

# Classe inversée et innovation pédagogique : représentations des enseignants universitaires

Hessaïna MAMMERRI, Université Badji Mokhtar (Algérie)

Email : [hessainamammeri@gmail.com](mailto:hessainamammeri@gmail.com)

Billel OUHAIBIA, Université Badji Mokhtar (Algérie)

Email : [billel.ouhaibia@gmail.com](mailto:billel.ouhaibia@gmail.com)

## Résumé

Cette recherche exploratoire vise à identifier les pratiques pédagogiques de l'enseignement supérieur. Son objectif est de comprendre le comportement des enseignants et leur filtre représentationnel à l'égard de l'innovation pédagogique et de la classe inversée. Une enquête par questionnaire a été réalisée auprès des enseignants universitaires algériens. Les résultats de cette recherche ont montré que les représentations que se font les enseignants de l'innovation pédagogique et de la classe inversée sont tributaires à la fois de facteurs internes propres aux acteurs pédagogiques et de facteurs externes en rapport à l'institution.

**Mots-clés** : innovation pédagogique, classe inversée, représentations, freins, catalyseurs.

## Abstract

This exploratory Research aims at identifying the teaching practices of higher education. Our goal is to understand the teachers' behaviour and their representational filter with regard to pedagogic innovation and flipped classroom approach in particular. In an attempt to answer our inquiry, we conducted a questionnaire survey of teachers within an Algerians university context. The results of this research have shown that teachers' representations of pedagogic innovation and flipped classroom approach are dependent both on internal factors specific to pedagogical actors and on external factors related to the institution.

**Keywords:** pedagogic innovation- flipped classroom-representations- limits- catalysts.

## Introduction

Après avoir été longtemps le seul modèle pédagogique en vigueur dans les universités, le cours magistral se trouve concurrencé par de nouvelles pratiques pédagogiques plus souples à même d'optimiser la qualité de l'enseignement / apprentissage au supérieur. Grâce aux technologies de l'information et de la communication, la pratique enseignante se renouvelle, se diversifie. Elle répond ainsi à de nouveaux besoins sociétaux d'une population estudiantine largement imprégnée du numérique (M. Prensky, (2010). Ces dernières années, l'on a assisté, ici et là, à une évolution remarquable dans l'enseignement supérieur qui se décline en des modalités d'enseignement variées et novatrices : « MOOC », « *Adapting Learning* », « *m-learning* », « *e-learning* », « *seriousgames* », formation hybride ou encore classe inversée, désignée également par le vocable « *flipped classroom* ». Cette dernière est considérée par M. Lebrun (2012), comme : « une véritable philosophie plus qu'une simple recette ou technique pédagogique ». Toutefois, cette modalité pédagogique est loin de faire l'unanimité auprès de tous les enseignants.

Dans le présent article, nous visons à cerner les représentations et les perceptions que se font les enseignants de l'innovation pédagogique en général et de la classe inversée en particulier dans le contexte universitaire algérien. Les questions que nous nous posons sont les suivantes : Comment est représentée l'innovation pédagogique et la classe inversée chez les enseignants de l'université Badji Mokhtar Annaba, Algérie ? Leurs perceptions sont-elles

positives ou négatives ? Quels sont les facteurs qui freinent ou encouragent l'innovation pédagogique et « la classe inversée » en particulier ?

Nous pensons que les représentations que se font les enseignants de l'innovation pédagogique et de la classe inversée sont tributaires à la fois de facteurs internes (F. Ayadi et M. Elleuch (2009) propres aux acteurs pédagogiques (degré de maîtrise des nouvelles technologies, de leurs pratiques effectives en classe mais aussi de leur profil) comme le soulignent. Mais aussi des facteurs externes (R. Jaziri et A. Garbaa (2016) propre à l'institution, à l'infrastructure, ainsi que la qualité des services mis à leur disposition (équipement adéquat, salles équipées, connexion internet, etc.). Pour apporter à cette problématique, l'on a décidé de mener une enquête par questionnaire auprès de trois départements différents à savoir : le département de français, le département des sciences de la mer et le département d'informatique de l'université Badji Mokhtar d'Annaba. Les résultats de ce questionnaire seront analysés selon un axe quantitatif.

Cette étude vise un double objectif : comprendre le comportement des enseignants face à l'innovation pédagogique, et le filtre représentationnel de chacun (comment ils se la représentent ?) ; comprendre de plus près les facteurs qui encouragent ou encore ceux qui inhibent l'accès à l'innovation pédagogique.

## **1. Autours des concepts phares**

### ***1.1. L'innovation pédagogique en contexte universitaire***

Pour se mettre au diapason du troisième millénaire, l'enseignement supérieur a besoin de renouveau, d'actualiser ses pratiques, de revoir ses objectifs et d'opter pour des pratiques innovantes. Car, trop longtemps confiné à son unique mission de transmission des connaissances, loin de toute professionnalisation, l'enseignement supérieur est resté en marge de toute évolution innovante. Il doit donc changer de cap et introduire de nouvelles pratiques pédagogiques innovantes afin de promouvoir la qualité de ses prestations. Ces innovations peuvent s'inscrire dans la continuité des pratiques déjà existantes, en rupture partielle ou totale. Charlier et al. Bonamy et Saunders (2003) classent les innovations en trois catégories majeures, selon une dynamique de transition, une dynamique d'adaptation ou encore une dynamique d'addition. Qu'elle soit une amélioration ou une rupture avec les pratiques pédagogiques antérieures, cette innovation pourrait être vécue différemment par les acteurs pédagogiques, selon leur âge, leur expérience professionnelle, leur formation universitaire, leur domaine d'enseignement, leur capacité à gérer les contraintes (B. Charleir et D. Peraya, 2002) ou encore leur maîtrise des outils technologiques et bien d'autres facteurs.

### ***1.2. La classe inversée : une innovation techno-pédagogique***

Ces dernières années, un mouvement de pratiques innovantes s'est fait remarquer et a réussi à enrichir le panorama pédagogique. La classe inversée est l'une de ces pratiques novatrices considérées comme une innovation techno-pédagogique. Elle s'est développée au début du troisième millénaire. Cette pratique pédagogique novatrice propose de redonner du sens à la distance et à la présence (M. Lebrun, 2012). Sa présence ne se résume plus à la simple transmission d'information ; elle va être plutôt consacrée à l'apprentissage actif et à la collaboration entre pairs. La distance quant à elle va être le lieu de la préparation au préalable et de la diffusion de la théorie pour permettre aux différents profils d'avancer à leur rythme. Cette pratique novatrice répond aux nouvelles exigences du monde extérieur et à la professionnalisation, car elle développe non seulement des compétences disciplinaires, mais aussi des compétences transversales et interdisciplinaires indispensables pour vivre dans une société de plus en plus complexe et exigeante.

### **1.3. Des représentations de l'innovation pédagogique**

L'innovation pédagogique, cette innovation de « transformation » est objet de controverse. En effet, elle oscille entre adeptes et réfractaires, entre ceux qui la représentent comme un bon moyen de palier aux difficultés et aux problèmes rencontrés par la proposition de choses nouvelles et ceux qui la considèrent comme un bouleversement et une destruction de pratiques bien installées et bien ancrées. Qu'en est-il vraiment des représentations que se font les acteurs pédagogiques sur cette notion polysémique ? Comment est-elle vécue ? Quels sont leurs rapports ? Quels sont les facteurs qui les freinent ou qui les encouragent ? Autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre. Nous avons fait le choix de nous intéresser uniquement aux représentations et aux facteurs qui freinent ou encouragent l'innovation pédagogique et la classe inversée.

Dans le domaine de l'éducation, l'innovation est souvent synonyme de création et de changement. Ceci explique en partie le comportement partagé, mitigé voire contradictoire de ces acteurs pédagogiques. Ces attitudes mitigées s'expliquent par le rapport que les acteurs ont à l'innovation, certains étant ouverts à l'idée d'innover en classe dans le but d'améliorer la qualité de leur enseignement. C'est ce qu'affirme N. Alter (2010, p. 1) : « l'innovation représente le meilleur moyen que les hommes ont trouvé pour traiter avec plus de compétence les contraintes qui sont les leurs ». D'autres, à contrario, se sentent en danger face à cette acception et appréhendent le rapport qu'ils vont y entretenir, rapport qui, selon eux, peut bouleverser des pratiques fossilisées. Cette résistance pourrait être une sorte de défense en vue de se protéger des éventuelles menaces posées par le changement.

Les recherches menées sur le sujet démontrent que la relation enseignant/innovation est tributaire de plusieurs facteurs internes (en rapport à l'individu) et (externes en rapport à l'institution) (C. Marsollier, 1999 ; D. Peraya & J. Viens, 2006 ; R. Jaziri & A. Garbaa, 2016 et A. Duguet & S. Morlaix, 2017).

Selon D. Peraya et J. Viens (2006), pour mieux comprendre le rapport qu'ont les enseignants à l'innovation pédagogique, il existe quatre familles de variables susceptibles d'expliquer leur attitude : structurelles, actanciennes, individuelles et celles du domaine. Nous faisons le choix de nous intéresser, dans cette recherche, à la variable individuelle qui regroupe à elle seule différents aspects : les caractéristiques personnelles, les représentations, les compétences et les ressources, les attitudes, les pratiques et l'expérience professionnelle.

## **2. Méthodologie de la recherche**

### **2.1. Méthodologie adoptée**

Nous avons décidé de mener une enquête par questionnaire auprès de trois départements différents à savoir : le département de français, le département des sciences de la mer et le département d'informatique de l'université Badji Mokhtar d'Annaba.

Le questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche doctorale visant à identifier les pratiques pédagogiques au supérieur et de cerner leurs représentations, en s'inspirant de l'enquête PHC Maghreb menée par J. Bacha, S. Ben Abid-Zarrouk, L. Kadi-Ksouri & A. Mabrou (2016) et de l'enquête menée par A. Duguet et S. Morlaix (2017) ainsi que sur le modèle InterSTICES de D. Peraya et J. Viens (2006).

Le questionnaire comporte 33 questions sous formes d'items. Ces questions sont majoritairement des questions fermées (au nombre de 27 sur 33) à l'exception de six questions ouvertes. Ces questions sont départagées entre :

- questions fermées à choix multiple représentent 42.42 % de la totalité des questions. Ces questions mettent à la disposition des répondants des propositions en relation avec l'item, avec une possibilité de précision. Nous avons essayé de couvrir le maximum de réponses possibles ;
- questions fermées à échelle avec 24.24%, dans ce genre de questions entre quatre et cinq modalités de réponses sont possibles, ces affirmations sont classées dans un ordre graduel ;

- questions fermées à choix unique avec une proportion de 15.15% ;
- questions ouvertes sont présent avec un taux de 18.18%.

Trois rubriques composent notre questionnaire :

- rubrique profil : contient des questions propres aux informations personnelles et celle du domaine ;
- rubrique maîtrise : porte sur le degré de maîtrise des Tics et de leur utilisation effective en classe. Cette rubrique est partagée entre questions fermées à choix multiple et à choix unique ;
- rubrique pratiques et représentations : départagée en deux parties, une consacrée à l'innovation pédagogique et la seconde pour la classe inversée. Cette rubrique vise à recueillir des informations sur l'idée que se font les enseignants de l'innovation pédagogique et la classe inversée, sur les facteurs qui les freinent ou encore qui les encouragent, ainsi que sur leur pratique en classe. Comporte essentiellement des questions fermées à choix multiple avec quelques questions fermées à échelle.

Les questionnaires étaient auto-administrés pour la plupart des enseignants, sauf pour ceux qui ont préférés le remplir seuls et le rendre à une date ultérieure et qui pour la plupart ne nous l'ont pas remis. Ce mode de passation nous a permis de nous assurer que les questionnaires seront bien remplis. L'opération s'est déroulée en mai et juin 2018, période durant laquelle on s'est déplacé aux différents départements pour distribuer puis, récupérer nos questionnaires. Dans cette opération, nous avons respecté la charte de la confidentialité.

L'élaboration de cet instrument de recherche a été ponctuée par plus d'une étape. Nous l'avons soumis à une pré-enquête pour d'éventuels redressements. Ce test nous a permis d'apporter des modifications et de reformuler quelques questions ambiguës qui pouvaient porter à équivoque.

## **2.2. Description de l'échantillon**

Cent questionnaires ont été distribués (n=100), tous grades confondus (professeur, MCA, MCB, MAA, MAB, doctorant et vacataire). Nous avons réussi à récolter 46 questionnaires, soit 46 % de la population initiale. Cette population est composée de :

52.5 % des répondants de la gente masculine

Presque la moitié des répondants se situe dans la tranche d'âge allant de 30 à 40 ans. Ceux qui ont plus de 40 ans représentent la deuxième moitié, comparativement à ceux qui ont moins de 30 ans et qui ne représentent que 4.3% ;

Un enseignant sur cinq, (19.66 %) a moins de 5 ans d'expérience, comparativement avec ceux qui ont entre 5 et 15 ans et qui représentent la moitié de notre échantillon ;

Le pourcentage des professeurs, des maîtres de conférences B et des maitres-assistants A sont presque à part égale et représente le quart, soit 25%, alors que les Maitre de conférences A et les maitre assistants B ne constituent que le un huitième chacun, soit 8.33 % ;

Les répondants sont majoritairement des enseignants d'informatique. Ils représentent presque la moitié des répondants avec un taux de 47.8%. En deuxième lieu on trouve les enseignants de français avec 28.33%. En dernière position arrive les enseignants de biologie, avec 23.7%.

Nous avons prévu d'analyser les résultats du questionnaire selon un axe quantitatif pour voir quels sont réellement les facteurs qui encouragent ou qui freinent l'intégration de l'invocation pédagogique et particulièrement la classe inversée dans le cadre de leur enseignement.

## **3. Analyse des données et interprétation**

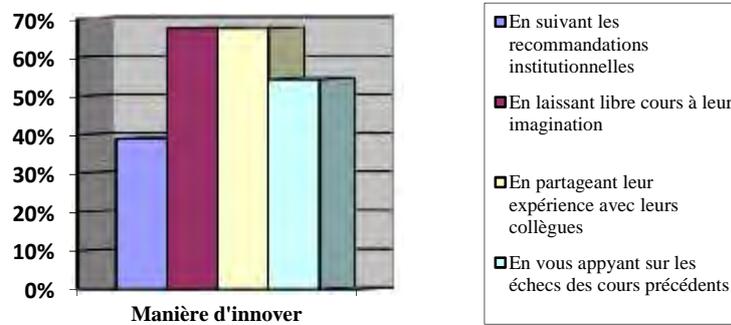
Nous discuterons dans ce qui suit les résultats obtenus de l'analyse des questionnaires administrés aux enseignants de trois départements cités plus haut, accompagnés de tableaux et de diagrammes qui les mettent en évidence. Le traitement statistique s'est fait à l'aide du logiciel Sphinx Délice (V5).

### 3.1. Données relatives à l'innovation pédagogique

#### - Manière d'innover en classe

Nous avons voulu voir comment les enseignants font pour innover ? L'histogramme suivant présente les résultats enregistrés par les enseignants universitaires.

**Fig.1. Manières d'innover en classe**



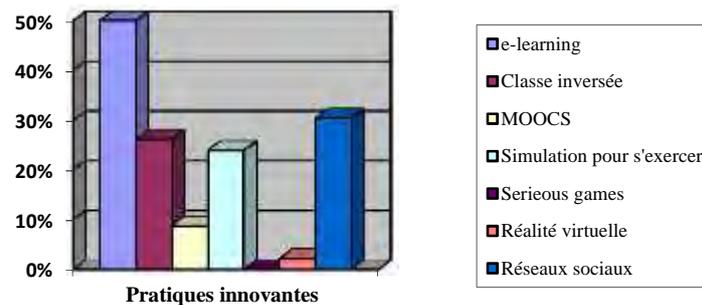
Source : H. Mammeri, 2019.

Dans l'ensemble, nous constatons que les enseignants innover en laissant libre cours à leur imagination et en partageant leur expérience avec leurs collègues, comparativement avec ceux qui préfèrent suivre les recommandations institutionnelles et qui représentent une proportion inférieure. Nous constatons que les facteurs qui poussent les enseignants à innover sont essentiellement d'ordre interne.

#### - Pratiques pédagogiques innovantes

Nous avons proposé aux enseignants une variété de pratiques pédagogiques innovantes, pour voir s'ils les intègrent ou pas dans leur classe et si c'est le cas, laquelle de ces pratiques est la plus utilisées ? La figure suivante renseigne sur la disparité des pratiques pédagogiques innovantes en usage dans le contexte universitaire selon la réponse des enquêtés.

**Fig.2. Pratiques pédagogiques privilégiées**

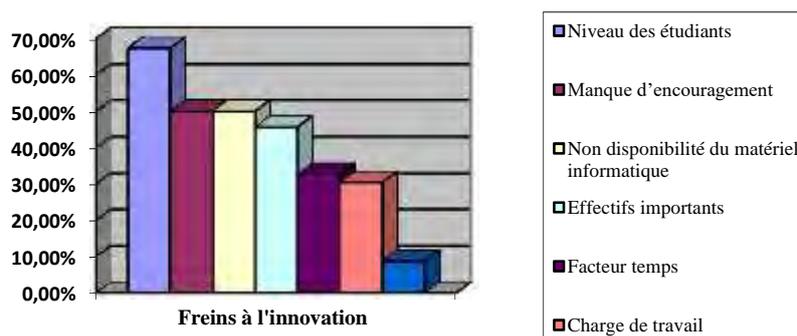


Source : H. Mammeri, 2019.

On constate que le *e-learning* est privilégié avec un taux de 50%, suivie des réseaux sociaux avec 30.4%, puis la classe inversée et la simulation avec plus de 20% des réponses d'autres pratiques comme les *MOOCS*, la réalité virtuelle ou *les serious games* présentent un intérêt insignifiant.

#### - Freins à l'innovation pédagogique

L'histogramme suivant renseigne sur les différents facteurs qui peuvent freiner l'innovation pédagogique ainsi que sur leur nature.

**Fig.3. Freins à l'innovation pédagogique**

Source : H. Mammeri, 2019.

D'après les réponses recueillies, les répondants semblent être inhibés par des facteurs multiples. En première position, on retrouve dans l'ordre décroissant, le niveau des étudiants avec 67.4 % des réponses ; la non disponibilité du matériel informatique et le manque d'encouragement avec 50 % des réponses ; les effectifs importants avec 45.7% suivie du facteur temps avec 32.6%. La nature du cours vient en dernière position avec un faible taux avec 8.7 %. On peut conclure que l'environnement conditionne la réussite de l'implantation et l'utilisation de l'innovation pédagogique.

### 3.2. Données relatives à la « classe inversée »

#### - Utilisation effective de la « classe inversée »

Les tableaux ci-dessous présentent les résultats relatifs à la diffusion ainsi que l'utilisation effective de la « classe inversée » par les enseignants universitaires dans le cadre de leur enseignement.

**Tableau 1. Utilisation effective de la classe inversée**

Diffusion de la classe inversée	%	Utilisation	%
Connaitre le concept	62.2%	Jamais/	67.9%
Ne pas connaitre le concept	37,8%	rarement	
		Souvent	32.1%

Source : H. Mammeri, 2019.

En analysant nos données, nous avons constaté que 62.2% ont déclaré connaître le concept « classe inversée ». Il ressort que les enseignants déclarant connaître ce concept, ne l'utilisent que rarement, voire jamais. Le taux de ceux-ci est de 67.9%, contrairement à ceux qui l'utilisent souvent ou très souvent dans le cadre de leur enseignement. Leur taux de 32.1%. Nous constatons donc que la classe inversée n'est encore bien implantée.

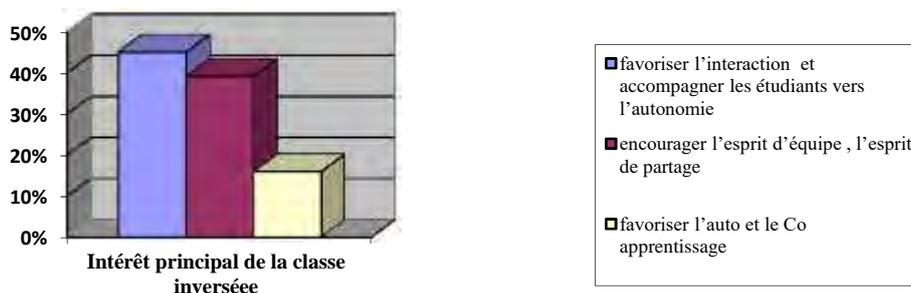
#### - Représentations de la classe inversée

Les résultats suivants montrent comment est qualifiée la « classe inversée » par les enseignants de l'université de Badji Mokhtar d'Annaba. Sur les 46 enseignants interrogés, 33 ont répondu à la question suivante : comment qualifieriez-vous la « classe inversée » ?

Les données recueillies nous laissent lire que 23.91% de notre échantillon qualifient la classe inversée comme pratique innovante : 32% des répondants la considèrent comme innovante, mais ils pensent qu'elle demande beaucoup d'investissement ; seul 15,21% des enseignants la considèrent comme inadaptée à notre contexte.

### - Intérêt de la classe inversée

**Fig.5. L'intérêt principal de la classe inversée**



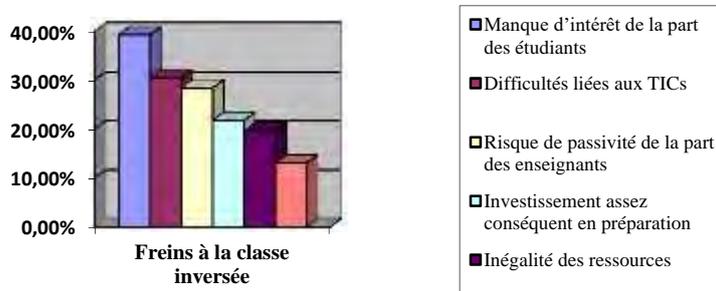
Source : H. Mammeri, 2019.

Les enseignants n'ont pas hésité à choisir plus d'une réponse quoi que notre consigne fût claire : on leur a demandé de choisir l'intérêt principal de la classe inversée. Deux réponses reviennent presque dans la moitié des réponses à savoir : favoriser l'interaction et accompagner les étudiants vers l'autonomie, avec un taux de 45% des réponses, suivie du facteur : encourager l'esprit d'équipe, l'esprit de partage avec 39,1% des réponses, enfin nous enregistrons en dernière position le facteur : favoriser l'auto et le Co apprentissage, avec un taux de 15,9% des réponses. Nous constatons que l'intérêt de cette modalité pédagogique est principalement lié à la perception de la performance en classe.

### - Freins à la classe inversée

L'histogramme suivant expose les facteurs qui inhibent l'utilisation de la « classe inversée » dans le contexte universitaire. Nous les exposerons dans l'ordre décroissant.

**Fig.4.Facteurs qui freinent "la classe inversée"**



Source : H. Mammeri, 2019.

Les résultats recueillis montrent qu'il existe plusieurs facteurs qui peuvent freiner cette pratique : le manque d'intérêt de la part des étudiants, avec 39,1% des réponses ; les difficultés liées aux TICs et le risque de passivité de la part des enseignants, avec une moyenne de 29%, suivie de l'inégalité des ressources, avec 19,6% des réponses. En dernière position, on enregistre l'investissement assez conséquent en temps, avec un taux de 13%. Nous pouvons conclure que les facteurs qui freinent l'innovation sont essentiellement d'ordre interne.

### Conclusion

Nous avons voulu voir comment font les enseignants pour innover et quelles sont les pratiques pédagogiques les plus utilisées ? Nous avons constaté que 50% de notre échantillon déclarent utiliser le e-Learning dans le cadre de leur enseignement, celle-ci reste la pratique innovante la plus utilisée, comparativement à la classe inversée qui fait une entrée assez timide dans l'enseignement supérieur, avec une moyenne de 21.6%. Toutefois, les données recueillies nous laissent lire que les facteurs qui poussent les enseignants à innover en classeront

essentiellement d'ordre interne et que ceux-ci sont en relation avec leur expérience professionnelle.

Cette recherche avait comme objectif de cerner les facteurs qui encouragent ou inhibent l'implantation de l'innovation pédagogique et de la classe inversée en particulier. Au terme de notre recherche, nous constatons que les facteurs qui inhibent l'implantation de l'innovation pédagogique de manière générale sont d'ordre externe et qu'ils sont en relation avec l'environnement extérieur au collectif et à l'organisation. Un tel résultat rejoint ceux obtenus par R. Jaziri et A. Garbaa (2016) dans leur enquête dans le contexte universitaire tunisien. Contrairement à la classe inversée qui se trouve inhibée par des facteurs internes et des facteurs liés au changement lui-même, à cet effet F. Ayadi et M. Elleuch (2009) avancent qu'une innovation pédagogique pourrait être freinée par des facteurs liés à l'acteur pédagogique ou à l'innovation en elle-même. Cette modalité innovante est par ailleurs essentiellement encouragée par des facteurs liés à la perception de l'utilité et la performance espérée de son intégration en classe (favoriser l'esprit d'équipe, de partage). Nous rejoignons alors les résultats avancés par R. Jaziri et A. Garbaa (2016) qui affirment qu'une innovation pourrait être encouragée par des facteurs liés au changement lui-même. Ces enseignants ont une perception assez positive et une vision assez favorable de la classe inversée. Ils sont pour la plupart conscients de la charge de travail supplémentaire qu'elle génère en matière de temps et d'investissement pour les deux partenaires pédagogiques.

L'hypothèse que nous avons émise est en partie validée. Nous confirmons que les représentations que se font les enseignants de l'innovation pédagogique en général, de la classe inversée en particulier, sont tributaires à la fois de facteurs internes propres aux acteurs pédagogiques (perception de l'efficacité, performance espérée) et des facteurs externes propre à l'institution et à la qualité des services mis à leur disposition (manque d'équipements, inégalité des ressources, facteur temps, le manque d'encouragement, le niveau des étudiants).

## Bibliographie

- ALTER Norbert, 2003, *L'innovation ordinaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- AYADI Fawzi., ELLEUCH Mohammed Daoud, 2009, *Les facteurs affectant la résistance des utilisateurs à l'adoption des TIC dans les établissements de santé privés*. Dans 14<sup>ème</sup> Colloque de l'Association Information Management.
- BACHA Jacqueline, BEN ABID-ZARROUK Sandoss, KADI Latifa., & MABROUR Abdelouahed, 2016, *Penser Les Tic Dans Les Universités Du Maghreb Tic et enseignement / apprentissage du et en français en contexte universitaire maghrébin*, Paris, L'Harmattan.
- CHARLIER Bernadette, PERAYA Daniel, 2002, *Technologie et innovation pédagogique : Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- CHARLIER Bernadette, BONAMY Joël., SAUNDERS Murray, 2002, Chapitre 2. Apprivoiser l'innovation, in *Technologie et innovation en pédagogie* (p. 43), De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2002.01.0043>
- DUGUET Amélie, MORLAIX Sophie, 2017, 1 janvier, *Perception des TIC par les enseignants universitaires : l'exemple d'une université française*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/322721439> Perception des TIC par les enseignants universitaires l'exemple d'une université française (consulté le 15/04/2018).
- JAZIRI Raouf, GARBA A Afef, 2016, 30 octobre, *Les déterminants de la résistance au changement organisationnel : Le cas des universités tunisiennes*, Accueil - Archive ouverte HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01386376/document> (consulté le 16/04/2018).

- LEBRUN Marcel, LECOQ Julie, 2015, *Classes inversées : Enseigner et apprendre à l'endroit* / Réseau Canope ; réseau canopé édition.
- MARSOLLIER Charlier, 1999, *Innovation pédagogique et identité professionnelle : le concept de « rapport à l'innovation »*, Recherche & Formation, 31(1), 11–29. <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1564>.
- PERAYA Daniel, VIENS Joël, 2005, *Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation technopédagogique*. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 2(1), 7. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2005.64>
- PRENSKY Marc, 2010, *Teaching digital natives: Partnering for real learning*, Corwin Press.