

**La formation universitaire au carrefour de nouveaux défis
pédagogiques en période de post-confinement
University education at the crossroads of new educational
challenges in the post-lockdown period**

Received date: 15/07/2022 Accepted date:12/09/2022 Published date:18/09/2022

Nadjet Boukebbab

Ecole Normale Supérieure Assia Djebbar Constantine, Algérie

Email: boukebbab.nadjet@ensc.dz

Résumé:

Cet article rend compte d'une recherche-action entreprise auprès des étudiants de fin de cycle à l'ENS Assia Djebbar. L'implantation du dispositif hybride au sein des établissements universitaires algériens suite à la crise sanitaire engendrée par la pandémie covid-19 en période de post-confinement, a considérablement bouleversé les pratiques enseignantes et donne à réinventer de nouvelles perspectives professionnelles. A travers cette expérimentation nous avons tenté de mesurer l'impact de ce bouleversement sur le développement des pratiques professionnelles ainsi que l'engagement des apprenants dans leur formation.

Mots clés: post-confinement; dispositif hybride; classe inversée; brainstorming.

Correspondent author : Nadjet Boukebbab ,*Email: boukebbab.nadjet@ensc.dz*

Abstract:

This paper reports on an action research undertaken with end-of-cycle students at ENS Assia Djebbar. The implementation of the hybrid system within Algerian universities following the health crisis caused by the covid-19 pandemic in the post-lockdown period has considerably disrupted teaching practices and gives rise to the reinvention of new professional perspectives. Through this experiment we have tried to measure the impact of this upheaval on the development of professional practices as well as the commitment of learners in their training.

Keywords: post-lockdown; blended learning; flipped classroom; brainstorming.

1. Introduction

L'avènement de la pandémie de la COVID-19 a bouleversé la vie de l'Homme et a contraint les écoles et les universités du monde entier à fermer. Le confinement général a imposé de nouveaux dispositifs à tous les niveaux. La formation, elle aussi, a subi d'importantes transformations, avec l'essor de l'apprentissage en ligne, dans lequel l'enseignement se fait à distance et par le biais de plateformes numériques. En 2020, la popularité de l'apprentissage en ligne et de ses applications sous différentes formes a connu un envol considérable. L'université algérienne n'était pas à l'abri ; confrontée à de nouveaux défis de formation, a pu s'adapter, elle aussi, aux nouvelles contraintes imposées par la pandémie en interpellant dans l'urgence l'apprentissage en ligne. Faut-il rappeler que l'Algérie est l'un des pays précurseurs dans l'intégration du e-Learning à la formation universitaire bien avant l'avènement de la pandémie covid-19.

En période de post-confinement, l'université algérienne a misé sur la continuité de la formation à partir de la mise en place du dispositif hybride centré sur le chevauchement des cours entre le présentiel et/ou à distance, en alternant les vagues du présentiel et de l'enseignement à distance durant l'année universitaire 2020/2021 puis 2021/2022. Le choix d'un tel dispositif dicté par la tutelle est lié à la conjoncture particulière de la pandémie dont les deux principaux objectifs sont: minimiser la propagation de la pandémie, et assurer la continuité de la formation. L'implantation de ce nouveau processus de formation a bouleversé et a réorganisé l'enseignement et donne à réinventer les pratiques professionnelles et leur conception socio-pédagogique.

En fait, la réflexion sur la question de la transmission des connaissances au sein de l'enseignement supérieur et de l'évolution des pratiques pédagogiques et professionnelles est actuellement au cœur des débats. Nous savons aujourd'hui que le modèle pédagogique universitaire traditionnel basé sur la pratique du cours magistral, déjà remis en question par les spécialistes bien avant la pandémie (Bruter A. 2008. *Le cours magistral comme objet d'histoire. Histoire de l'éducation* , pp 5-32 ; et Berger V, 2012, *Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche : Rapport au président de la République*, 17 décembre 2012. Repéré à http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Assises_esr/24/0/Assises-ESR-RapportVincent-Berger-237240.pdf), ne semble plus correspondre aux contraintes actuelles, notamment avec le recours au dispositif hybride.

Il est utile de rappeler la définition de Pothier Maguy (2003), *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris, Ophrys, p.81) du terme dispositif considéré comme: « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou

d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers. Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (TIC et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe) ». Nous pouvons retenir de cette définition que le dispositif est un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but fixé au préalable.

De ce fait le dispositif dit hybride qui résulte d'une combinaison d'activités d'apprentissages proposées en présence, en temps réel et à distance, en mode synchrone ou asynchrone va à l'encontre du processus d'enseignement traditionnel. Tel que le définit Elke Nissen (2019), *Formation hybride en langues-Articuler présentiel et distanciel*, Paris, Didier, p.45): « une double modalité présenteielle et distantielle, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant. », ce dispositif a une spécificité très particulière caractérisé par une association de deux modes totalement opposés mais complémentaires le E-Learning et la présence physique des acteurs de la formation.

De notre point de vue, l'hybridation permet de passer d'une logique essentiellement hétérodirective à une logique d'expérience ou d'expérimentation du savoir. Combiner le présentiel et le distanciel de manière à aboutir à une hybridation réussie, aux yeux des apprenants et des professionnels aussi ; reste un défi pour beaucoup de concepteurs et enseignants de formations hybrides, à l'heure où ce type de dispositif se répand de plus en plus largement.

Nous estimons que le recours au dispositif hybride, dans le contexte actuel, repose sur multiples raisons, qui sont avant tout

d'ordre pédagogique et de flexibilisation (Sagarra N et Zapata GC, 2008, *Blending classroom instruction with online homework : a study of students perceptions of computer-assisted learning*, ReCALL 20(2) : pp 208-224) ; Nicolson, Murphy et Southgate, 2011, *Language teaching in blended contexts*, Edinburgh, UK : Dunedin Academic Press Ltd). Au niveau pédagogique, il s'agit de donner une place centrale à l'apprenant au sein du dispositif de formation (Peraya *et al.*, 2014, *Une première approche de l'hybridation* in Education et formation, n° e-301, p15-34. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37049>), de viser une approche pédagogique active (Graham, 2006, *Blended learning systems : definition, current trends, and future directions*. In Bonk C. J. (dir.). *Handbook of blended learning: global perspectives, local design*, San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing, pp. 3-21) ; de cibler une qualité de l'accompagnement (Coralie Payre-Ficout, 2011, *Conception et mise en place d'un dispositif hybride pour accompagner les étudiants de première année LLCE dans leur acquisition de l'anglais*, cahiers de l'APLIUT, vol 1, <https://doi.org/10.4000/apliut.459>) ; Marie-Françoise Narcy-Combes, 2012, *Approche systémique de la mise en place des dispositifs d'enseignement/apprentissage de L2 à l'université : comment gérer la complexité*, Synergie Roumanie n°7, pp185-194), ou encore d'augmenter l'interaction au sein de la formation (Garrison et Vaughan, 2008, *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: Jossey Bass; Porter, Graham, Bodily, et Sandberg, 2016, *A qualitative analysis of institutional drivers and barriers to blended learning adoption in higher education*, in *The internet and Higher Education*, 28, pp : 17-27).

La préoccupation majeure des formateurs est celle de permettre aux étudiants de vivre un apprentissage dans des scénarios hybrides

qui leur permet d'acquérir un certain nombre de compétences dont la finalité principale est de pouvoir les réinvestir dans leur futur professionnel. Les enseignants, eux, visent une pédagogie active et offrent de nouvelles opportunités d'interaction entre pairs ou bien entre pairs et enseignants. Si les apports potentiels d'une formation hybride ont été maintes fois soulignés dans les recherches citées précédemment, leur conception et mise en place restent toutefois délicates, demandant à ceux qui les conçoivent d'arriver à combiner les différents éléments qui les composent, et avant tout les modes présentiel et distanciel (Garrison R et Vaughan D, 2008, *Blended Learning in Higher education : framework, principles, and guidelines*, Jossey-Bass, Wiley), de manière à ce qu'ils se mettent au service des objectifs pédagogiques.

Un présupposé au fondement de la présente réflexion est qu'une articulation cohérente au sein de la formation hybride, et un recours aux pédagogies actives aide les étudiants dans leur adhésion à la formation et leur permet de s'y impliquer d'une part et d'autres part ; offre une opportunité pour les professionnels universitaires de repenser leurs pratiques afin d'aboutir à une innovation pédagogique remarquable et rentable. C'est par conséquent l'articulation de ces deux modes que nous interrogeons ici, leur perception par les étudiants et les enseignants ainsi que leur impact sur l'amélioration des pratiques professionnelles.

2. L'expérimentation:

Cette expérimentation rend compte d'une recherche-action entreprise au sein de l'ENS Assia Djebbar, auprès des étudiants de troisième année destinés à l'enseignement au cycle primaire, pendant le cours de littérature de jeunesse, au cours de l'année universitaire 2021/2022. Précisons que le choix d'une telle expérimentation sur cette section d'apprenants n'est guère fortuite, elle est intimement liée

au nombre restreint des étudiants (26 étudiants) qui nous a permis de réaliser notre expérimentation dans des conditions plus ou moins optimales. Les nouvelles modalités de travail imposées par la tutelle en période de post-confinement, à savoir, une réduction des créneaux horaires attribués aux différentes unités d'enseignement (une heure au lieu d'une heure et demie pour chaque séance) et l'installation d'un système d'enseignement par vagues généralisé à tous les établissements de l'enseignement supérieur en Algérie ; nous ont poussés à repenser notre manière de concevoir et d'aborder les contenus à enseigner. Précisons qu'habituellement, (avant la pandémie) nous avons l'habitude de faire approximativement 26 semaines d'enseignement net. Au sein de notre établissement de rattachement où nous avons mené notre expérimentation, les enseignements en présentiel se déroulaient de manière alternée sur deux vagues de trois semaines chacune ; ce qui donnera en termes de calculs approximatifs 13 semaines d'enseignement pour chaque vague. Dans notre cas, le module de littérature de jeunesse ordinairement enseigné sur un créneau de trois heures hebdomadaires durant 26 semaines pour les étudiants de troisième année, est diminué du tiers pour la séance hebdomadaire (deux heures) et de 50 % sur la totalité des semaines (13 semaines). Nous nous retrouvons alors face à une diminution considérable de la durée des enseignements en présentiel (26 heures réparties sur 4 vagues au lieu de 78 heures.) compensée par des cours en ligne sur la plateforme Moodle.

Nous devons signaler aussi ; que nous avons l'habitude de travailler avec les étudiants via Google Meet et Zoom lors du confinement. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas rencontré des difficultés en post-confinement car les étudiants étaient déjà initiés à cet outil numérique/communicationnel. Les cours en version numérique sont postés sur la plateforme Moodle et restent accessibles

aux étudiants du palier concerné. La finalité d'une telle expérimentation est de développer chez l'étudiant d'une part un processus intellectuel conscient qui consiste, de manière active et efficace, à conceptualiser, appliquer, analyser, synthétiser et/ou évaluer les données collectées ou engendrées par l'observation, la réflexion, le raisonnement, ou la communication, afin de les exploiter dans son futur professionnel ; et d'autres part élucider la question de l'efficacité de ce dispositif hybride ainsi que le recours aux pédagogies actives dans l'implication des étudiants dans leur formation et l'amélioration des pratiques professionnelles. Autrement dit il s'agit de mesurer indirectement l'écart entre un cours traditionnel et celui conçu avec l'intégration de nouveaux dispositifs hybrides et pédagogies actives.

Avant de nous lancer dans l'explicitation des détails de l'expérimentation, nous estimons qu'il est nécessaire d'apporter une définition de la pédagogie active appelée aujourd'hui aussi pédagogie innovante. Legendre R, 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, p. 1015, définit le concept ainsi: « la pédagogie active est une approche où l'implication intellectuelle et sociale des étudiants participe au développement de leurs connaissances, de leurs compétences et de leurs attitudes. ». Il s'agit de ce fait, d'une démarche qui met l'étudiant au centre de l'opération d'apprentissage, et favorisent chez ce dernier le développement de compétences transversales (savoir-faire, savoir-être), et des apprentissages qui peuvent être transférables à des situations nouvelles dans leur futur professionnel. Sous cette appellation de « pédagogies actives », il y a toute une démarche recouvrant le passage d'une pédagogie centrée sur la transmission des savoirs (cours magistraux, travaux dirigés applicatifs) à des pédagogies centrées sur les processus d'apprentissage des étudiants ou sur leur adaptation socioprofessionnelle (projets, apprentissages par problèmes, dispositifs d'accompagnement personnalisé, etc.). Pour

reprenant les termes de Marcel Lesne (1994) dans son ouvrage intitulé: *Travail pédagogique et formation d'adultes*, il s'agit dans les pédagogies actives d'un passage du « mode de travail pédagogique transmissif, à orientation normative », à un « mode de travail pédagogique de type incitatif, à orientation personnelle » et à un « mode de travail de type appropriatif, centré sur l'insertion sociale de l'individu ». Dans les formations professionnalisantes, telle que celles des ENS, la nécessité de mettre en place toute une activité d'ingénierie pédagogique qui vise à réformer les enseignements pour répondre à de nouveaux besoins issus des évolutions sociales et professionnelles demeure primordiale.

2.1. Scénarisation et déroulement du processus d'apprentissage:

Notre expérimentation repose sur deux méthodes la classe inversée et le brainstorming complété par le mindmapping. Le choix de ces deux procédés repose sur la réflexion de Britt-Mari Barth (2015) dans son ouvrage intitulé: *Le savoir en construction* qui précise qu'une méthode didactique n'a pas de valeur en soi: « sans cette implication affective et cognitive, il n'est pas possible d'apprendre ». Selon Britt-Mari Barth, pour qu'une méthode soit efficace, elle doit impérativement avoir une implication affective et cognitive. Ces deux dimensions sont fondamentales pour rendre l'esprit de l'apprenant disponible au savoir, impliquer l'étudiant et pour que l'enseignement fasse sens pour lui. Ce sont ces éléments cités préalablement que nous allons essayer de mettre en place afin d'assurer l'efficacité du processus d'apprentissage. Le déroulement de l'opération d'apprentissage telle que nous l'avons conçu est fondé sur les deux stratégies d'enseignement: la classe inversée et le brainstorming dont les fondements dépassent le mode « traditionnel » d'enseignement à l'université (informationnel, transmissif) pour aller vers des modes davantage incitatifs (exploitant la production: mise en projet, analyse

de cas, résolution de problèmes...) et interactifs (exploitant les interactions). La scénarisation du processus d'apprentissage telle que nous l'avons planifiée se démarque des pratiques anciennes s'inscrivant dans une logique de stockage des informations. Ce qui nous laisse penser que la nouvelle démarche va motiver les étudiants à apprendre seuls, autrement dit à avoir une autonomie scientifique critique et analytique et par conséquent leur permettra de murir leurs idées afin de les exploiter dans leur environnement professionnel.

Rappelons que Le concept de classe inversée s'est développé aux États-Unis en 2007 à partir de l'expérience de deux professeurs de chimie dans un lycée rural du Colorado. Pour pallier l'absentéisme des élèves, les deux professeurs ont produit leurs cours magistraux sous forme de capsules vidéos ont recentré le cours en présentiel sur les interactions entre élèves et professeurs. Dans le monde francophone, le concept a été popularisé par Marcel Lebrun, professeur en sciences de l'éducation et conseiller au Louvain Learning Lab de l'Université catholique de Louvain.

Dans un récent ouvrage M. Lebrun (2015) propose une définition élaborée avec A.Defise: « une classe inversée, est une méthode(ou une stratégie) pédagogique où la partie transmissive de l'enseignement(exposé, consignes, protocole, etc) se fait « à distance » en préalable à une séance en présence, notamment à l'aide des technologies (vidéos en lignes du cours, lecture de documents papier, préparations d'exercices, etc. » et où l'apprentissage fondé sur les activités et les interactions se fait « en présence » (échanges entre l'enseignant et les étudiants et entre pairs, projet de groupe, activité de laboratoire, séminaire, débat, etc ». Nous pouvons retenir en déchiffrant cette définition que la classe inversée peut se définir comme le fait de faire à la maison, en autonomie, les activités de faible niveau cognitif qui nécessitent peu d'interactions pour privilégier en classe le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage

de haut niveau cognitif, en mettant les apprenants en activité et en mode coopératif.

De ce fait, le principe de la classe inversée est fondé sur une approche pédagogique dans laquelle une première exposition à la matière s'effectue de manière autonome dans une phase préalable à une phase présentielle, animée par un enseignant. L'ancrage et l'approfondissement des connaissances sont travaillés pendant cette séance par le biais d'activités appropriées (échanges avec le professeur et entre les pairs, débat...). La partie préparatoire autonome peut s'effectuer avec différents types de ressources (livres et autres documents, sites Web, vidéos, logiciels...) et tâches à réaliser (faire une recherche, répondre à un quiz...) ». Cette approche a ainsi permis la mise en œuvre des principes-clés des pédagogies actives: rendre l'étudiant acteur de la construction des savoirs, faciliter la coopération entre pairs, donner du sens aux apprentissages et responsabiliser l'étudiant par l'élaboration de son plan de travail. La classe inversée permet aussi la différenciation pédagogique en proposant des tâches, supports, structures, processus, productions variés pour s'adapter aux différences de mode et de rythme d'apprentissage des étudiants.

Il convient dès lors d'évoquer les différentes variantes de « classes inversées » telles qu'elles apparaissent dans l'ouvrage de M.Lebrun et J.Lecoq (2015) intitulé: Enseigner et apprendre à l'endroit:

- la classe inversée où l'étudiant est acteur: le professeur lui fournit des éléments de cours (sous la forme ou pas de capsules), et la compréhension, la mise en application... se font en classe ;
- la classe inversée où l'étudiant est producteur/auteur: les étudiants disposent d'éléments de connaissance et de ressources,

et co-construisent le cours, voire les capsules avec le professeur ;

- la classe inversée où l'étudiant est concepteur de son parcours d'apprentissage: le professeur donne des objectifs et les étudiants construisent le parcours d'apprentissage.

Cette typologie permet de déceler trois variations adaptées à la cadence des apprenants et reste tributaire de la part d'autonomie laissée à l'étudiant.

Pour notre part, nous avons opté pour le premier modèle. D'ailleurs, le choix de la première variante de la classe inversée reste à notre avis judicieux, car celle-ci représente parfaitement un modèle flexible, non-exclusif, qui ne rejette pas en bloc le modèle traditionnel où une part de parole magistrale et de synthèse est conservée. La confrontation pendant la phase de la classe inversée aux contenus des cours fournis dans la plateforme Moodle vise à développer des aptitudes réflexives chez nos étudiants. Afin de les amener à passer du point de vue de l'apprenant à celui de l'enseignant-concepteur, il leur est demandé d'élaborer, en complément des ressources pédagogiques qu'ils ont à découvrir, des fiches ouvrages dans lesquelles ils doivent non seulement dégager toutes les spécificités de la littérature de jeunesse mais aussi travailler les perspectives didactiques de celle-ci tout en inventant de nouvelles pratiques et exploitations pédagogiques originales des supports communiqués en classe de FLE au cycle primaire.

Le brainstorming quant à lui, constitue la deuxième méthode à laquelle nous avons eu recours dans la mise en place de notre scénario pédagogique. Littéralement appelée tempête dans le cerveau ou remue-méninges, c'est une méthode de travail collaboratif qui consiste à rassembler un groupe de personnes à qui l'on demande d'exprimer librement leurs idées, leurs pensées, leurs intuitions... etc, sur un

thème bien déterminé. En fait notre choix a un lien avec une expérience personnelle où nous avons rencontré cet outil lors de la formation Assurance-qualité à laquelle nous avons assisté durant l'année universitaire 2018/2019. Cette méthode repose sur une technique de créativité de groupe, une expérimentation collective de l'imaginaire, que l'on peut qualifier de désordre d'idées constructives. Le brainstorming a une origine économique. Technique conçue vers 1935 par Alex Osborn, directeur d'une agence publicitaire américaine (BBDO) pour développer l'innovation ; elle regroupe l'ensemble du processus qui se déroule depuis la naissance d'une idée jusqu'à sa matérialisation (lancement d'un produit), en passant par l'étude du marché, le développement du prototype et les premières étapes de la production. Ainsi, sa première utilisation devait permettre de trouver un nombre important d'idées promotionnelles. Compte tenu de son efficacité, la méthode a connu un grand retentissement et fut désormais adoptée à des visées didactiques. Ainsi Pelagia Casassus, sociologue à l'université de Genève souligne dans son ouvrage intitulé: *Braintorming autrement*, publié en 2013 ; qu'aujourd'hui le brainstorming est bien connu dans les pratiques d'enseignement: La technique du brainstorming est devenue tellement courante dans les pratiques de l'enseignement, qu'il suffit qu'un(e) enseignant(e) dise: On va faire un brainstorming, pour que tout le monde comprenne qu'il s'agit de participer activement à une activité où, tour à tour, chaque apprenant, devra proposer des mots ou des idées concernant le sujet dont il est question. ». Selon l'auteur: « La méthode permet, non seulement la découverte de faits, mais aussi la découverte d'idées et la découverte de solutions ». La technique ressemble à ce que nous appelons aujourd'hui un atelier de réflexion partagée où un espace de parole collective est créé afin de sortir du cadre pédagogique traditionnel. Ainsi, la méthode repose sur la mise en place d'une bonne dynamique de groupe qui contribue à lever les inhibitions,



chacun étant alors encouragé à rebondir sur les idées émises par les autres personnes.

Le brainstorming est assez facile à mettre en œuvre et ne demande qu'un minimum de moyens d'où notre penchant pour cette approche qui constitue une phase complémentaire du processus d'apprentissage entamé dans la classe inversée. Cependant, son organisation doit obéir à quelques règles rigoureuses. La réalisation du brainstorming passe par trois phases différentes mais nécessaire à l'efficacité des ateliers.

La préparation ou la mise en place constitue la première étape et obéit à un certain nombre d'exigences incontournables à savoir: Le facilitateur, le matériel et les participants. Le premier élément qui est généralement le formateur dans notre cas stimule, catalyse. Il introduit la session en expliquant les règles, gère le temps, s'assure que les règles sont respectées ; annonce le thème et formule précisément la question. Le matériel quant à lui est assez basique, nous exigeons uniquement des tables disposées en cercles ou bien en U ; un tableau ou un paper-board sur lequel seront notés le thème traité, la question posée et les différentes idées émises qui seront à la vue de chacun des étudiants. Les participants qui sont la dernière composante ne doivent pas être trop nombreux (nous pouvons compter entre 3 et 30) mais assez hétérogènes. Dans notre cas, la section des fins de cycle était composée de 26 étudiants.

Le déroulement ou le recueil constitue la deuxième étape du brainstorming. Cette phase exige un nombre de contraintes afin d'aboutir aux résultats souhaités: le formateur étant dans une posture inclusive, doit faire participer tout les étudiants, privilégier la quantité, et permettre aux participants de s'exprimer librement et spontanément. Il traite chaque participant à égalité et veille à ce que les étudiants ne se permettent pas de discuter, ou de juger les idées des autres ni de les

censurer. Celui-ci doit encourager aussi les idées hors normes, et assure une liberté absolue d'imagination. Toutes les idées collectées doivent être rapportées au tableau. Chaque idée émise par les participants peut-être combinée avec d'autres hypothèses assez rentables.

La dernière étape du brainstorming est le dépouillement et la sélection des idées émises par les étudiants couronnée généralement par le mindmapping L'enseignant ou L'animateur relit les idées. Toujours dans un esprit collaboratif, à l'aide des membres du groupe, nous éliminons les idées hors-sujet, nous reformulons les idées confuses, nous regroupons les idées similaires. Des précisions peuvent alors être demandées et faire l'objet de discussions, de débats fertiles et de critiques instructives. Une fois les idées hiérarchisées, le groupe choisit cinq à six au score le plus élevé.

En fait, le brainstorming représente des avantages multiples: le travail en groupe est encouragé, les interactions se trouvent décuplées et le potentiel d'idées est plus grand qu'isolement. La créativité est stimulée, les idées sont partagées et l'implication des étudiants est favorisée. De ce fait, Le groupe est le matériau créatif par excellence. Le brainstorming reste une méthode de pédagogie active où l'apprenant est l'acteur principal de sa formation.

En dehors de ses potentialités didactiques, dans l'enseignement nous reconnaissons au brainstorming des vertus pédagogiques. La méthode bénéficie d'un certain succès par le plaisir que son utilisation provoque chez les participants. Ce plaisir serait dû à la liberté de ses cadres, à l'implication forte et dynamique qu'elle demande aux étudiants et à la motivation que permet le groupe. Elle permet alors également de favoriser l'autonomie et le respect des idées d'autrui. Il favoriserait la motivation des apprenants en les rendant actifs dans leur apprentissage, en leur laissant la parole, en les invitant à adopter

une démarche d'investigation et en sollicitant une participation de groupe. Le brainstorming pourrait avoir aussi des vertus psychologiques sur les étudiants en favorisant la confiance en soi: les participants les plus timides, portés par l'enthousiasme du groupe arriveraient à se débrider. En poussant les étudiants à s'auto-réguler et à être une force de proposition, il favoriserait une certaine initiative et autonomie. Le brainstorming aurait éventuellement un impact sur les compétences sociales et civiques, en développant l'écoute et le respect de chacun ; et pourrait favoriser la cohésion du groupe.

Nous pouvons synthétiser notre processus de scénarisation de la séquence d'apprentissage dans le suivant tableau:

Tableau (1) : scénarisation de la séquence d'apprentissage

| Première étape | Deuxième étape | Troisième étape | Quatrième étape |
|--|---|---|--|
| Classe inversée | Braintorming | Mise en route des projets | Présentation des projets et évaluation des résultats |
| Plateforme Moodle puis Google meet (2h) | Présentiel (2h) | Google meet (2h) puis présentiel (2h) | Présentiel (2h) Puis Google meet (2h) |
| Phase de mise en ligne des cours, capsules et de découverte des supports de littérature de jeunesse (Corpus: Album de jeunesse Le nuage bleu, Bande dessinée Louissette la taupe, Théâtre kamishibai Poule-Poulette) | <ul style="list-style-type: none"> -Collecte des idées autour du thème -Faire la synthèse des concepts. -Elaborer deux mindmapping l'une autour des spécificités de la littérature de jeunesse et l'autre autour des caractéristiques de l'Album de jeunesse. - Motiver via le travail collaboratif les étudiants à concevoir des projets singuliers. | <ul style="list-style-type: none"> -Mise en route du projet (réalisation d'un album de jeunesse) via Google meet. -Présentation des premières ébauches en présentiel. | <ul style="list-style-type: none"> -Exposition des réalisations des étudiants en présentiel. -évaluation de l'impact de l'enseignement hybride sur l'implication des étudiants dans leur formation via Google meet |

3. Bilan de l'expérimentation et interprétation des résultats:

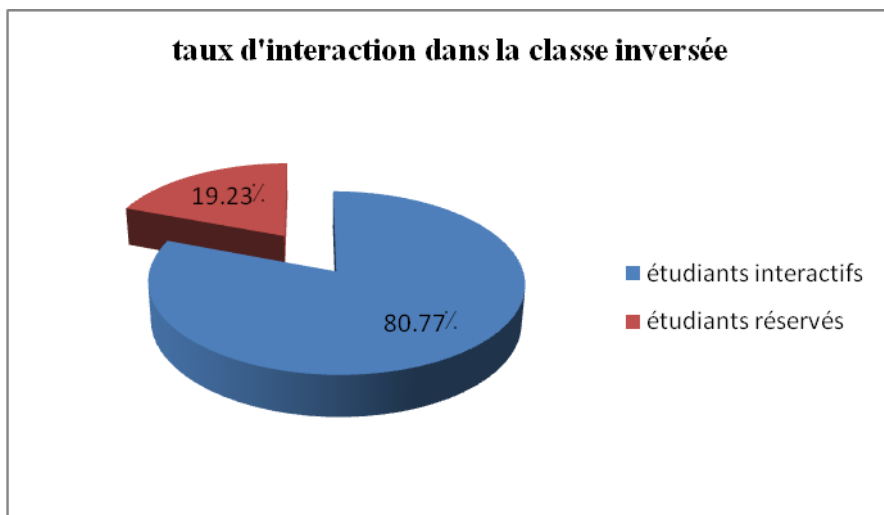
La mise en œuvre de ce scénario pédagogique a débouché sur des résultats assez étonnants et très satisfaisants où nous avons constaté chez nos étudiants un réel désir de collaboration, d'interaction et un besoin ressenti de dépasser certaines pratiques monotones de l'enseignement traditionnel.

La première étape: lors de cette phase initiale basée sur la méthode de la classe inversée, nous avons subdivisé les activités d'apprentissage en deux chapitres: le premier en mode asynchrone consiste à poster d'abord deux documents théoriques en version PDF ainsi qu'un ensemble de supports numériques (un album de jeunesse en version PPT, une bande dessinée en version PPT et un album Kamishibai en vidéo). Il s'agit dans un premier lieu d'une confrontation à la matière dont l'objectif principal est d'instaurer une situation d'accroche ; accompagnée de la suivante consigne postée dans la section devoir avec un délai de remise du travail sur la plateforme de 24 heures: Consultez tous les fichiers puis essayez d'apporter une définition de la littérature de jeunesse et d'en dégager les spécificités. Le second chapitre en mode synchrone est concrétisé via l'application Google meet où l'interaction entre nous et nos étudiants ou même entre pairs est au cœur de l'opération d'enseignement/apprentissage. Nous avons constaté qu'un échange fructueux autour de la dernière consigne leur a permis de se situer par rapport au champ de la littérature de jeunesse. La plupart des participants avaient opté pour une approche comparative entre la littérature standard et la littérature de jeunesse afin d'aboutir à une délimitation du champ de cette dernière. Lors de cette phase nous avons constaté qu'un nombre important d'étudiants ont réussi à s'approprier les concepts de base de la littérature de jeunesse grâce au débat, et ont réussi à dépasser le contenu informationnel fourni pour aller vers un processus d'investigation autour des possibilités d'exploitation pédagogiques et didactiques de la littérature de jeunesse. Ci-dessous les statistiques de cette première phase:

Tableau (2) : taux d'interaction dans la classe inversée

| | | |
|---------------------------------------|--------------|--------|
| Nombre total des étudiants | 26 étudiants | 100% |
| Nombre de participants | 26 étudiants | 100% |
| Nombre d'étudiants interactifs | 21 étudiants | 80.77% |
| Nombre d'étudiants réservés | 5 étudiants | 19.23% |

Figure (2): L'interaction dans la classe inversée

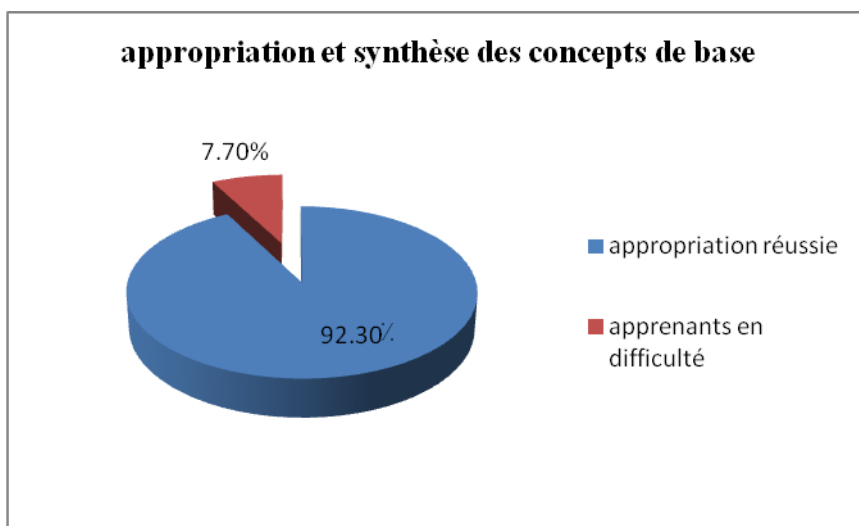


Sur le tableau N°2, nous sommes face à une présence effective de la totalité des étudiants de la section. En nous basant sur les statistiques effectuées, nous avons recensé 80.77% d'étudiants qui ont participé activement à cette phase, et un taux de 19.23% d'apprenants passifs ou réservés.

Tableau (3): appropriation des concepts de base dans la classe inversée

| | | |
|--|---------------------|-------------|
| Nombre total des étudiants | 26 étudiants | 100% |
| Nombre de participants | 26 étudiants | 100% |
| Nombre d'étudiants qui se sont appropriés les concepts de base | 24 étudiants | 92.30% |
| Nombre d'étudiants ayant des difficultés d'appropriation des concepts de base | 2 étudiants | 7.70% |

Figure 3: Appropriation et synthèse des concepts de base



Sur le tableau N°3, le taux d'étudiants ayant réussi à assimiler et à s'appropriier les concepts fondamentaux de la littérature de jeunesse est de 92.30%, alors que nous avons recensé un pourcentage de 7.70% d'étudiants ayant des difficultés d'assimilation et de synthèse des concepts.

La deuxième étape: consiste en la mise en œuvre de la méthode du brainstorming suivie du mindmapping en présentiel en mode synchrone. Une fois les tables disposées en U, nous avons installé les étudiants puis avons annoncé le thème à développer en le rapportant sur le tableau blanc: la littérature de jeunesse et l'enseignement/apprentissage du FLE leur. Nous avons distribué par la suite des post-it multicolores afin que les étudiants notent toutes les idées qui traversent leur esprit pour une durée de 10 minutes. En fait le recours à cette variante du brainstorming qui est la technique du brainwriting de Diel et Stroebe nous a semblé efficace car elle permet de notre point de vue une meilleure gestion de l'atelier.

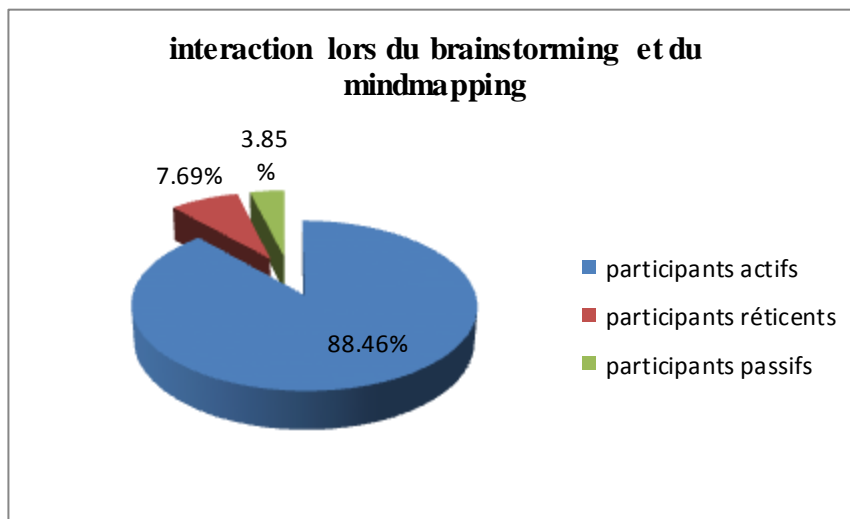
Une fois les dix minutes écoulées, nous sommes passés à la collecte de toutes les idées émises par les étudiants sur le tableau où nous avons organisé tout ce que les étudiants ont écrit par item en collant chaque post-it à l'endroit correspondant à l'item relevé par les étudiants. Nous nous sommes retrouvés avec plusieurs items: statut du français en Algérie, crise de l'enseignement de la littérature, la spécificité de la littérature de jeunesse, les possibilités d'exploitation de la littérature de jeunesse en classe de FLE, révision des programmes algériens ...etc. Dans une seconde étape, les étudiants sont conviés à élaborer deux cartes heuristiques collectives comme activité de synthèse de la phase précédente, l'une portant sur la littérature de jeunesse et ses particularités et l'autre sur l'album de jeunesse ayant été découvert préalablement. Les deux mindmappings conçues par les apprenants étaient le fruit d'idées évoquées par les apprenants et de concepts élucidés lors de la première étape, rajoutant à cela l'ensemble des idées collectées lors du brainstorming concernant les possibilités d'exploitation didactique de la littérature de jeunesse en classe de FLE en Algérie dans l'intention de remédier aux insuffisances et aux lacunes constatés sur le terrain lors du stage

pratique effectué par nos étudiants au sein des établissements scolaires du primaire.

Tableau (4): taux d'interaction lors du brainstorming et du mindmapping

| | | |
|---|---------------------|-------------|
| Nombre total des étudiants | 26 étudiants | 100% |
| Nombre de participants | 26 étudiants | 100% |
| Nombre d'étudiants qui ont participé activement au brainstorming et au mindmapping | 23 étudiants | 88.46% |
| Nombre d'étudiants ayant des réticences | 2 étudiants | 7.69% |
| Nombre d'étudiants passifs | 1 étudiant | 3.85% |

Figure (4): interaction lors du brainstorming et du mindmapping



Alors que la méthode vient d'être exploitée pour la première fois dans cette expérimentation, les résultats figurant sur le tableau N°4 révèlent l'efficacité de la démarche dans le développement de l'esprit analytique et les capacités de synthèse chez les apprenants. Nous avons compté un nombre important de participants actifs ayant contribué à la réussite de cet atelier dans ses deux phases ; qui correspond à un pourcentage de 88.46%. Une participation modérée de 7.69% est liée à des réticences observées lors de la collecte des idées. Quant au taux restant qui est de 3.85%, il renvoie à une abstinence totale de la part de l'étudiant à interagir avec ses pairs ou avec nous.

La troisième étape: dans cette étape, nous avons proposé aux étudiants un projet de réaliser un album de jeunesse qui doit-être porteur d'un projet didactique exploitable en classe de FLE au cycle primaire, qui vise à développer non seulement les compétences linguistiques et communicatives mais aussi les compétences socio-culturelles. Le lancement des projets avec nos étudiants s'est fait à distance en mode synchrone avec un débat autour des modalités de réalisation des différents travaux, où nous avons constaté dès le départ la présence d'idées assez originales. Dans la seconde phase de cette troisième étape, les étudiants avaient présentés les premières ébauches de leurs albums de jeunesse dont les thématiques étaient très pertinentes.

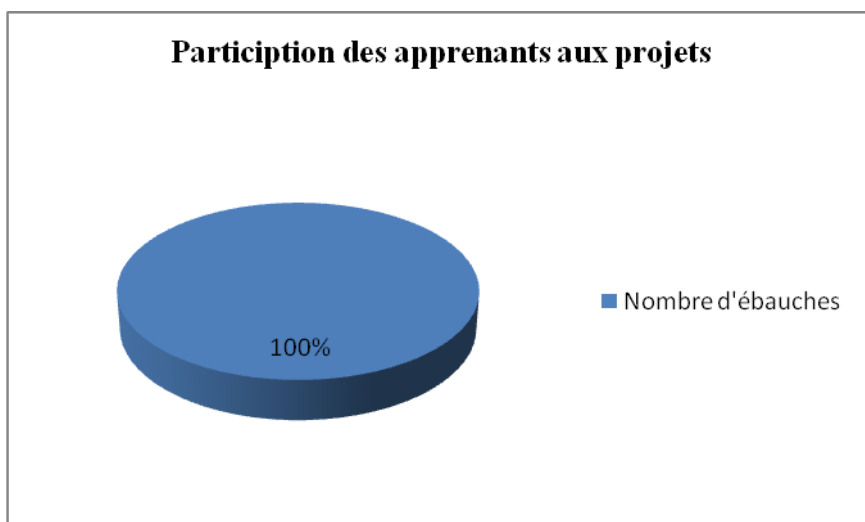


Tableau (5): taux de participation aux projets à réaliser

| | | |
|---|---------------------|-------------|
| Nombre total des étudiants | 26 étudiants | 100% |
| Nombre de participants | 26 étudiants | 100% |
| Nombre de projets à réaliser (travail en binome) | 13 projets | 100% |
| Nombre d'ébauches | 13 ébauches | 100% |

Sur ce tableau N°5, nous retenons une implication totale des apprenants dans leurs projets avec un taux de participation de 100%.

Figure (5): participation des apprenants aux projets



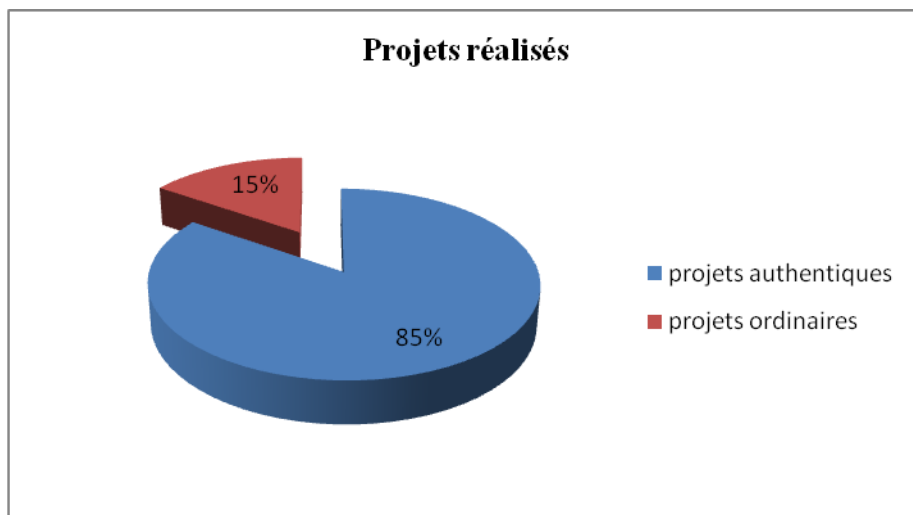
La quatrième étape: Cette quatrième étape est elle aussi scindée en deux phases. La première concerne la présentation des projets réalisés par les étudiants qui s'est déroulée en présentiel en mode synchrone ; où tous les étudiants se sont impliqués dans la réalisation de leurs projets. Les travaux présentés avaient globalement répondu à la consigne avec quelques écarts détectés au niveau de l'originalité des récits produits. Les thématiques abordées quant à elles étaient assez

pertinentes, et correspondent aux facultés mentales du jeune apprenant.

Tableau (6): taux de projets réalisés et présentés

| | | |
|--|-------------------|-------------|
| Nombre total des projets à réaliser | 13 projets | 100% |
| Nombre de projets réalisés et présentés | 13 projets | 100% |
| Nombre de projets à thématique pertinente et une conception originale | 11 projets | 84.62% |
| Nombre de projets ordinaires | 02 projets | 15.38% |

Figure (6): les projets réalisés



Sur ce tableau N°6, nous avons atteint les 100% pour les projets réalisés et présentés. Ceci reflète non seulement la motivation des

apprenants lors de cette phase finale mais aussi leur implication dans leur formation. Les projets présentés étaient dans l'ensemble assez authentiques (84.62%) que ce soit par la pertinence des thématiques ou même la production des récits ainsi que les images qui ont accompagné les manuscrits. Les projets restants avaient globalement respecté la consigne mais dépouillés d'originalité.

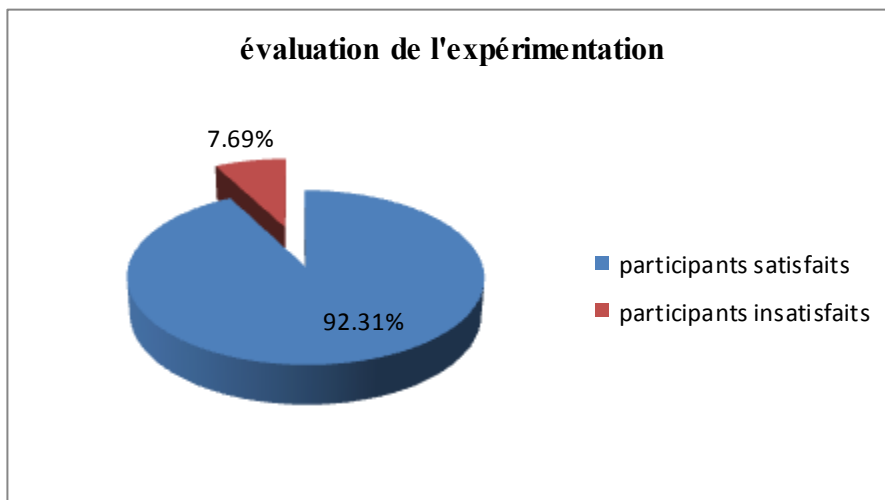
La deuxième phase de cette dernière étape concerne l'évaluation de l'opération d'apprentissage qui s'est déroulée via Google meet en mode synchrone. Il s'agissait à l'issue de cette expérimentation d'avoir une idée sur le degré d'appréciation des étudiants de ce nouveau dispositif de formation afin de compléter ce bilan. Notre questionnement concerne leur satisfaction par rapport au recours aux pédagogies actives ainsi que leur motivation dans leur travail lors de cette expérimentation (travail collaboratif, usage des TIC, travaux et projets réalisés...). Nous leur avons demandé également de nous faire part de leurs attentes et de leurs besoins par rapport au module. Afin d'aboutir à des résultats concrets nous leur avons proposé de répondre à un questionnaire instantanément. En voici un modèle de questions fermées et ouvertes: le recours aux pédagogies actives vous a aidé à améliorer votre niveau en matière d'analyse et de synthèse ? Dans quelle compétence avez-vous le plus progressé ?

Tableau (7): évaluation de l'expérimentation

| | | |
|---|---------------------|-------------|
| Nombre de participants à l'expérimentation dans ses différentes phases | 26 étudiants | 100% |
| Nombre d'étudiants satisfaits par la pédagogie active | 24 étudiants | 92.31% |
| Nombre d'étudiants ayant émis des réserves | 02 étudiants | 7.69% |

Sur ce tableau N°7, nous retenons un taux de 92.31% d'étudiants ayant exprimé une satisfaction à l'issue de cette expérimentation et un désir d'adoption des nouvelles pédagogies actives dans les futurs scénarios d'apprentissage. Le taux restant étant de 7.69% est lié à des réserves émises par les deux étudiants concernant des soucis d'ordre technique (coupures internet, communication parasitée, difficulté de téléchargement des supports....etc)

Figure (7): évaluation de l'expérimentation



4. Conclusion:

Bien que COVID-19 soit considéré comme le grand perturbateur universel, il a propulsé l'université algérienne dans la direction d'un système de formation intégré à la technologie et a forcé les parties prenantes à réévaluer l'état de l'enseignement universitaire. Cette conjoncture particulière associée à une contrainte institutionnelle (hybridation des dispositifs de formation) a poussé les enseignants à avoir recours à de nouvelles pédagogies actives afin d'améliorer leurs pratiques professionnelles. Les résultats collectés lors de cette expérimentation limitée (une section de 26 étudiants), nous ont permis de valider notre hypothèse de départ concernant l'impact de l'enseignement hybride sur la qualité de la formation et ce à travers l'intégration de nouvelles pédagogies actives. Le recours au mode hybride dans la formation universitaire, nous a permis de repenser nos pratiques professionnelles en matière d'innovation pédagogique et de vérifier leur impact sur l'autonomie et l'implication des étudiants dans

leur formation. Via cette pédagogie active, nous avons constaté que les étudiants apprennent à construire à partir de la collaboration et ceci les prépare aussi à travailler de façon conforme à ce qui leur sera souvent demandé au sein du milieu professionnel dans lequel le travail en équipe est souvent mis en avant.

Si la mise en place d'un dispositif hybride présente à n'en pas douter de nombreux avantages cités préalablement, il n'en demeure pas moins que la démarche témoigne de réelles préoccupations pédagogiques. Notre souci primordial était la mise en place d'un équilibre entre le présentiel afin de pallier les difficultés d'articulation des deux modes de formation. Ceci nous a poussés à mener une réflexion permanente sur le degré d'intégration des différentes mesures mises en place (plateforme moodle, enseignement par vagues, Google meet, ...etc). Afin de trouver un juste milieu, il a fallu instrumenter la distance cognitive (mise en ligne d'une partie de la formation, utilisation de forums de discussion, mise en place d'un journal de bord, etc.) d'une part, et d'autre part penser à réduire les distances qui peuvent entraver l'apprentissage en optant pour des ateliers de réflexion partagée en présentiel. Ce travail d'ajustement demande que s'instaure une véritable collaboration entre enseignant et apprenants, chose que nous avons pu mettre en place.

La flexibilité qui caractérise les méthodes actives auxquelles nous avons eu recours se sont révélées très bénéfique dans le cadre d'une formation à caractère hybride car elles ont permis aux étudiants de prendre conscience que l'activité d'apprentissage ne saurait se limiter au strict cadre de la classe, voire même de l'institution, et de l'intérêt qu'il y a à avoir une pratique réflexive continue. De ce fait, l'association de l'apprentissage hybride aux nouvelles méthodes actives a permis de faciliter l'apprentissage personnalisé et basé sur les compétences. Cette nouvelle approche de l'enseignement/apprentissage

a permis de développer chez nos étudiants un processus mental actif et efficace, à conceptualiser, appliquer, analyser, synthétiser et/ou évaluer les données collectées ou engendrées par l'observation, la réflexion, le raisonnement, ou l'interaction, afin de les exploiter dans leurs futurs professionnels. Le croisement du dispositif hybride et des méthodes actives lors de cette recherche-action a permis donc de répondre aux divers besoins d'apprentissage des étudiants qui ont des styles et des préférences d'apprentissage différents. L'approche mixte offre également la possibilité d'utiliser le temps de manière plus efficace et flexible en prolongeant le temps d'instruction hors des murs de la classe. En outre, nous avons noté que l'intégration de la technologie dans l'enseignement supérieur via l'usage des plateformes et des outils communicationnels a amélioré de façon optimale l'accès à l'information.

Malgré les nombreux avantages vantés de l'enseignement hybride et des pédagogies actives ; ces des modes d'enseignement/apprentissage ne sont pas sans poser de problèmes. Nous pouvons affirmer via notre modeste expérience que l'enseignement en ligne a tendance de temps à autre à produire un sentiment de déconnexion, et de malaise chez nous comme chez les apprenants. Malgré la mise en œuvre de multiples stratégies de formation nouvelles basées sur la pédagogie active, nous reconnaissons qu'il reste de nombreux obstacles à surmonter dans la mise en œuvre continue de l'apprentissage hybride, notamment en ce qui concerne l'accès. Nous avons constaté que certains étudiants qui ne disposent pas d'un accès stable aux infrastructures éprouvent des difficultés à s'engager dans l'apprentissage virtuel. Ainsi les problèmes auxquels se heurtent les étudiants et les enseignants et qui constituent les principaux défis dans la réalisation de l'apprentissage hybride se résument dans les difficultés d'autorégulation et d'utilisation des TIC.

✚ Bibliographie:

1.livres :

1. Bersin, J. (2004). *The blended learning book. Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
2. Britt-Mari Barth (2015). *Le savoir en construction*. Retz: E-PUB
3. Brugvin, M. (2005). *Formations ouvertes et à distance. Développer les compétences à l'autoformation*. Paris: L'Harmattan.
4. Biggs, J. et Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Buckingham: Open University Press.
5. Garrison, D. R. et Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: Jossey Bass.
6. Graham, C.R. (2006), *Blended learning systems : definition, current trends, and future directions*. In Bonk C. J. (dir.). *Handbook of blended learning: global perspectives, local design*, San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing
7. Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*. Paris: Didier.
8. Casassus, P. (10/12/2013). *Brainstorming autrement. Université de Genève*. En ligne: <https://ciel.unige.ch/2013/12/brainstorming-autrement/>, (Consulté le 24/11/2021)
9. Lebrun, M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre: allier pédagogie et technologie*. Louvain la-Neuve, Belgique: Academia-Bruylant.
10. Lebrun, M. (2007). *Des technologies pour enseigner et apprendre (3e éd.)*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

11. M. Lebrun et J. Lecoq (2015): *Classes inversées: Enseigner et apprendre à l'endroit*. Canopé éditions.
12. Legendre. R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Canada. Ed Guérin. Collection: Le Défi éducatif.
13. Lesne, M. (2012). *Travail pédagogique et formation d'adultes* (2^e éd.). Paris: l'Harmattan
14. Nicolson, Murphy et Southgate, 2011, *Language teaching in blended contexts*, Edinburgh, UK : Dunedin Academic Press Ltd
15. Pothier Maguy (2003), *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris, Ophrys

2. articles:

1. Bruter A. (2008). *Le cours magistral comme objet d'histoire*. *Histoire de l'éducation* , pp 5-32
2. Berger V, (2012), *Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche* : Rapport au président de la République, 17 décembre 2012. Repéré à http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Assises_esr/24/0/Assises-ESR-RapportVincent-Berger-237240.pdf
3. Coralie Payre-Ficout, (2011), *Conception et mise en place d'un dispositif hybride pour accompagner les étudiants de première année LLCE dans leur acquisition de l'anglais*, cahiers de l'APLIUT, vol 1, <https://doi.org/10.4000/apliut.459>
4. Marie-Françoise Narcy-Combes, (2012), *Approche systémique de la mise en place des dispositifs d'enseignement/apprentissage de L2 à l'université : comment gérer la complexité*, Synergie Roumanie n°7, pp185-194
5. Peraya et al., 2014, *Une première approche de l'hybridation in Education et formation*, n° e-301, p15-34. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37049>
6. Porter, Graham, Bodily, et Sandberg, (2016), *A qualitative analysis of institutional drivers and barriers to blended learning adoption in*

higher education, in The internet and Higher Education, 28, pp : 17-27

7. Sagarra N et Zapata GC, (2008), *Blending classroom intruction with online homework : a study of students perceptions of computer-assisted learning*, ReCALL 20(2) : pp 208-224



