Bloom inversée

En classe inversée, l'hybridation consiste à transférer les trois bas niveaux relevant d'habilités cognitives simples (*connaître, comprendre et appliquer*) à distance pour que les habilités cognitives complexes (*analyser, synthétiser et créer*) soient travaillées en présentiel car elles mobilisent des compétences, savoir-faire et savoir-agir complexes. Par conséquent, le rituel de la classe sera transmis à la maison (à titre indicatif l'apprenant lit des chapitres, visionne des capsules vidéos, fait des exercices simples, répond à des quiz de vérification, etc.) et celui de la maison à la salle de classe (un contexte social interactionnel). Cette inversion est encadrée par un enseignant-facilitateur et s'appuie sur les pairs pour rendre l'apprentissage moins solitaire. Ce qui en résulte une modification des rôles des deux partenaires didactiques (Eid *et al.*, 2019).

Après un bref rappel des éléments théoriques portant sur l'apprentissage inversé et l'enseignement hybride au supérieur, nous concerterons notre réflexion, en ce qui suit, aux éléments méthodologiques qui ont constitués notre corpus accompagnés d'une brève description de la population ayant participé à l'investigation pour qu'en suite, nous procédons à analyser les connaissances, pratiques enseignantes réelles et perceptions des enseignantes en matière d'hybridation.

2–Enquête sur terrain : corpus et outil d'investigation

Pour réaliser notre étude visant essentiellement à cerner les perceptions des enseignants à propos de l'implantation de la classe inversée en contexte universitaire algérien ainsi que leurs pratiques réelles en matière d'hybridation, nous avons choisi comme outil d'investigation le questionnaire en ligne. Cela se justifie par le fait que c'est une démarche et une méthode qui a fait l'objet de nombreuses études qui ont déjà montré leurs efficacités (Saleh et Bista 2018) surtout dans notre contexte de formation hybride où nous voulons maintenir le contact dans le même environnement

de formation numérique et garantir de la sorte plus de fiabilité dans leurs réponses.

Cet outil est composé de plusieurs questions à choix multiples, fermées et ouvertes, qui se répartissent en quatre rubriques. La première concerne les informations d'ordre général sur le profil professionnel dans l'enseignement supérieur. La deuxième partie se rapporte quant à elle aux connaissances des enseignants sur l'apprentissage inversé. En ce qui concerne la troisième rubrique, elle interroge l'adoption du mode d'enseignement hybride par les enseignants et leurs pratiques réelles. Ceci va nous permettre d'approcher leurs expériences en mode hybride. Finalement, la dernière partie se focalise essentiellement sur la perception et les difficultés rencontrées par les enseignants lors de la mise en œuvre du dispositif hybride. Pour ce faire, nous avons administré notre questionnaire auprès des enseignants de différents départements de langue et littérature françaises en ligne via Google Forms. Pour une large diffusion, nous l'avons également partagé dans une page Facebook « Doctorat Fr littérature, sciences du langage et didactique » qui regroupe un nombre important d'enseignants et doctorants universitaires de langue et littérature françaises en Algérie. La période de collecte s'est étendue du 15 juin au 25 juin 2022.

L'enquête nous a permis de recueillir 240 retours des enseignants de langue et littérature françaises des universités (Principalement de Annaba, El-Tarf, Sétif- 2 et Alger). Les informations générales de nos enquêtés sont présentés en pourcentage (%) dans le tableau qui suit :

Tableau (01): Profil des enseignants enquêtés

Profil des enseignants enquêtés		%
Sexe	Homme	37.7
	Femme	62.3
Âge	Entre 2530- ans	14.3
	Entre 3040- ans	27.5
	Entre 4050- ans	29.4
	Plus de 50 ans	28.8
Grade	Professeur	10.3
	MCA	42.8
	Maitre-assistant	43
Expérience	Vacataire	3.9
	Moins de 5 ans	16.9
	Entre 510- ans	25.1
	Entre 1020- ans	48.2
	Plus de 20 ans	9.8

Cycles enseignés	Licence	88
	Master	36
	Doctorat	19.2
Chargé de	Cours	89.2
	Travaux dirigés	77
Module d'unité	Fondamentale	52.6
	Transversale	63
	Méthodologique	34.8
	De découverte	21

Nous observons ainsi qu'une prédominance du sexe féminin ayant participé à l'enquête par rapport à leurs homologues de sexe masculin et dont la majorité des âges varie entre 40-50 ans. Aussi, il convient de souligner qu'une bonne portion ayant un grade de maître de conférences avait participé à l'enquête.

Pour ce qui de l'expérience professionnelle, 53.6% de nos enquêtés ont une expérience dans l'enseignement universitaire allant de 5 à 20 ans dont 89.2% sont chargés de cours et 77.7 % sont chargés de travaux dirigés. Quant aux modules enseignés, il y a un certain équilibre entre les unités fondamentales, transversales et méthodologiques.

3-Analyse et interprétation

Nous présentons ici les principaux résultats menés dans le cadre de notre recherche auprès des enseignants universitaires des différents départements de langue et littérature françaises dans le contexte algérien au titre de l'année universitaire 2021/2022/. Les données sont traitées de manière quantitative et qualitative.

3-1-Connaissances en matière de l'apprentissage inversé

Il va sans dire que l'adoption des dispositifs de formation hybride exige de l'enseignant la maîtrise d'un ensemble de connaissances et des savoir-faire à la fois pédagogiques (méthodes, pratiques de classe etc.) et numériques (utilisation des moyens technologiques, conception d'outils techno-pédagogiques etc.) afin d'assurer la continuité d'apprentissage en présence et à distance. Ainsi, les premières données présentées dans cette rubrique visent essentiellement à évaluer les compétences des enseignants en matière d'enseignement hybride.

Les résultats font apparaître qu'en termes de formation professionnelle, 62.7% des enseignants n'ont pas suivi une formation sur les modalités de l'enseignement hybride. Même si plusieurs travaux de recherches insistent sur l'importance de la formation continue (Leroux, 2019 ;

Pellerin *et al*, 2020), il n'en reste pas moins qu'il y a un manque d'accompagnement des enseignants-tuteurs dans leurs expériences hybrides ce qui les oblige à s'auto-former pour assurer une bonne scénarisation des cours en mode hybride.

En vue de rendre compte des différentes étapes de cette scénarisation pédagogique des cours hybrides de nos enquêtés, nous avons interrogé leur manière de concevoir les séquences pédagogiques. A cet égard, Il est reconnu que le modèle ADDIE élaboré en 1998 par B. Seel et Z. Glasgow (Wiphasith et al, 2016 :128) est le plus célèbre en matière de la scénarisation pédagogique. En ce sens, ce modèle est constitué de 5 étapes en rétroaction permanente à savoir l'analyse, le design, le développement, l'implémentation et l'évaluation. (Haddad : 2021)

Dans le cadre de notre enquête, seulement 47.7% des enseignants ont parvenu à répondre à cette question. Pour ce qui de l'analyse, 12% des enseignants ont évoqué la fixation des objectifs, la définition des pré-requis et le pré-test. Et 11.5% ont abordé le design par le choix les activités d'apprentissage et la conception du système d'apprentissage. Ainsi, le développement du scénario est révélé à travers l'élaboration du matériel pédagogique, la mise en forme numérique avec modifications et reformulations nécessaires. Quant à l'implantation du dispositif, elle s'avère l'étape la plus répandue : Des cours dispensés à l'aide d'un PC portable et d'un data show ou encore une mise en ligne des cours via une plateforme de diffusion (Moodle) ou encore via le courriel électronique. La dernière étape relevant de l'évaluation n'est abordée que par deux enseignants.

Même si 44% ont apporté réponse, seulement 8.7% d'entre eux ont évoqué intégralement le modèle ADDIE dans la conception de ses cours, nous pouvons relever un manque de connaissances en ce qui concerne la conception de séquences de formation hybride qui nécessite, tout d'abord, une analyse fine des objectifs d'apprentissage et des besoins des apprenants par l'enseignant-concepteur (Analyse). Puis, une élaboration d'un plan détaillé des activités proposées en présence et à distance et la définition du contenu d'apprentissage (Design). S'ajoutant à cela, la création/ production des ressources techno-pédagogiques et leurs médiatisations surtout dans la phase de l'externalisation des cours à distance et procéder par la suite à vérifier l'efficacité du dispositif (développement)

avant sa mise en place auprès des étudiants ce qui rend le système d'apprentissage accessible au public (implantation). La dernière étape consiste à évaluer les compétences acquises tout au long de l'apprentissage et l'atteinte des objectifs d'apprentissage en fin de formation. En ce qui concerne l'apprentissage inversé, nous voulons savoir si les enseignants ont eu recours au format inversé dans leurs enseignements. Alors que 54.3% de nos enquêtés ont eu à expérimenter cette pratique dans leurs cours, 45.7% ne l'ont jamais testée en classe. Bien entendu, la crise sanitaire du COVID-19 a fait que le recours aux dispositifs hybrides, y compris la classe inversée, soit une obligation afin d'alterner les cours en présence et à distance. Ceci s'inscrit dans la lignée d'un immense engouement mondial à partir duquel Bishop et Verleger (2013) évoquent « le nombre incroyable de nouveaux sites web y étant dédiés ainsi que de l'effervescence de la production de nouveaux articles scientifiques » (cité par Guilbault et Viau-Guay : 2017)

Dans cette même lignée et afin de cerner les connaissances des enseignants à propos de l'apprentissage inversé, nous leur avons affrontés aux différentes définitions relevant des trois typologies de la classe inversée. Les résultats révèlent que la plupart des enseignants (61.8%) reconnaissent le niveau basique des *flipped classroom* selon lequel l'étudiant prenne connaissance de la matière au travers de textes et de vidéos et le temps en classe soit consacré à la mise en application, aux exercices, aux projets. Le deuxième niveau, quant à lui, est moins reconnu. Il exige que les apprenants effectuent eux-mêmes en amont des recherches et des travaux de façon individuelle ou collaborative afin de les exposer en classe sous la direction de l'enseignant. Cependant, le dernier niveau qui se réalise en quatre temps n'est identifié que par 14 % de nos enquêtés.

A cet effet, une formation continue sur les modalités de l'enseignement hybride et la classe inversée en particulier est fortement recommandée car les dispositifs hybrides connaissent un immense engouement et évolution dans le monde académique. Cet engouement se traduit par un développement constant des typologies hybrides et des théories sous-jacentes à travers différents travaux de recherches notamment en contexte algérien.

Parmi les compétences requises au sein du dispositif inversé celles relatives à l'usage du numérique. En

ce sens, la grande majorité des enseignants enquêtés estiment que l'usage du numérique à l'heure des technologies de l'information et de la communication est fortement recommandée. Alors que 20% pensent que la mise en place d'un dispositif inversé ne nécessite en soi aucune technologie particulière et c'est ce qui relève de la « résistance au changement » de la part de quelques enseignants à l'usage des TICE. Ceci est d'autant plus significatif et part essentiellement des motifs légitimement fondés visant l'amélioration et l'ajustement du dispositif mis en place selon les recommandations des enseignants pour une meilleure intégration de ce dernier. Car en somme, cette résistance « ne semble pas être un obstacle en soi, mais plutôt une indication du manque d'autres conditions favorisant l'usage des TIC, tels que les compétences technologiques et pédagogiques adaptées, l'encouragement, la motivation, le temps nécessaire etc. » (Mastafi et *all*, 2019)

Quoi qu'il en soit, force est de constater, à travers la littérature disponible, que le numérique joue un rôle facilitateur en ce qui concerne la médiatisation des savoirs, l'accompagnement à distance et l'évaluation en ligne. A cet égard, beaucoup de questionnements émergent quant à ces connaissances numériques mobilisées par les enseignants lors de l'implantation d'un dispositif hybride de type inversé. Selon Desjardins (2005), tout enseignant est en mesure de développer un ensemble de compétences numériques regroupées en quatre étiquettes d'ordre technique, social, informationnel et épistémologique. Ce modèle suggère que : « Le sujet qui réfléchit, perçoit et agit sur une interface ou un objet technologique (compétences techniques) peut communiquer avec d'autres sujets (compétences sociales), consulter ou produire des objets d'information (compétences informationnelles) et déléguer une tâche à l'ordinateur en tant qu'outil cognitif (compétences épistémologiques) ». (Benali, M et al : 2018)

Suite aux résultats du questionnaire, nous pouvons affirmer que plus de 60% des enseignants ont une certaine maîtrise des compétences d'ordre technique et social. Celles-ci font que l'enseignant doit mobiliser, d'un côté, des connaissances pour effectuer les opérations techniques de base à l'aide d'un outil informatique (manipuler des documents Word/ PDF, fichier audio ou multimédias) et de l'autre côté, doit pouvoir communiquer avec ses apprenants à travers des outils synchrones où asynchrones

surtout devant l'émergence des outils de communication dans nos jours.

Quant aux compétences d'ordre informationnel et épistémologique, les résultats indiquent que les 80% des enseignants reconnaissent certaines contraintes en ce qui concerne l'exploitation, la médiatisation et la création de des ressources numériques mais encore la manipulation des logiciels de traitement des données (Quizz, cartes conceptuelles et capsules vidéo). En ce sens, selon Déjardins :

Que l'on exploite un tableur, un logiciel de base de données, un programme d'analyse statistique ou d'analyse de texte, ou n'importe quel autre programme informatique visant le traitement d'information, l'utilisateur doit maîtriser l'épistémologie disciplinaire ainsi que la structure et les commandes du logiciel utilisé. (Déjardins, 2005).

De ce fait, nous pouvons dire que la médiatisation des savoirs en ligne implique la maîtrise équitable d'un ensemble de connaissances et de compétences à la fois techniques, sociales, informationnelles et épistémologiques.

De toute évidence, faire recours à la classe inversée implique nécessairement, du côté de l'enseignant, qu'il ait des connaissances pédagogiques relatives à la mise en œuvre de cette pratique (objectifs, méthodes, typologies, scénarisation etc.) mais surtout qu'il soit en mesure de mobiliser des compétences numériques facilitant l'alternance des cours en présentiel et à distance. Pour plus d'éclaircissements, nous étayons dans ce qui suit, les pratiques hybrides réelles adoptés par les enseignants enquêtés.

3-2-Pratiques hybrides à l'université algérienne

Dans cette partie, nous décrivons l'expérience hybride vécue par les enseignants interrogés en s'intéressant aux moyens techniques utilisés, ressources pédagogiques produites et aux modes de communication et d'évaluation adoptés. Ceci nous permettra d'évaluer la prédisposition du contexte universitaire à l'implantation des dispositifs hybrides.

En effet, la majorité des enseignants soit 67.6% font recours à l'enseignement hybride dans leur cours malgré le manque de formation en matière d'hybridation. Ceci peut s'expliquer par l'imposition urgente de ce mode d'apprentissage par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique qui a obligé

les établissements universitaires à adopter ce mode d'enseignement. Cela étant devenu obligatoire afin d'assurer la continuité des apprentissages en temps de pandémie. Cependant 34% des enseignants affirment ne pas avoir alterné des cours en présence et à distance car le contexte universitaire et le public ne s'y prêtent pas.

L'adoption de l'hybridation comme mode d'enseignement exige la prise en compte de plusieurs paramètres surtout en termes de moyens numériques pour assurer la transmission des savoirs à distance. En ce sens, les résultats font apparaître qu'une large portion des enseignants enquêtés (soit 78.60%) utilisent les réseaux sociaux (le plus souvent Facebook) comme plateforme de diffusion. Cela s'explique notamment par la facilité, la rapidité et l'accessibilité de ces outils chez les apprenants. Ces derniers « créent eux-mêmes en constituant, par exemple, des groupes numériques de travail, plus communément appelés « groupes Facebook » (Michaut & Roche, 2017) S'ajoutant à cela, le courriel électronique (87.1%) qui reste parmi les outils asynchrones formels de base dans l'enseignement au supérieur. En troisième position, viennent la plateforme pédagogique Moodle, les capsules vidéo, chaînes Youtube et les webinaires qui nécessitent des compétences numériques plus ou moins développées. Si nous avons évoqué les difficultés en matière de numérique, c'est que les enseignants ont quelques compétences en la matière. Ceci dit, ce qui est perceptible c'est que par manque de pratique et d'expérience. Ils ont du mal à choisir les outils les plus appropriés pour modéliser les contenus de leurs cours. Mais également le développement de l'infrastructure technologique des établissements universitaires n'était pas prédisposé réellement face à l'imposition urgente de l'hybridation en temps de pandémie. Ce constat est encore perceptible au niveau de la production des ressources numériques utilisées pour autant que plus de 87.4% des enseignants font recours à la simple numérisation des photocopies des cours sous forme de fichier (Word/PDF). Toutefois, la conception des outils numériques tels que les capsules vidéo, les cartes mentales en ligne, les QCM ou les Quiz n'est que rarement utilisé ne dépassant pas 25% de l'ensemble des ressources produites.

En effet, l'instabilité de la couverture internet entrave, selon la quasi-majorité des enquêtés, la continuité de l'apprentissage à distance et par là, la diffusion des savoirs

et la mise en ligne des supports de cours et d'activités. Ainsi, Charlier, Deschryver et Peraya (2006) affirme que «Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement techno-pédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation». A cet égard, la médiation des savoirs à distance nécessite d'aménager le contexte universitaire et de l'outiller avec des moyens techniques et pédagogique à la fois. En ce sens, 80% des répondants révèlent que le seul moyen assuré par leur université consiste en une plateforme de mise en ligne le plus souvent hors service et inopérante. Les difficultés résident notamment au niveau des moyens techniques dans la mesure où quelques étudiants n'ont pas des Smartphones, tablettes ou ordinateurs qui leur permettent de se connecter à distance.

Il va sans dire que les formations hybrides, parce qu'elles alternent des temps d'apprentissage en présence et à distance, offre un environnement techno-pédagogique qui favorise le développement de l'activité tutorale. Cette alternance modifie la posture de l'enseignant et lui attribue de nouveaux modes communicationnels allant du « face à face » en présence à une communication asynchrone où encore synchrone visant à piloter l'apprentissage à distance. Ceci nous amène à s'interroger sur les modes de communication hybride adoptés par les enseignants dans le cadre de notre enquête.

Les résultats font révéler que 62.8% des enseignants font constamment recours au mode asynchrone. Bien entendu, celui-ci est généralement assuré grâce aux courriels électroniques largement utilisés au supérieur et qui indique un rapport de communication formel. Moins encore, la synchronie des échanges en ligne ne représente que 7,10% dans la communication tutorale. Toutefois, 53.60% des enseignants préfèrent un mode de communication mixte vu les opportunités offertes par chaque mode : d'un côté, les outils asynchrones « sont privilégiés car l'information reste disponible à tout moment et la consultation peut être différée tant que les auteurs des messages ne les suppriment pas » (Micholet : 46, 2018). Ceci dit, la disponibilité et la traçabilité des documents et savoirs médiatisés est assuré. Inversement, ce n'est pas toujours le cas pour les outils synchrones dont les informations ne sont toujours pas sauvegardées (réseaux sociaux, visioconférences, audioconférences etc.).

Selon Marcel Lebrun (cité par Qmichchou et El Haraoui,

2015), le rôle de l'enseignant subit des transformations et va à son tour adapter sa mission aux nouvelles exigences imposées par l'enseignement hybride : « Plutôt que de produire et dispenser des contenus, l'enseignant va évoluer plus vers une fonction de tutorat. Son rôle se verra enrichi et étendu à des activités recouvrant tant l'aspect pédagogique, managérial, social que technique ». C'est ainsi que nous avons suggérées différentes propositions d'accompagnement afin de cerner le rôle adopté par nos enquêtés en cours hybride.

En se basant sur les résultats recueillis, nous pouvons dire que l'aspect pédagogique prédomine le rôle des enseignants enquêtés. Il s'agit en effet de la tâche principale de tout enseignant de langue qui doit orienter, aider, corriger ses apprenants et leur proposer des activités d'apprentissage en présence et à distance. Quant au rôle managérial, 42.9% seulement procède à s'assurer du respect des procédures, des délais et des règles de fonctionnement du dispositif hybride nonobstant que l'aspect organisationnel joue un rôle très important dans l'articulation spatio-temporel de l'apprentissage qui se fait en présence et à distance. Moins encore, les aspects relationnel et technique ne répondent pas aux exigences de l'enseignement hybride car ils sont ultimement associables à la performance du réseau internet qui entrave non seulement la communication synchrone et la manipulation des outils numériques mais aussi le processus d'évaluation en classe de langue.

Traditionnellement, l'évaluation est une étape dispensée exclusivement en présentiel. Or, avec l'émergence des TICE, l'évaluation en ligne offre de nouvelles perspectives surtout en matière de diagnostic, de rétroaction et d'accompagnement à distance : « *La rétroaction et le diagnostic, au besoin entièrement automatisés, que peut fournir l'évaluation par Internet contribuent de façon importante à cette tendance vers une évaluation plus formative et plus formatrice. Elle facilite également l'administration de tests diagnostiques et l'utilisation à plusieurs fins d'un même ensemble de contenus d'évaluation.* (Lucie Audet : 2011).

En ce sens, l'enseignant peut procéder à une évaluation formative après visionnage des capsules vidéo à intervalles réguliers au cours des séquences pédagogiques proposées afin de fournir une meilleure rétroaction de ce que les apprenants ont réellement assimilés de façon autonome. Ces derniers peuvent également s'auto-évaluer et donc

procéder une évaluation formatrice.

En ce qui concerne notre enquête, 71.1% des enseignants n'ont adopté aucun mode d'évaluation en ligne alors que 32.9 % y font régulièrement recours le plus souvent via GoogleForms, les réseaux sociaux et moins encore à travers la plateforme pédagogique Moodle. En fait, les enseignants ont expliqué cette réticence à user ce mode d'évaluation par trois raisons essentielles. D'abord, les problèmes techniques chez les étudiants peuvent enrayer le fonctionnement de cette évaluation ce qui rend l'évaluation en présentiel plus rassurante. La deuxième raison dépend des étudiants qui n'ont pas assez sérieux et motivés à ce type d'évaluation ce qui peut baisser la fiabilité des résultats fournis. Enfin, le dernier défi est relatif à la confection d'outils numériques destinés à l'évaluation en ligne.

Il va sans dire que les pratiques hybrides à l'université ne répondent pas aux exigences de ce type d'enseignement vu le non mise à jour manque des connaissances pédagogiques et numériques qui ont mis en difficultés l'implantation de tels dispositifs. Pratiquement, il s'agit d'une simple transposition numérique du cours traditionnellement dispensé en présentiel étant donné le faible niveau de maîtrise de moyens techniques, des ressources pédagogiques produits, des modes de communication et d'évaluation adoptés. A cet égard, un grand travail reste à faire pour une meilleure intégration hybride au supérieur. Pour y parvenir, nous allons illustrer en ce qui suit les principales attentes et perceptions des enseignants sur l'apprentissage inversé.

3-3-Perceptions et difficultés

Cette partie se donne comme objectif de tester, à chaud, la perception qu'ont les enseignants de l'enseignement hybride et leurs recommandations en la matière. Bien entendu, ceci nous permettra de cerner quelques difficultés quant à l'implantation de ce type de dispositif et d'en sortir avec quelques recommandations pour y remédier.

Nous avons suggéré aux enseignants de choisir entre les méthodes d'apprentissage qu'ils ont mis en place à savoir celle traditionnelle et celle du format inversé, cas de dispositif hybride. A cet égard, les résultats révèlent qu'une large portion des enquêtés soit 76% ne désirent pas se limiter à un apprentissage en classe et alterner des cours en présence et à distance. En outre, ce choix s'explique par les opportunités offertes par le mode hybride dans la

mesure où il permet d'individualiser l'apprentissage car les apprenants reçoivent un enseignement adapté à leurs besoins individuels, l'enseignement est donc « dirigé de devenir asynchrone et la différenciation pour chaque étudiant est alors possible. Le rythme du cours correspond à chaque étudiant et cela entraîne la personnalisation du cours pour chacun ». (Bergmann et Sams, 2014).

L'autre opportunité de l'hybridation se rapporte au gain de temps considérable tant pour varier les activités d'apprentissage en présence ou pour revoir le cours à distance. Si nous prenons le cas de la classe inversée, la capsule vidéo en constitue l'outil de base et permet entre autre de mettre l'enseignant en « mode pause » et de le faire répéter comme l'affirme Jonathan Bergmann et Aaron Sams (2014) : « le mode pause est une fonctionnalité très puissante pour un certain nombre de raisons (...) leur donner la possibilité de la pause, c'est leur assurer une meilleure gestion de leur temps ». Autrement dit, la classe inversée fournit de plus amples occasions à revoir et répéter le cours accompagnée d'une rétroaction instantanée.

Nonobstant, 24% de nos enquêtés préfèrent se limiter à un enseignement en présentiel car ils estiment que l'apprentissage des langues exige un contact réel avec les apprenants. La culture de l'apprentissage à distance, pour ces derniers, n'est pas encore stabilisée dans notre pays et les étudiants n'étaient pas initiés à ce genre de mode d'apprentissage.

Ainsi, en contexte universitaire algérien, les enseignants de langues étrangères alternent des cours magistraux abordant le plus souvent des notions théoriques qui seront par la suite traitées en présentiel sous forme de travaux dirigés (TD). A cet égard, 89.3% des enseignants de notre enquête estiment que l'alternance des cours à distance et travaux dirigés en présence aura un effet positif sur l'enseignement du FLE. Cette perception positive vis-à-vis de l'apprentissage inversé résulte des avantages qu'ils ont avancés à propos de la classe inversée.

Tout d'abord, le premier mérite de cette pratique innovante est de rendre l'apprentissage plus autonome dans la mesure où les apprenants prennent eux-mêmes la responsabilité de leur apprentissage, Ainsi, le temps du travail en présentiel sera allégé car les étudiants effectuent une partie de leur apprentissage à distance (76.9%). Le deuxième mérite, quant à lui, réside dans l'individualisation des apprentissages où chaque apprenant peut éventuellement

procéder à son rythme vu que le feedback est assuré. Finalement, 40.7% des enseignants pensent que la classe inversée aide à mieux gérer l'hétérogénéité de la classe. La totalité de nos enquêtés estime ainsi que l'expérience d'enseignement hybride menée par l'université n'était pas à leurs attentes. 60% des enseignants expliquent ce constat négatif par l'absence de formation professionnelle et d'une bonne gouvernance pédagogique en matière d'hybridation. Aussi, le manque de moyens technologiques pour 80% de nos enquêtés et l'absence de couverture internet ou son faible débit ne font qu'entraver la tâche d'enseignement à distance. S'ajoutant à cela, le faible niveau de compétences numériques chez les étudiants (44%) mettant en difficultés la médiatisation des savoirs en ligne. Un autre élément révélateur de cette insatisfaction est corrélé aux difficultés liées à l'évaluation en ligne (44%). Moins encore, certains enseignants expliquent leur insatisfaction par la non adhésion et le manque d'engagement chez les étudiants qui préfèrent largement le présentiel au détriment de l'apprentissage hybride (34%).

Globalement, nous pouvons dire que l'expérience hybride à l'université mérite d'être plus travaillée et aménagée face aux difficultés pédagogiques et techniques rencontrées.

4–Synthèse et recommandations

La présente enquête nous a permis de nous documenter sur la prédisposition du contexte universitaire algérien à l'implantation de la classe inversée, cas particuliers de dispositifs hybrides. En général, nous avons assisté à des pratiques enseignantes variées. Quoiqu'elles soient énergivores, ces pratiques se heurtent à un ensemble d'obstacles tant au niveau de l'usage du numérique en classe de langue qu'au niveau des connaissances pédagogiques relatives à ce mode d'enseignement. Ces entraves ont des retombées non seulement sur le processus de scénarisation pédagogique des cours mais encore sur la production des ressources numériques et l'adoption d'un mode d'évaluation en ligne adéquat. Ceci amène les enseignants à proposer quelques recommandations pouvant conduire à une implantation plus efficace des dispositifs hybrides notamment ceux du format inversé en contexte universitaire algérien.

4–1–Recommandations d'ordre professionnel : pour une formation continue des enseignants

Etant donné que l'insertion du dispositif hybride est nouvellement imposée, il s'avère primordial de porter un

intérêt grandissant à la formation hybride continue des enseignants. Si l'on souhaite bénéficier des opportunités offertes par ce type d'enseignement, il est important de former les enseignants aux nouveaux rôles qui leur sont attribués et d'ailleurs Colet (2017 :67) affirme : «Soutenir la révolution professionnelle revient à accompagner les enseignants dans leur développement professionnel et surtout à valoriser leur travail pour qu'ils puissent se développer ». Pour y arriver, les enseignants enquêtés évoquent la nécessité d'un changement de la politique universitaire et le maintien d'une bonne gouvernance en matière d'hybridation d'où il est important « d'affirmer une politique de développement professionnel des enseignants et intégrer l'innovation pédagogique dans la gestion des carrières (...) préciser la place de la classe inversée dans la vision institutionnelle » (*ibid*, 68).

4–2–Recommandations d'ordre pédagogique

Un autre défi se rapporte aux différents éléments pédagogiques nécessaires à l'implantation des dispositifs de formation hybride. Ces derniers préconisent des configurations pédagogiques allant de la conception pédagogique, aux processus de la médiation et médiatisation des savoirs, aux types d'accompagnement en tant qu'enseignant-tuteur. Aussi, il est important de fournir les soutiens pédagogiques nécessaires lors de l'inversion de l'apprentissage et l'organisation temporelle en alternant les cours en présence et à distance car l'enseignant : «doit prendre le temps de planifier toutes les activités en classe, mais aussi de planifier et de produire du matériel pour les travaux préparatoires se déroulant avant la séance, ce qui peut représenter une charge de préparation considérable» (cité par Guilbault et Viau-Guay : 2017). A priori, si l'on parle de la conception des ressources numériques, il est important qu'elles soient limitées en termes de durée pour ne pas démotiver les étudiants à accomplir leurs activités. Aussi, les étudiants peuvent bénéficier des journées d'étude sur l'usage de tels dispositifs pour faciliter le déroulement des séquences pédagogiques. Bref, nous pouvons dire que la classe inversée «nous conduit à revoir la manière dont nous concevons et conduisons nos enseignements (ingénierie pédagogique) et notre manière d'organiser l'enseignement et l'apprentissage » (Colet, 2017 : 63)

4–3–Recommandations techniques

Afin d'assurer la continuité d'apprentissage à distance,

non seulement une connexion internet stable est fortement recommandée par l'ensemble des enseignants enquêtés afin de s'assurer de la présence de tous les partenaires (enseignants et apprenants) à distance mais aussi le manque de moyens techniques et d'espace de travail adéquat chez certains étudiants peut entraver le travail à domicile (PC, Smartphone, chambre individuelle, ou endroit où il peuvent interagir avec leur enseignant confortablement). Afin de limiter partiellement ces difficultés liées à la couverture d'Internet pour le téléchargement du matériel pédagogique (vidéos, fichiers numérisés ou autres) Tune *et al* (2013) proposent « de les acheminer aux étudiants de manière physique (clé USB ou DVD par exemple) » (cité par Guilbault et Viau-Guay : 2017). Pour ce qui des plateformes de mise en ligne, quelques enseignants suggèrent d'impliquer les étudiants dans le choix. Les réseaux sociaux comme Facebook par exemple semble plus appropriés aux étudiants comme plateforme de diffusion vue leur facilité d'utilisation ce qui permet de réduire l'inaccessibilité aux ressources pédagogiques transmises en ligne.

Conclusion

Pour conclure, nous avons mené cette étude afin d'apporter quelques éléments de réponses à la prédisposition du contexte universitaire à l'implantation de la classe inversée, cas particuliers des dispositifs hybride. Il s'avère donc important de confirmer qu'un bon nombre d'insuffisances tant au niveau professionnel, pédagogique et technique freinent le développement des dispositifs hybrides au supérieur. Nous pensons, à cet égard, qu'il est judicieux de tenir compte des recommandations avancées par les enseignants universitaires afin d'aménager le contexte universitaire et l'outiller pour une meilleure intégration de ce type d'enseignement. Bien que plusieurs paramètres entravent cette intégration, il est de notre avis, que l'approche de la classe inversée peut éventuellement contribuer au développement des compétences langagières des apprenants de FLE.

Tout bien considéré, les résultats fournis constituent le point de départ d'une recherche-action d'un projet doctoral servant à implanter le dispositif de classe inversée auprès des étudiants des départements de langue et littérature françaises.

Références

1. Audet, L. (2011). « Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne ». *Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)*.
2. Benali, M. Azzimani, T. Kadouri, M. Boukare, M. (2018). « Compétences numériques chez les futurs enseignants marocains en formation initiale : enjeux épistémologiques ». *Dans Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. volume 15, numéro 3, pp 184-.
3. Bergmann, J., Sams. A & Girard, M-A. (2014). *Apprentissage inversé*. Editions Reynald Goulet.
4. Cailliez, J-C. (2017). *La classe inversée, l'innovation pédagogique par le changement de posture*. Editions Ellipses.
5. Colet, N-R. 2017. « L'institution face à l'innovation pédagogique : la conduite du changement entre repères théoriques et mesures administratives ». *Dans Dumont, A et Berthiaume, B. La pédagogie inversée, enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Editions Deboeck. Bruxelles.
6. Desjardins, F. (2005). « La représentation par les enseignants quant à leurs profils de compétences relatives à l'ordinateur : vers une théorie des TIC en éducation ». *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(1), 2749-.
7. Guilbault, M. Viau-Guay, A. (2017). « La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations ». *In Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (RIPES)*. Volume3, n°1.
8. Haddad, M. (2021). « Analyse du design pédagogique du FLE conçu pour une FOAD à l'université de Biskra ». *Dans Dirassat-Abhath*. Volume 13, Numéro 2, Pages 891900-.
9. Lebrun, M. (2016). *Un « cours », plusieurs modèles de classes inversées, un exemple d'hybridation*. *Dans A. Dumont et D. Berthiaume (dir.), La pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée (p. 7394)*. De Boeck Supérieur.

10. Lebrun, M. et Lecoq, J. (2015). *Classes inversées : enseigner et apprendre à l'endroit !* Canopé.
11. Leroux, J.-L. (2019). « Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : quels enjeux et quels défis ? ». *in Phronesis*, 8(1126-1111), (2-).
12. Mastafi, M. Mabrou, A. Balle, F. 2019. « Intégration des TIC dans l'enseignement : quels déterminants de résistance au changement chez les enseignants ? Dans *Revue Scientifique internationale de l'Education et de la Formation*, VOL.3, N° 6. En ligne : <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02048881/document>
13. Michaut, C., & Roche, M. (2017). « L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 331-.
14. Micholet, M. (2018). Un tutorat transversal à distance. Thèse sous direction de CHARNET, C. Université Paul Valéry - Montpellier III.
15. Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I. et Boisvert, G. (2020). Responsabilités et rôles institutionnels et interinstitutionnels dans le contexte de la formation des enseignants associés au Québec. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, (1),1234-.
16. Qmichchou, M. El Haraoui, I. 2015. Dispositif hybride en formation universitaire : Cas de la plateforme pédagogique de l'Université Ibn Tofail. onference: 1ère Edition du Workshop International sur les Approches Pédagogiques & E-Learning. A: Fès, Maroc.
17. Saleh, A., & Bista, K. (2017). Examining factors impacting online survey response rates in educational research: Perceptions of graduate students. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*.
18. Tardif, S. et Rivard, M. (2021). La classe inversée en mode virtuel : portrait d'une formule gagnante. *Revue hybride de l'éducation*. 4(6), 1524. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i6.1220>
19. Wiphasith, H., Narumol, R., & Sumalee, C. 2016. "The design of the contents of an e-learning for teaching M.5 English language using ADDIE model". *International Journal of Information and Education Technology*. Vol 6, numéro 2.

Annexes :

Questionnaire adressé aux enseignants

Section 01 : Profil des enseignants

1. Sexe:

Homme Femme

2. Âge:

Entre 2530- ans
Entre 3040- ans
Entre 4050- ans
Plus de 50 ans

3. Statut:

Professeur
Maitre de conférences
Maitre assistant
Vacataire

4. Nombre d'années d'expérience professionnelle à l'université :

Moins de 5 ans
Entre 510- ans
Entre 1020- ans
Plus de 20 ans

5. Les cycles enseignés:

Licence
Master
Doctorat

6. Vous êtes chargé de :

Cours
Travaux dirigés

7. Vous enseignez des modules de l'unité :

Fondamentale
Transversale
Méthodologique
De découverte

Section 02 : Connaissances des enseignants en matière d'apprentissage inversé

1. Avez- vous déjà reçu une formation sur les modalités de l'enseignement hybride ?

Oui Non

2. Citez les étapes que vous avez suivies lors de la scénarisation de vos cours hybrides.

3. La classe inversée fait partie des dispositifs d’enseignement hybride. Avez-vous déjà fait recours à cette pratique pédagogique dans vos cours?

Oui Non

4. Selon vous, le modèle de la classe inversée exige que :

-L’étudiant prenne connaissance de la matière au travers de textes et de vidéos et le temps en classe soit consacré à la mise en application, aux exercices, aux projets.

-Les enseignants envoient les étudiants chercher de l’information hors la classe et leur demandent, en présentiel, de présenter aux autres apprenants le fruit de leurs investigations.

-L’étudiant effectue des travaux de recherche à distance, puis expose les résultats de ses recherches en classe, ce qui entraîne la création à distance de textes et de vidéos qui deviennent source de débats en classe.

-Autres :

5. L’usage du numérique en classe inversée est selon vous:

Obligatoire Facultatif

Autres :

6. Parmi les propositions suivantes, cochez celles que vous maîtrisez en matière de numérique:

-Je suis capable de créer des documents audio et multimédias (vocaux, podcast, photos, vidéos ...)
Je suis capable de communiquer avec mes étudiants via des outils synchrones et asynchrones (courriel, réseaux sociaux, zoom, google meet ...)

-Je suis capable de créer des blogues, de partager des contenus multimédias sur des plateformes de diffusion

-Je suis capable de créer des quiz en ligne, des cartes conceptuelles, des vidéos éducatives tout en utilisant des outils numériques dédiés (ex : Xmind, iSpring QuizMaker, Powtoon).

Section 03 : Pratiques hybrides à l’université

1. Faites-vous recours à l’enseignement hybride dans votre enseignement?

Oui Non

2. Quels moyens numériques utilisez-vous pour assurer ce mode d’enseignement hybride?

-Plateforme universitaire.
-Plateforme de diffusion pédagogique (Moodle, google classroom etc)

-Les Réseaux sociaux comme plateforme de diffusion.

-Capsules vidéo éducative.

-Webinaire/ visioconférence via zoom, google meet.

-Autre:.....

-Courriel électronique.

-Chaîne YouTube

-Autres :

3. Qu’avez-vous produit comme ressources numériques pour assurer la continuité de l’apprentissage à distance?

-Polycopié numérisé proposé en ligne (PDF/ Word)

-Les diapositives de présentation (PPT).

-Enregistrement audio/ vidéo d’un cours.

-Capsules vidéo animées.

-Podcasts.

-QCM/ Quizz en ligne.

-Jeux sérieux (serious game).

-Cartes mentales.

-Autres

4. Avez-vous eu des problèmes d’ordre techniques en externalisant vos cours à distance? Si oui, lesquels?

-En externalisant une partie de vos cours à distance, quel mode de communication avez-vous adopté?

-Asynchrone (courriel, plateforme universitaire ...).

-Synchrone (webinaire, messagerie instantanée ...).

-Mixte (les deux modes).

5. Parmi les propositions suivantes, quel (s) rôle (s) avez-vous adopté lors de votre enseignement hybride.

-Orienter

-Aider et corriger les apprenants dans leur apprentissage.

-S’assurer du respect des procédures, des délais et des règles de fonctionnement du dispositif.

-Proposer une variété des ressources en présence et à distance.

-Mettre les apprenants en confiance face à l’usage des TICE.

-Procéder à résoudre les problèmes techniques.

-Faciliter les tâches proposées et répondre aux soucis des apprenants.

-Adopter un mode de communication synchrone pour assurer un meilleur accompagnement à distance.

-Autres

6. Avez-vous adopté un mode d’évaluation en ligne ?

Oui Non

- Si non, pourquoi ?

- Si oui, quels outils numériques vous ont-ils servis pour créer vos activités d’évaluation en ligne ?

Section 04 : Perceptions et difficultés

1. Parmi ces deux modalités d’enseignement, que préférez-vous ?

-Se limiter à un enseignement en présentiel.

-Alterner des cours en présence et à distance.

2. Globalement, pensez-vous que l’externalisation des cours théoriques hors classe et le maintien des travaux dirigés en classe (principe de la classe inversée) aura un effet positif sur l’enseignement du FLE ?

Oui Non

3. Si oui, en quoi l'intégration de la classe inversée se rait-elle bénéfique ?

- Rendre l'apprentissage plus autonome.
- Mieux gérer hétérogénéité des apprenants.
- Alléger le temps du travail en présentiel.

Individualiser l'apprentissage.

Autres :

.....

4. Pensez-vous que l'enseignement hybride adopté par votre université était satisfaisant ?

Oui Non

5. Si non, pourquoi à votre avis ?

- Manque d'orientation ministérielle en matière d'hybridation.
 - Manque de formation professionnelle.
 - Faible niveau de compétences numériques chez les enseignants.
 - Faible niveau de compétences numériques chez les enseignants.
 - Manque de moyens techno-pédagogiques.
 - Difficultés liées à l'évaluation à distance.
 - Difficultés liées à la conception du matériel pédagogique.
- Autres :

6. Quelles sont vos recommandations pour améliorer l'expérience de l'enseignement hybride dans votre université ?

دمج إستراتيجية الصف المعكوس في المحيط الجامعي الجزائري : نحو أي استعداد؟

ملخص

الكلمات المفتاحية

التعليم المنعكس
التعليم المزدوج
ممارسات الأساتذة
تعليم اللغة الفرنسية
المحيط الجامعي

تهدف هذه الدراسة الميدانية إلى وصف تصورات أساتذة اللغة الفرنسية حول إدراج نظرية التعليم المنعكس والذي يمثل حالة خاصة من التعليم المزدوج في المحيط الجامعي. لذلك نتساءل عن ممارساتهم التعليمية الحقيقية أثناء تنفيذ هذا النمط من التدريس. تظهر النتائج التي تم الحصول عليها أن الأساتذة، على الرغم من الجهود المبذولة لضمان استمرارية التعليم خاصة خلال فترة الوباء، يواجهون صعوبات مرتبطة بشكل أساسي بنقص التدريب المهني المستمر على تطوير المهارات والمعرفة فيما يخص التعليم الهجين والأدوات التكنولوجية وفق أهداف التدريب الجامعي.

Integration of the flipped classroom in the Algerian university context: what Predisposition?

Abstract

Our objective is to describe the perceptions of FLE teachers on the implementation of the flipped classroom, a particular case of the blended learning in the university context. We thus wonder about their real hybrid practices and the difficulties encountered during the integration of this mode of teaching. The results obtained show that teachers, despite the efforts to ensure the continuity of learning in times of the pandemic, approve of the difficulties associated mainly with the lack of continuous professional training on the development of skills and knowledge in terms of blended learning and technological tools - pedagogical to be deployed according to the objectives of the university training.

Key Words

flipped classroom
blended learning
teaching practices
teaching of French as a
foreign language
university context



Competing interests

The author(s) declare no competing interests

تضارب المصالح

يعلن المؤلف (المؤلفون) لا تضارب في المصالح

Author copyright and License agreement

Articles published in the Journal of letters and Social Sciences are published under the Creative Commons of the journal's copyright. All articles are issued under the CC BY NC 4.0 Creative Commons Open Access License).

To see a copy of this license, visit:

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

This license allows the maximum reuse of open access research materials. Thus, users are free to copy, transmit, distribute and adapt (remix) the contributions published in this journal, even for commercial purposes; Provided that the contributions used are credited to their authors, in accordance with a recognized method of writing references.

© The Author(s) 2023

حقوق المؤلف وإذن الترخيص

إن المقالات التي تنشر في المجلة تنشر بموجب المشاع الإبداعي بحقوق النشر التي تملكها مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. ويتم إصدار كل المقالات بموجب ترخيص الوصول المفتوح المشاع الإبداعي CC BY NC 4.0.

للاطلاع على نسخة من هذا الترخيص، يمكنكم زيارة الموقع الموالي :

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

إن هذا الترخيص يسمح بإعادة استخدام المواد البحثية المفتوحة الوصول إلى الحد الأقصى. وبالتالي، فإن المعنيين بالاستفادة أحرار في نسخ ونقل وتوزيع وتكييف (إعادة خلط) المساهمات المنشورة في هذه المجلة، وهذا حتى لأغراض تجارية؛ بشرط أن يتم نسب المساهمات المستخدمة من طرفهم إلى مؤلفي هذه المساهمات، وهذا وفقاً لطريقة من الطرق المعترف بها في كتابة المراجع.

© المؤلف (المؤلفون) 2023