



Évaluation du dispositif Flex-Hybrid

Université d'Avignon- Mission APUI

Laetitia Gerard

Docteur en Sc. de l'éducation
Consultante internationale



Table des matières

PARTIE THEORIQUE

I. Contexte	6
1. Présentation du dispositif Flex-Hybrid	6
2. Les projets d'hybridation labélisés Flex-Hybrid	7
II. Cadrage théorique	9
1. Qu'est-ce qu'une formation hybride ?	9
2. Efficacité de la formation hybride	10
2.1. Les différents types d'hybridation	10
2.2. Lien entre le type d'hybridation et le développement pédagogique de l'enseignant	12
3. Pertinence de la formation hybride	13
4. Impact de la formation hybride	15
4.1. Au niveau établissement	15
4.2. Au niveau enseignement	16
4.3. Au niveau apprentissage	17

PARTIE METHODOLOGIQUE

I. Vers un dispositif d'évaluation du projet Flex-Hybrid	20
II. Questionnaire	23
1. Questionnaire à destination des étudiants	23
2. Questionnaire à destination des enseignants	28
III. Passation	33
1. Passation du questionnaire	33
1.1. Questionnaire en ligne	33
1.2. Modification du questionnaire en ligne	33
2. Présentation de l'échantillon	33
2.1. Enseignements hybrides évalués	33
2.1. Profil des répondants	33
3. Analyse des résultats	35

PARTIE RESULTATS

I. Pertinence	37
1. Points forts du dispositif Flex-Hybrid	37

1.1. Le point de vue des enseignants	37
1.2. Le point de vue des étudiants	38
2. Points faibles du dispositif	40
2.1. Le point de vue des enseignants	40
2.2. Le point de vue des étudiants	41
3. Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du dispositif.....	43
3.1. Difficultés rencontrées par les enseignants	43
3.2. Difficultés rencontrées par les étudiants	43
II. Efficacité.....	46
1. Niveau de développement pédagogique des enseignants.....	46
1.1. Élément déclencheur	46
1.2. Evolution des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage.....	48
1.3. Evolution des pratiques pédagogiques des enseignants	48
1.4. Type de formation hybride proposée	51
2. Flexibilité	58
III. Impacts sur l'apprentissage	61
1. L'engagement.....	61
1.1. Engagement comportemental	61
1.2. Engagement cognitif	64
1.3. Engagement affectif	65
1.4. Analyse du niveau global d'engagement des étudiants.....	66
2. Qualité des apprentissages	69
2.1. Informations mises à disposition.....	70
2.2. Activités cognitives proposées	71
2.3. Interactions	73
2.4. Productions sollicitées.....	74
2.5. Analyse globale du niveau de qualité des apprentissages	75
3. Comparaison entre les niveaux d'engagement/qualité des apprentissages et l'approche pédagogique de l'enseignante	77

PARTIE ANALYSE

I. Analyse de la pertinence du dispositif hybride	80
1. L'enseignement hybride : adapté à la nouvelle génération	80
1.1. L'usage du numérique	80
1.2. Un environnement de travail flexible.....	81

1.3. La liberté d'action/autonomie	81
1.4. Travail collaboratif	82
2. Le dispositif Flex-Hybrid : en cohérence avec les attentes des enseignants	82
2.1. L'accompagnement tridimensionnel de la Mission APUI	82
2.2. Points de vigilance	83
II. Analyse de l'efficacité du dispositif hybride	85
1. L'appel à projet comme élément déclencheur.....	85
2. Le passage à l'hybridation implique le passage à la pédagogie active	86
3. L'expérimentation comme moyen d'adhésion	86
III. Analyse de l'effet de l'hybridation sur la qualité des apprentissages	88
1. La double caractéristique de l'enseignement hybride : pour un meilleur engagement des étudiants ?.....	88
2. Double modalités présence/distance : un moyen de gérer l'hétérogénéité ?.....	90
3. Double adaptation : l'hybridation pour les étudiants les plus autonomes ?.....	91
3.1. Numérique : s'approprier l'asynchronicité	91
3.2. S'approprier la flexibilité	92
3.3. Pédagogie centrée sur l'apprenant : devenir acteur de son apprentissage.....	93
3.4. S'approprier son nouveau métier d'étudiant	93
IV. Conclusion et recommandations	95

Partie théorique

I. Contexte

1. Présentation du dispositif Flex-Hybrid

L'Université d'Avignon s'inscrit dans une stratégie de rénovation pédagogique de ses parcours de formation, notamment avec l'ambition de développer davantage la formation à distance. Deux chantiers sont actuellement en cours.

Premièrement, l'Université s'est engagée dans une approche programme et par compétences au sein du réseau RenAP'Sup. Ce réseau a été créé en 2016 et regroupe 60 établissements qui ont pris le même engagement. Le ministère de l'enseignement supérieur offre des formations pour soutenir les établissements partenaires dans cette démarche. Pour atteindre l'objectif fixé, l'Université d'Avignon envisage de proposer une offre de formation plus flexible, organisée en blocs de compétences.

Deuxièmement, l'Université s'oriente vers une individualisation des parcours de formation au niveau Licence, de manière à ce que le diplôme prépare à la fois au monde du travail et à l'entrée en Master.

Pour mener à bien ces deux chantiers, l'enseignement à distance constitue un levier essentiel pour apporter à la fois la flexibilité et l'individualisation nécessaire pour la réorganisation des parcours de formation. Le projet *Flex-Hybrid* s'inscrit dans cette stratégie de l'établissement. Depuis 2017, l'université d'Avignon lance deux appels à projets par an, intitulés Pédagogie Innovante comprenant trois types de projets :

- 1) les projets *Flex-hybrid* à destination des enseignants qui souhaitent mettre en place un enseignement hybride ou entièrement à distance ;
- 2) les projets *TICE* pour les enseignants intéressés par un usage pédagogique des TICE dans leurs enseignements en présentiel ;
- 3) les projets *Pédagogie innovante* qui concernent les enseignants envisageant d'innover dans leurs pratiques, et dont le projet d'innovation n'est pas en lien avec la formation à distance ou les TICE.

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons uniquement au dispositif *Flex-Hybrid* qui concerne la formation hybride et à distance. Le dispositif s'est déroulé en trois phases :

- 1) Dans un premier temps, les enseignants sont invités à déposer un dossier de candidature avec le descriptif de leur projet. Un comité de valorisation se réunit pour étudier les candidatures. Une fois le projet accepté, l'enseignant bénéficie d'un accompagnement par la mission APUI pour la construction de sa formation hybride.
- 2) Dans un deuxième temps, les enseignants présentent leur projet finalisé devant le comité de valorisation, qui décide ou non de sa labellisation *Flex-Hybrid*. L'obtention de la labellisation donne le feu vert à l'enseignant pour dispenser son enseignement hybride. Pour obtenir la labellisation *Flex-Hybrid*, l'enseignement doit intégrer les six critères énoncés dans la charte :
 - *Savoir* : l'enseignant doit déposer des ressources en ligne et vérifier régulièrement la compréhension des étudiants dans le but de leur apporter une remédiation le cas échéant ;
 - *Savoir-faire* : l'enseignant doit proposer un accompagnement individualisé avec des retours personnalisés sur les productions de chaque étudiant ;

- *Évaluation* : l'enseignant doit donner la possibilité aux étudiants de pouvoir vérifier leur propre progression via des activités d'autoévaluation et l'organisation d'évaluations formatives ou d'évaluations par les pairs ;
- *Compétences* : les activités proposées par l'enseignant doivent contribuer au développement des compétences de l'étudiant ;
- *Interactions régulières et personnalisées* : l'enseignant doit encourager et organiser des interactions enseignant-enseignés et entre pairs ;
- *Appropriation du dispositif* : l'enseignant doit accompagner les étudiants dans l'appropriation de la plateforme, notamment via la production d'un contrat pédagogique incluant un syllabus.

3) Dans un troisième temps, le dispositif est déployé. L'enseignant est invité par la suite à présenter son projet de transformation pédagogique auprès de la communauté universitaire. Notons que les enseignants qui se sont engagés dans cette démarche d'hybridation ont obtenu une valorisation financière pour la conception et l'animation de leurs enseignements hybrides.

2. Les projets d'hybridation labélisés Flex-Hybrid

Pour le premier semestre 2018, cinq projets ont été retenus par le comité de valorisation et ont fait l'objet d'un accompagnement par la mission APUI :

- 1) Master traduction : l'hybridation visait à faciliter le travail en groupe en dehors des temps de travail en présentiel. L'enseignant accompagnait à distance chaque groupe de manière plus personnalisée ;
- 2) L3 Lettres et L3 Humanités : l'enseignante souhaitait rendre les étudiants plus actifs et autonomes dans leurs apprentissages. Pour atteindre cet objectif, elle a mis en place la pédagogie inversée en utilisant l'hybridation. A distance, les étudiants prenaient connaissance du contenu du cours, et en classe des activités de pédagogie active leur étaient proposées ;
- 3) L3 Droit : le dispositif hybride permettait également à l'enseignant de mettre en place la pédagogie inversée en proposant notamment aux étudiants des capsules vidéos à visionner à distance en amont du cours ;
- 4) L1 anglais : des ressources étaient proposées en ligne aux étudiants pour leur permettre de travailler sur les pré-requis ;
- 5) L3 SVT : l'hybridation visait à rendre les étudiants plus autonomes dans leurs apprentissages et à les faire travailler en amont, dans le but de les amener vers des apprentissages plus profonds. Ainsi, des ressources étaient mises en ligne, d'une part pour permettre aux étudiants de se remettre à niveau et d'autre part pour amorcer le cours en présentiel.

Dans une visée d'amélioration continue du dispositif Flex-Hybrid, l'Université d'Avignon sollicite un consultant pour évaluer la pertinence, l'efficacité et l'impact du dispositif :

1) *Pertinence* : le dispositif correspond-il aux besoins et aux attentes des bénéficiaires ?

2) *Efficacité* : permet-il d'atteindre les objectifs visés ? Le premier objectif concerne le développement pédagogique des enseignants vers des conceptions et des pratiques davantage centrées sur l'apprenant. Le deuxième objectif a trait à la flexibilité de la formation.

3) *Impact* : quels sont les bénéfices de la formation hybride sur l'apprentissage ?

II. Cadrage théorique

1. Qu'est-ce qu'une formation hybride ?

La formation hybride « se caractérise par la présence de dimensions innovantes (accompagnement humain, modalités d'articulation présence-distance...) liées à la mise à distance. Le dispositif est hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, et repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation » (Burton et al., 2011). Deschryver et al. (2011) vont dans ce sens en envisageant la formation hybride à l'intersection entre trois domaines :

- 1) *la formation à distance*, qui permet une flexibilité spatio-temporelle de la formation, favorise un apprentissage autonome et donne accès à des ressources pédagogiques en ligne ;
- 2) *la formation en présentiel*, durant laquelle les étudiants bénéficient de l'environnement universitaire et des interactions entre pairs ;
- 3) *les technologies* : les étudiants ont accès à une plateforme en ligne, à des ressources multimédias, à une diversité de modalités dans les interactions avec l'enseignant et entre pairs.

Deux types d'hybridations sont à distinguer : la micro-hybridation et la macro-hybridation. Lorsque le cours est en micro-hybridation, une partie d'une activité, du cours ou du programme est organisé à distance et l'autre partie est organisée en présentiel. Lorsque le cours est organisé en macro-hybridation, une partie de la promotion suit le cours à distance et l'autre partie suit le même cours en présentiel (Graham, 2006).

→ Dans le cadre de notre étude nous envisageons la formation hybride comme un semestre de cours qui alterne des temps de travail en présentiel et à distance et intègre des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage (Charlier, Deschryver, & Peraya, 2006a; Graham, 2006; Grant & Graham, 1999). Parmi les projets labelisés Flex-Hybrid, un seul projet est en macro-hybridation.

2. Efficacité de la formation hybride

L'efficacité du dispositif Flex-Hybrid.

Pour évaluer l'efficacité du dispositif Flex-Hybrid, il est nécessaire de commencer par s'interroger sur le type de formation hybride qui a été mis en place par les enseignants. La charte Flex-Hybrid fait état des caractéristiques d'une formation hybride labélisée : la formation proposée par l'enseignant doit être flexible et centrée sur l'apprentissage. Dans les faits, ces caractéristiques requises ont-elles été respectées ?

L'analyse du type d'hybridation nous permettra d'obtenir des informations concernant l'atteinte des deux principaux objectifs visés par le dispositif, à savoir :

1) le niveau de développement pédagogique de l'enseignant. Le développement pédagogique d'un enseignant va de pair avec sa pratique pédagogique. Ainsi, en analysant le type de dispositif hybride, nous obtiendrons des informations sur le niveau de développement pédagogique des enseignants : se situe-t-il plutôt dans une pratique centrée sur le savoir ou sur l'apprenant ? L'usage de l'hybridation a-t-il entraîné une modification dans les conceptions et les pratiques pédagogiques vers des conceptions et des pratiques davantage centrées sur l'apprenant ?

2) le niveau de flexibilité. En analysant le type de dispositif nous pourrions obtenir des informations sur le degré de flexibilité et d'ouverture de la formation.

2.1. Les différents types d'hybridation

Nous allons présenter ici deux recherches qui ont catégorisé les différents types de formations hybrides. La première recherche est celle de Graham (2006). L'auteur identifie trois types d'hybridation :

- 1) *Enabling blends* : la dimension flexible du dispositif permet à tous étudiants d'avoir accès à la formation. La formation proposée en ligne est la même que celle proposée en présence;
- 2) *Enhancing blends* (présentiel enrichie) : des ressources additionnelles sont proposées à distance pour compléter le cours ;
- 3) *Transforming blends* : le dispositif modifie radicalement la manière d'enseigner en passant d'un enseignement plutôt transmissif à un enseignement actif.

La deuxième recherche est celle de Burton *et al.* (2011). Dans le sens de Graham (2006), les auteurs détaillent davantage les différents types de dispositifs hybrides : du plus transmissif, qui correspondrait au « enabling blend » au plus ouvert sur l'apprentissage qui correspondrait au « transforming blend » :

- 1) dispositif hybride centré sur l'enseignement et l'acquisition des connaissances ;
- 2) centré sur l'enseignement mettant à disposition des ressources multimédias ;
- 3) centré enseignement mettant à disposition des ressources d'interaction ;
- 4) centré enseignement tendant vers le support à l'apprentissage ;
- 5) ouvert centré apprentissage ;
- 6) ouvert centré apprentissage soutenu par un environnement riche et varié.

Prenons l'exemple d'un dispositif centré sur l'enseignement et l'acquisition des connaissances. Dans ce type de dispositif hybride, les étudiants participent peu ou pas, que ce

soit en présentiel ou à distance. L'accompagnement est rare, ou non organisé. Concernant la médiatisation, les ressources mises à disposition sont réduites, notamment au niveau des outils d'aide à l'apprentissage. Le recours à l'usage du multimédia est inexistant. Les outils technologiques de gestion, communication et d'interaction sont quasiment inexistant. Il en est de même pour les outils de communication synchrone et de collaboration. Concernant la médiation, les enseignants qui se situent dans ce type de dispositif ont un avis négatif sur les objectifs relationnels et réflexifs des usages et des outils de l'environnement technique. Enfin, l'ouverture est réduite puisque les étudiants n'ont aucun choix dans les méthodes pédagogiques et l'enseignant n'a pas recours aux ressources ou à des acteurs externes. À l'opposé de ce type de dispositif, on trouve le dispositif hybride ouvert, centré sur l'apprentissage et soutenu par un environnement riche et varié.

Pour identifier le type de dispositif hybride mis en place par l'enseignant, Charlier, Deschryver et Peraya (2006b) ont identifié cinq principales dimensions qui composent un dispositif hybride. Les informations recueillies sur chacune de ces dimensions permettent de caractériser le type de formation hybride:

- 1) ***l'articulation présence/distance***. Cette dimension concerne l'articulation et la répartition du temps accordé aux moments en présentiel et à distance et le type d'activités proposées en présentiel et à distance ;
- 2) ***l'accompagnement***. Il s'agit de l'accompagnement dans l'apprentissage. Cet accompagnement comprend trois dimensions : cognitive, affective et métacognitive. La dimension cognitive de l'accompagnement renvoie au soutien dans la construction des connaissances. La dimension affective fait référence au soutien de l'étudiant dans son engagement, notamment via les interactions entre pairs. Enfin la dimension métacognitive vise le soutien à la réflexion de l'étudiant sur sa propre manière d'apprendre ;
- 3) ***la médiatisation***. La médiatisation concerne les choix de l'enseignant relatifs à la conception et la mise en œuvre du dispositif, notamment le choix des médias les plus adaptés, les modalités de communication et d'interactions ;
- 4) ***la médiation***. La médiation renvoie « au processus de transformation que produit sur les comportements humains le dispositif médiatique, l'instrument à travers lequel le sujet interagit avec le monde, des objets, d'autres sujets ou encore lui-même » (Deschryver, 2011) ;
- 5) ***le degré d'ouverture***. Le degré d'ouverture correspond au degré de liberté de l'apprenant dans son apprentissage, notamment dans l'organisation et la planification de son travail. Le degré d'ouverture renvoie à la flexibilité de la formation. L'hybridation prend en compte la diversité du public étudiant et ses besoins spécifiques (Docq, Lebrun, & Smidts, 2010; Graham, 2006; Sharpe, Benfield, Roberts, & Francis, 2006). La flexibilité se situe à trois niveaux : géographique, horaire et pédagogique (Docq, et al., 2010).

→ Dans le cadre de notre étude, nous chercherons à identifier le type de formation hybride mis en place par l'enseignant : s'agit-il d'un dispositif plutôt centré sur le savoir ou sur l'apprenant ? Pour ce faire, nous recueillerons des informations au niveau des cinq dimensions définies par Charlier, Deschryver et Peraya (2006b) : l'articulation présence/distance, l'accompagnement, la médiatisation, la médiation et le degré d'ouverture.

2.2. Lien entre le type d'hybridation et le développement pédagogique de l'enseignant

Identifier le type de formation hybride va nous permettre d'évaluer le niveau de développement pédagogique de l'enseignant. Le développement pédagogique de l'enseignant s'évalue en effet, à travers 1) la pratique de l'enseignant (ex : sa formation hybride telle que mise en place), mais aussi à travers 2) ses conceptions (sa manière de penser l'enseignement et l'apprentissage). Nous faisons ici une distinction entre les *conceptions* de l'enseignant et sa *pratique* pédagogique. Berthiaume (2015) définit les *conceptions* de l'enseignement et de l'apprentissage comme étant les représentations des enseignants, leur philosophie, leur façon de voir l'enseignement et l'apprentissage. La *conception* de l'enseignement et de l'apprentissage est propre à chaque enseignant (Donche & Van Petegem, 2011). Les *pratiques* pédagogiques renvoient, quant à elles, ce qu'ils font réellement, leur façon de faire, leur méthode, leur stratégie.

Premièrement, chaque enseignant a sa conception de l'enseignement. Prosser et Trigwell (2004) situent les différentes conceptions de l'enseignement sur un axe. À l'une des extrémités de cet axe, il y a une conception magistro-centrée de l'enseignement, c'est-à-dire centrée sur le savoir. Les enseignants qui se positionnent à cette extrémité considèrent qu'enseigner c'est transmettre des connaissances. À l'autre extrémité de cet axe, il y a une conception de l'enseignement pédo-centrée, c'est-à-dire centrée sur l'apprenant. Les enseignants qui se situent à cette extrémité considèrent qu'« enseigner c'est accompagner l'étudiant, créer des conditions favorables à l'apprentissage » (Demougeot-Lebel & Perret, 2010; Frenay, 2006; Kember, 1997). À noter que la conception de l'enseignement n'est pas figée, elle évolue au fil des années et varie en fonction du contexte d'enseignement (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Romainville, 1998). L'approche pédo-centrée est « communément admise comme plus favorable aux étudiants pour développer des apprentissages plus nombreux et de meilleure qualité » (Demougeot-Lebel & Perret, 2010, p. 57). Ceci ne signifie pas pour autant que l'approche magistro-centrée soit à proscrire, mais bien qu'il ne faut pas s'inscrire uniquement dans une approche de ce type parce qu'elle tend à générer peu d'apprentissages significatifs : la pérennité de ces connaissances en mémoire est limitée et la capacité des étudiants à les transférer ou à les réutiliser ultérieurement (autres cours ou milieu de pratique) est encore plus limitée.

Deuxièmement, chaque enseignant a sa conception de l'apprentissage. De la même manière que la conception de l'enseignement, la conception de l'apprentissage est également propre à chaque enseignant. Marton, Dall'Alba et Beaty (1993) proposent une catégorisation hiérarchique de la conception de l'apprentissage comprenant six dimensions : 1) Augmenter ses connaissances ; 2) mémoriser ; 3) appliquer/reproduire ; 4) comprendre ; 5) interpréter les connaissances de façons nouvelles ; 6) changer en tant que personne. Les trois premières conceptions de l'apprentissage renvoient à une conception « quantitative » de l'apprentissage qui vise à déterminer la nature et la quantité de ce qui a été appris/mémorisé par l'apprenant, on est davantage dans le « quoi/qu'est-ce qui est appris ». Les trois dernières conceptions de l'apprentissage renvoient à une conception « qualitative » de l'apprentissage, c'est-à-dire une conception qui est centrée sur la manière, les méthodes utilisées, mises en œuvre par

l'apprenant, on est davantage dans le « comment quelque chose est appris ». Comme le mentionnent Mc Lean (2001), Tsai (2004) et Lin Tsai (2013), cette deuxième dimension « comment » est plus importante que la première « quoi » qui demande un processus cognitif de bas niveau.

Les conceptions de l'enseignant concernant l'enseignement et l'apprentissage vont influencer sur sa pratique pédagogique, c'est-à-dire sur son usage de l'hybridation (Prosser & Trigwell, 2010). Si l'enseignant a une vision magistro-centrée de l'enseignement et une conception quantitative de l'apprentissage, l'usage du dispositif hybride tendra à rester dans une logique de transmission des connaissances, avec un bénéfice limité sur l'apprentissage. À l'inverse, si l'enseignant a une conception plutôt pédo-centré de l'enseignement et une conception qualitative de l'apprentissage, il fera un usage plus actif et participatif de son dispositif hybride.

Réciproquement, l'usage de l'hybridation (la pratique) peut lui aussi influencer sur l'évolution des conceptions de l'enseignant. On peut en effet émettre l'hypothèse qu'un enseignant qui a bénéficié d'un accompagnement dans la mise en ligne de son cours et qui en tire un bilan positif, fasse évoluer ses conceptions vers des conceptions davantage centrées sur l'apprenant. L'enseignant sera alors renforcé dans sa nouvelle pratique pédagogique, ce qui pourra avoir un effet tâche d'huile sur ses autres cours (Cf. Figure 1).

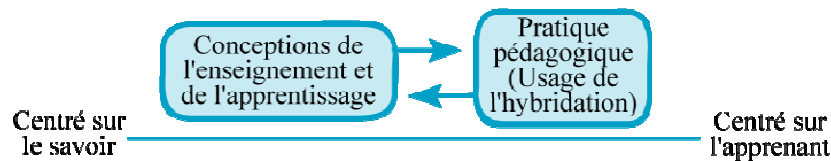


Figure 1. Influence des conceptions sur les pratiques pédagogiques et réciproquement.

→ Dans le cadre de notre étude, nous chercherons à déterminer où en est l'enseignant dans son développement pédagogique : quelles étaient ses motivations initiales ? Se situe-t-il plutôt dans des conceptions et une pratique pédagogique centrées sur le savoir ou sur l'apprenant ? Son expérimentation de l'hybridation a-t-elle contribué à l'évolution de ses conceptions et de sa pratique ?

3. Pertinence de la formation hybride

La pertinence de la formation hybride.

Pour évaluer la pertinence de la formation hybride, nous allons nous intéresser à la perception des enseignants et des étudiants concernant 1) le dispositif *Flex-Hybrid* (l'appel à projet et son accompagnement) et 2) la formation hybride, en quoi correspond-elle ou non aux besoins et aux attentes des bénéficiaires ?

Les recherches qui portent sur les perceptions des étudiants et des enseignants de l'hybridation, identifient les éléments positifs et négatifs du dispositif mentionnés par les acteurs.

Perceptions des enseignants. La recherche de Starkey-Perret, McAllister et Narcy-Combes (2012) pointent les éléments positifs et négatifs mentionnés par les enseignants en langue qui ont utilisé une plateforme hybride. Pour ces enseignants, les bénéfices de l'hybridation portent principalement sur l'organisation du travail en petits groupes, l'individualisation de la formation, l'engagement des étudiants, ainsi que leur participation. Les éléments négatifs mentionnés par les enseignants ont principalement trait à la charge de travail que requiert la mise en place d'un dispositif hybride.

Perceptions des étudiants. Concernant la perception des étudiants relative au dispositif hybride, McAllister et Narcy-Combes (2015) note que les étudiants de L3 interrogés apprécient la variété des tâches proposées, l'autonomie et la responsabilisation que leur procure le dispositif, ainsi que sa flexibilité (McAllister & Narcy-Combes, 2015; Ng Ling Ying & Yang, 2017). D'autres recherches montrent que les étudiants sont conscients de développer des compétences transférables sur le marché du travail, comme l'usage des technologies, le travail en groupe ou la résolution de problème (Osgerby, 2013; So & Brush, 2008).

Au niveau des points négatifs, McAllister et Narcy-Combes (2015) soulignent que les étudiants de L1 ont vécu l'expérience de l'hybridation comme une déstabilisation. Leur rôle évolue et ils ne disposent pas toujours de l'autonomie suffisante pour s'engager pleinement dans un dispositif hybride. Premièrement, le manque d'autonomie se traduit par leur difficulté à percevoir l'évolution de leur rôle dans ce nouveau dispositif hybride. Les recherches de Love et Fry (2006) montrent en effet que les étudiants ne perçoivent pas toujours la plus-value d'une formation hybride. Ils tendent à la considérer davantage comme un filet de sécurité (ressources fiables à disposition) que comme un tremplin pour leur apprentissage. Deuxièmement, le manque d'autonomie se traduit aussi par les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'usage des TICE. Les recherches de Selwyn, Marriott et Marriott (2000) montrent que si les étudiants ont l'habitude d'utiliser les TIC, ils ne sont en revanche pas habitués à les utiliser dans un cadre académique, et disent rencontrer des difficultés dans ce nouvel usage. D'ailleurs, la recherche de Osgerby (2013) montre que les étudiants tendent à utiliser leurs propres outils collaboratifs (réseaux sociaux, mobile) pour organiser leur travail en groupe plutôt que d'utiliser les outils proposés par la plateforme. Troisièmement, le manque d'autonomie des étudiants s'observe par leur préférence pour un apprentissage plus guidé, des cours en face à face, construits et organisés étape par étape (Osgerby, 2013).

→ Dans le cadre de notre étude, nous chercherons à identifier les points forts et les points faibles du dispositif Flex-Hybrid, perçus par les acteurs, au niveau de ses 5 composantes : l'appel à projet, la labélisation, le comité de valorisation, l'accompagnement, et le bilan post formation. Nous chercherons également à identifier les points forts et les points faibles de la formation hybride perçus par les acteurs.

4. Impact de la formation hybride

L'impact du dispositif.

Pour évaluer l'impact du dispositif, nous allons nous intéresser aux bénéfices de la formation hybride sur l'enseignement et l'apprentissage.

Les résultats des recherches qui portent sur les dispositifs hybrides, montrent des apports à trois niveaux : 1) au niveau établissement ; 2) au niveau enseignement ; 3) au niveau apprentissage (Cf. Tableau 1).

Au niveau institution	Rentabilité
	Compétitivité
	Ouverture à un large public
	Développement professionnel des enseignants
Au niveau enseignement	Pédagogie active et participative
	Individualisation/personnalisation
Au niveau apprentissage	Motivation/engagement
	Qualité de l'apprentissage

Tableau 1. Les apports de l'hybridation selon la littérature.

4.1. Au niveau établissement

- Réduction des coûts.

Le dispositif hybride contribue à une réduction des coûts budgétaires, de par **la réduction du nombre de séances de cours en présentiel** (Graham, 2006; Harding, Kaczynski, & Wood, 2005; Osguthorpe & Graham, 2003; Sharpe, *et al.*, 2006). Les recherches qui abordent ce point sont principalement anglophones. En France, nous dirions que la réduction des coûts est surtout relative aux infrastructures (ex : maintenance, chauffage). Les heures de conception et d'animation de la plateforme font l'objet d'une rémunération identique à celle d'un enseignement en présentiel, voire supérieure pour encourager les enseignants à innover.

- Maintien de la compétitivité.

Comme nous le verrons plus loin, l'hybridation renforce la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, ce qui contribue au maintien de la **compétitivité** de l'institution (Sharpe, *et al.*, 2006).

- Ouverture à un large public.

De par son ouverture et sa flexibilité, le dispositif hybride prend en compte la diversité du public étudiant et ses besoins spécifiques (Docq, *et al.*, 2010; Graham, 2006; Sharpe, *et al.*, 2006).

Premièrement, de par la massification de l'enseignement supérieur, le nombre d'étudiants a augmenté, avec des profils et des besoins très différents (Docq, *et al.*, 2010).

Dans une formation hybride, l'étudiant peut contrôler une partie de l'organisation de son apprentissage, notamment sa progression, le moment et le lieu d'apprentissage. Les étudiants

travaillent ainsi à leur rythme en utilisant les ressources mises à leur disposition. Les plus en retard peuvent prendre plus de temps et s'appuyer sur les ressources de base, exhaustives et fiables. Les plus avancés peuvent aller plus loin en travaillant sur des ressources complémentaires (Osguthorpe & Graham, 2003).

Deuxièmement, la VAE a fait augmenter le nombre d'adultes en reprises d'étude. La flexibilité induite par l'hybridation permet ainsi de s'adresser à un public d'étudiants en formation continue pour qui la présence en cours est rendue difficile de par leurs obligations professionnelles (Deschryver, 2011; Osguthorpe & Graham, 2003).

Troisièmement, **l'accroissement de la mobilité** estudiantine et enseignante nécessite une certaine flexibilité dans l'organisation de l'enseignement et l'apprentissage.

- Développement professionnel des enseignants.

L'hybridation constitue une porte d'entrée pour faire évoluer les pratiques pédagogiques vers des pratiques davantage centrées sur l'apprenant (Deschryver, 2011; Docq, et al., 2010). L'enseignant qui s'engage dans un dispositif hybride change de posture et joue un rôle complexe, à la fois accompagnateur, enseignant, médiateur, guide et tuteur (Starkey-Perret, et al., 2012). Ainsi, comme nous l'avons déjà évoqué, le passage d'un cours en présentiel à un cours hybride peut amener l'enseignant à se questionner sur l'enseignement et l'apprentissage, questionnant ainsi sa cohérence pédagogique. Cette réflexion sera d'autant plus présente si l'enseignant est accompagné par un conseiller ou un ingénieur pédagogique dans cette transformation.

4.2. Au niveau enseignement

- Développement d'une pédagogie active et participative.

L'hybridation permet d'introduire de la pédagogie active, via des activités centrées sur l'apprenant (Graham, 2006). Par exemple, le dispositif hybride permet de développer à distance le travail en petits groupes lorsque cette modalité est complexe à mettre en place dans le cadre d'un enseignement en présentiel (Docq, Lebrun, & Smidts, 2008; Sharpe, et al., 2006; Starkey-Perret, et al., 2012).

L'hybridation facilite par ailleurs l'introduction de la pédagogie participative, c'est-à-dire les interactions enseignant-étudiants et entre étudiants, en donnant l'opportunité aux étudiants d'interagir en dehors de la classe (Napier, Dekhane, & Smith, 2011). Selon Graham (2006) et Osguthorpe et Graham (2003) l'hybridation utilise la présence et la distance dans ce que chacun offre de meilleur. Les faiblesses de l'enseignement en présentiel sont compensées par les forces de l'enseignement à distance et inversement. Par exemple, en présentiel, peu d'étudiants prennent la parole et le temps limité pour donner la réponse ne favorise pas une réflexion en profondeur. La distance pallie ces manques : les discussions proposées sur les forums par exemple, permettent à l'étudiant de contribuer quand il le souhaite et où il le souhaite. Tous les étudiants peuvent participer parce qu'il n'y a plus de contrainte de temps ni d'espace. Par ailleurs, les étudiants ont davantage le temps de réfléchir à leurs réponses, ce qui favorise une réflexion plus profonde. Néanmoins, les discussions sont moins spontanées, les étudiants peuvent avoir tendance à procrastiner et la discussion reste virtuelle. Le présentiel pallie ces faiblesses : les discussions organisées en classe renforcent la socialisation

et permettent aux étudiants de répondre de manière spontanée, par des associations idées favorisant la sérendipité.

- Personnalisation et individualisation de la formation.

L'hybridation rend l'enseignement plus personnalisé. A distance, les interactions enseignant-enseignés sont facilitées, comparativement aux interactions qui se déroulent dans le cadre d'un cours en présentiel avec un grand groupe (Sharpe, et al., 2006). Grâce aux travaux de groupe organisés en ligne, l'enseignant connaît mieux ses étudiants, leurs difficultés et leurs besoins. Il adapte son discours et son aide en fonction du niveau de connaissances et de compétences des étudiants, de leurs difficultés et de leurs questionnements. Les feedbacks fournis sont ainsi plus personnalisés et de ce fait, bénéfique pour l'apprentissage (Osguthorpe & Graham, 2003; Starkey-Perret, et al., 2012).

L'hybridation rend aussi l'enseignement plus individualisé dans le sens où le discours de l'enseignant peut être orienté uniquement vers un étudiant ou un groupe d'étudiants. Par exemple, la formation hybride permet de tutorer les étudiants les plus faibles par un accompagnement plus serré ou par la mise à disposition de ressources de remise à niveau (Napier, et al., 2011).

4.3. Au niveau apprentissage

- Accroissement de la motivation et de l'engagement des étudiants.

Le dispositif hybride oblige les étudiants à s'engager dans leurs apprentissages en dehors de la classe (Sharpe, et al., 2006). Les recherches montrent que **l'hybridation a un effet sur la motivation des étudiants** (Charlier, et al., 2006b; Docq, et al., 2008; Ng Ling Ying & Yang, 2017). **Ils sont par ailleurs plus investis et impliqués** dans leurs apprentissages avec une participation plus active (Lebrun, Docq, & Smidts, 2009; Starkey-Perret, et al., 2012).

Pour évaluer la motivation et l'engagement des étudiants dans la formation hybride, il est nécessaire de s'interroger sur les composantes de l'engagement. À partir de la littérature qui porte sur la motivation et l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Pirot & De Ketele, 2000; Prigent, Bernard, & Kozanitis, 2009), nous pouvons identifier trois composantes de l'engagement, dont une qui a trait à la motivation :

- L'engagement comportemental. Cette dimension de l'engagement porte sur des éléments objectifs. Il est question ici 1) du temps et de l'effort fourni par l'étudiant, tel que le nombre d'heures de travail, la régularité, la présence en classe, la ponctualité, le respect des délais, la persévérance ou la planification de son travail ; 2) sa participation en classe et dans les activités pédagogiques ; et 3) ses interactions avec ses pairs et l'enseignant.

- L'engagement cognitif : cette dimension porte sur des éléments plus qualitatifs et subjectifs. Il s'agit des stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives de l'étudiant (Ramsden, 2003). Les stratégies cognitives renvoient aux stratégies d'apprentissage qui sont directement en lien avec la tâche, comme schématiser un problème, dans le cas d'un exercice de résolution de problème. On distingue trois principales stratégies d'apprentissage : en surface, stratégique et en profondeur (Ramsden, 2003). L'étudiant qui met en place une « approche en surface » vise principalement la certification. Ses stratégies d'apprentissage sont basées sur la

reproduction ou mémorisation. L'étudiant ne conçoit pas le cours comme un ensemble, mais tend vers un apprentissage séquentiel, c'est-à-dire sans faire de liens entre les différentes parties de son cours ni même entre les cours. L'étudiant qui privilégie une « approche stratégique » vise plutôt la reconnaissance sociale auprès de ses pairs et du corps enseignant. Il s'adapte aux exigences de chaque enseignant ainsi qu'à leurs attentes évaluatives et s'attend à être considéré comme un « bon étudiant », souligne Ramsden (2003), dans une visée de réussite du diplôme. Ces deux types d'approches s'opposent à ce que l'auteur nomme l' « approche en profondeur ». L'étudiant qui privilégie une « approche en profondeur », s'attache à relier les idées entre elles et à faire des rapports entre les différents cours, il cherche à comprendre son cours, en l'étoffant de ses recherches documentaires par exemple.

Les stratégies métacognitives font référence à une auto-analyse de son propre fonctionnement intellectuelle, impliquant un réajustement au besoin (Carré, 2005; Viau, 2009).

- **L'engagement affectif** : elle renvoie à la motivation extrinsèque (obtention d'une récompense ou évitement d'une punition) et intrinsèque de l'étudiant (enthousiasme, sentiment de compétence, valeur accordée), ainsi qu'à la relation interpersonnelle et pédagogique entretenue avec ses pairs et l'enseignant.

- *Meilleure qualité des apprentissages.*

Premièrement, les recherches montrent que via la formation hybride, les étudiants développent des compétences professionnelles, comme l'usage des TICE, la recherche d'information ou le traitement de ressources variées (Docq, et al., 2008).

Deuxièmement, les étudiants développent des apprentissages en profondeur, par l'individualisation et la personnalisation de la formation, la part importante accordée au travail en autonomie et l'accent porté sur les interactions enseignant-enseignés et entre apprenants (Charlier, et al., 2006a; Osguthorpe & Graham, 2003). Pour évaluer la qualité des apprentissages, cinq facteurs à prendre en compte ont été identifiés par Docq et al. (2010) : les informations mises à disposition, la motivation, les activités cognitives de haut niveau, les interactions et les productions sollicitées.

→ Dans le cadre de notre étude, nous cherchons à recueillir des informations concernant l'impact de la formation hybride sur 1) la motivation et l'engagement de l'étudiant ; 2) la qualité des apprentissages. Pour évaluer la motivation et l'engagement de l'étudiant, nous nous appuyerons sur la catégorisation de l'engagement énoncée précédemment, à savoir l'engagement comportemental de l'étudiant (temps de travail, régularité, assiduité, participation), son engagement cognitif (stratégies d'apprentissage) et affectif (motivation). Pour évaluer la qualité des apprentissages, nous nous appuyerons sur la catégorisation de Docq et al. (2010), en interrogeant les acteurs sur les informations mises à disposition sur la plateforme, les activités cognitives proposées, les interactions et les productions sollicitées.

Partie méthodologique

I. Vers un dispositif d'évaluation du projet Flex-Hybrid

À partir des recherches pré-citées, nous avons définis un cadre d'évaluation, comprenant les critères et les outils méthodologiques associés (Cf. Tableau 2).

	Critères	Outils méthodologiques
Pertinence		
<i>Le dispositif Flex-Hybrid correspond-il aux besoins et aux attentes des bénéficiaires ?</i>		
Points forts du dispositif Flex-Hybrid	L'appel à projet	→ Questionnaire auprès des enseignants concernant leurs perceptions des points forts et des points faibles du dispositif Flex-Hybrid
	La labélisation	
	Le comité de valorisation	
	L'accompagnement	
	Le bilan post formation	
Points faibles du dispositif Flex-Hybrid	L'appel à projet	→ Questionnaire auprès des enseignants concernant leurs perceptions des points forts et des points faibles du dispositif Flex-Hybrid
	La labélisation	
	Le comité de valorisation	
	L'accompagnement	
	Le bilan post formation	
Points forts de la formation hybride	Points forts	→ Questionnaire auprès des étudiants et des enseignants concernant leurs perceptions des points forts et des points faibles des formations hybrides
Points faibles de la formation hybride	Points faibles	→ Questionnaire auprès des étudiants et des enseignants concernant leurs perceptions des points forts et des points faibles des formations hybrides → Questionnaire auprès des étudiants concernant les difficultés rencontrées
Efficacité		
<i>Le dispositif Flex-Hybrid permet-il d'atteindre les objectifs visés ?</i>		
Développement pédagogique de l'enseignant	L'entrée sur le dispositif Flex-Hybrid (motivations, élément déclencheur)	→ Questionnaire auprès des enseignants concernant leurs motivations à expérimenter l'hybridation (l'élément déclencheur)

	Évolution de leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage	→ Questionnaire auprès des enseignants concernant l'évolution de leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage depuis l'expérimentation de la formation hybride
	Évolution de leurs pratiques pédagogiques	→ Questionnaire auprès des enseignants concernant l'évolution de leurs pratiques depuis l'expérimentation de la formation hybride → Questionnaire auprès des étudiants concernant leur perception de l'évolution des pratiques pédagogiques avec le passage à l'hybridation
	Les fonctionnalités de la plateforme les plus utilisées (centrées sur le savoir ou sur l'apprenant)	→ Les fonctionnalités les plus utilisées par les enseignants
	Type de formation hybride proposée (centrée sur le savoir ou sur l'apprenant) : - l'articulation présence/distance, - l'accompagnement, - la médiatisation, - la médiation, - le degré d'ouverture	→ Questionnaire auprès des enseignants concernant la description de leur formation hybride (distance et présentiel)
Flexibilité	Géographique	→ Questionnaire auprès des étudiants concernant la flexibilité géographique, pédagogique ou horaire proposée par la formation hybride.
	Pédagogique	
	Horaire	
Impact sur l'apprentissage <i>Quels sont les bénéfices de la formation hybride sur l'apprentissage ?</i>		
Motivation/engagement	Engagement comportemental (temps de travail, régularité, assiduité, participation)	→ Questionnaire auprès des étudiants concernant leur engagement comportemental, cognitif et affectif (motivation) dans la formation hybride
	Engagement cognitif (stratégies d'apprentissage)	→ Questionnaire auprès des enseignants concernant leur perception de l'engagement comportemental, cognitif et affectif (motivation) des étudiants dans la formation hybride
	Engagement affectif (motivation)	
	Usage de la plateforme	→ Le taux d'utilisation de la plateforme par les étudiants
	Réussite des étudiants	→ Les taux de réussite

		→ Les notes aux examens
Qualité des apprentissages	Usage des fonctionnalités	→ Les fonctionnalités les plus utilisées par les étudiants
	Informations mises à disposition	→ Questionnaire auprès des étudiants concernant leur perception des informations mises à disposition, les activités cognitives de haut niveau proposées, les interactions et les productions sollicitées
	Activités cognitives proposées	
	Interactions	→ Questionnaire auprès des enseignants concernant leur perception des informations mises à disposition, les activités cognitives de haut niveau proposées, les interactions et les productions sollicitées
Productions sollicitées		

Tableau 2. Cadre d'évaluation du projet Flex-Hybrid.

II. Questionnaire

1. Questionnaire à destination des étudiants

Caractéristiques socio-démographiques		Codage
Vous êtes	<input type="checkbox"/> Une femme <input type="checkbox"/> Un homme	Sexe
Vous êtes inscrit en	<input type="checkbox"/> XXX <input type="checkbox"/> XXX <input type="checkbox"/> XXX	Diplôme
Vous êtes	<input type="checkbox"/> Un étudiant en formation initiale (vous n'avez pas interrompu vos études depuis l'obtention de votre BAC, ou vous avez interrompu vos études pendant moins de 2 ans) <input type="checkbox"/> Un professionnel en reprise d'études	FI ou FC
Travaillez-vous en parallèle de vos études ?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Oui, moins d'un mi-temps ou à mi-temps <input type="checkbox"/> Oui, plus d'un mi-temps ou à temps complet	Travail
Avez-vous un RSE ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	RSE
Aviez-vous déjà suivi un cours hybride avant celui-ci ?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Oui	Déjà suivi cours hybride
Points forts et points faibles de la formation hybride		
Selon vous, quels sont les avantages/points forts d'un cours hybride ?		Points forts
Selon vous, quels sont les inconvénients/points faibles d'un cours hybride ?		Points faibles
Plus personnellement, quelles difficultés avez-vous rencontrées durant ce cours hybride ?		Difficultés
Modalité d'enseignement		
Par rapport à un cours classique, quelle évolution voyez-vous dans la manière d'enseigner ?		Différence CC et CH
Flexibilité de la formation hybride		
Flexibilité géographique		
Appréciez-vous d'avoir moins de séances de cours en présentiel et plus de séances de cours à distance ?	<input type="checkbox"/> Non, je préférerais avoir plus de séances en présentiel <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui, j'apprécie d'avoir moins de séances de cours en présentiel	Flex géo-moins présence

Pour arriver à l'Université, votre trajet dure en moyenne	<input type="checkbox"/> de 1mn à 30 mn <input type="checkbox"/> de 30mn à 1h <input type="checkbox"/> de 1h à 2h <input type="checkbox"/> Plus de deux heures	Flex géo- trajet
Par rapport à un cours classique, le cours hybride vous permet davantage de travailler <u>où</u> vous le souhaitez	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	Flex géo- lieu
Vous êtes en ce moment à l'étranger (stage, mobilité, autre)	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Oui	Flex géo- mobilité
Flexibilité horaire		
Par rapport à un cours classique, le cours hybride vous permet davantage de travailler vos cours <u>quand</u> vous le souhaitez	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	Flex heure- quand
Vous avez des obligations familiales ou professionnelles qui rendent difficile votre présence en cours	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	Flex heure- famille
Flexibilité pédagogique		
Par rapport à un cours classique, vous avez davantage de choix dans les activités, les outils, les méthodes, les médias, etc.	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	Flex péda- choix
Par rapport à un cours classique, le cours hybride vous permet davantage d'apprendre à votre rythme	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	Flex péda- rythme
Motivation et engagement dans la formation hybride		
Engagement comportemental		
Par rapport à un cours classique, dans ce cours hybride, vous vous sentez	<input type="checkbox"/> Moins investi(e) <input type="checkbox"/> Investi(e) au même niveau <input type="checkbox"/> Plus investi(e)	Eng comp- investi
En moyenne, combien d'heures par semaine travailliez-vous sur ce cours (en dehors des heures de cours)?	<input type="checkbox"/> 0h <input type="checkbox"/> Environ 1h ou 2h <input type="checkbox"/> Environ 3 ou 4h <input type="checkbox"/> + de 5h	Eng comp- heures W
De quelle manière travaillez-vous le cours ?	<input type="checkbox"/> Je travaille plutôt à la fin du semestre, avant l'examen <input type="checkbox"/> Je travaille plutôt de manière irrégulière sur le semestre <input type="checkbox"/> Je travaille plutôt régulièrement, chaque semaine ou presque	Eng comp- manière W

Par rapport à un cours classique, dans ce cours hybride, vous travaillez plus régulièrement ?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	Eng comp-régulièrement
Pour le cours hybride, quel est votre taux d'assiduité en classe ?	<input type="checkbox"/> Je ne suis allé(e) à aucun cours <input type="checkbox"/> Je suis allé(e) à un cours sur trois <input type="checkbox"/> Je suis allé(e) à un cours sur deux <input type="checkbox"/> Je suis allé(e) quasiment à tous les cours	Eng comp-assiduité
<u>Question filtre</u> : Votre manque d'assiduité est principalement lié à	<input type="checkbox"/> Votre manque de motivation <input type="checkbox"/> Votre éloignement géographique <input type="checkbox"/> Vos obligations familiales ou professionnelles <input type="checkbox"/> Autre, précisez	Eng comp-explication assiduit
Vous prenez plus facilement la parole	<input type="checkbox"/> En classe <input type="checkbox"/> A distance	Eng comp-parole
Vous participez plus aux activités proposées par l'enseignant	<input type="checkbox"/> En classe <input type="checkbox"/> A distance	Eng comp-participe
Engagement cognitif		
Par rapport à un cours classique, dans ce cours hybride vous avez l'impression	<input type="checkbox"/> D'apprendre moins bien <input type="checkbox"/> D'apprendre de la même façon <input type="checkbox"/> D'apprendre mieux	Eng co-apprendre
Vous arrive-t-il de chercher des informations en dehors des ressources proposées par l'enseignant ?	<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Souvent	Eng co-cherche info
Dans ce cours hybride, vous vous êtes déjà questionné sur votre manière d'apprendre	<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Souvent	Eng co-métaco
Engagement affectif (motivation)		
Quel est votre degré de motivation à suivre ce cours hybride ?	<input type="checkbox"/> Aucune motivation <input type="checkbox"/> Faible motivation <input type="checkbox"/> Motivation moyenne <input type="checkbox"/> Bonne motivation <input type="checkbox"/> Grande motivation	Eng affec-motiv
Par rapport à un cours classique, dans ce cours hybride, vous vous sentez	<input type="checkbox"/> Moins motivé(e) <input type="checkbox"/> Motivé(e) au même niveau <input type="checkbox"/> Plus motivé(e)	Eng affec-plus motiv
Qualité des apprentissages		
Les informations mises à disposition		
L'enseignant propose des ressources variées (vidéo, liens hypertexte, texte, diaporama, son, image, etc.)?	<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Souvent	qual app-ressources variées

Par rapport à un cours classique, diriez-vous que les ressources proposées sont plus variées ?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	qual app-ressources plus
L'enseignant propose des ressources suffisantes ?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Oui, mais il y en a trop	qual app-ressources suffisant
L'enseignant propose des ressources de qualité ?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	qual app-ressources qualité
Les activités cognitives de haut niveau proposées		
L'enseignant propose des activités <u>en classe</u> qui demandent beaucoup de réflexion et d'investissement (ex : travail de groupe, étude de cas, problème, enquête, recherche, dossier, etc.)	<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Souvent	qual app-activité classe
L'enseignant propose des activités à <u>distance</u> qui demandent beaucoup de réflexion et d'investissement (ex : travail de groupe, étude de cas, problème, enquête, etc.)	<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Souvent	qual app-activités distance
Par rapport à un cours classique, diriez-vous que l'enseignant propose plus d'activités qui demandent de la réflexion et de l'investissement ?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	qual app-plus activité
Les interactions		
Avez-vous déjà sollicité votre enseignant à distance ? (via le mail, sur la plateforme, forum, chat)	<input type="checkbox"/> Non, jamais <input type="checkbox"/> Oui, une ou deux fois dans le semestre <input type="checkbox"/> Oui, environ une fois tous les quinze jours/trois semaines <input type="checkbox"/> Oui, environ chaque semaine ou plusieurs fois par semaine	qual app-sollicité engs
Par rapport à un cours classique, diriez-vous que vous avez plus d'interactions avec votre enseignant ?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	qual app-plus sollicité engs

Avez-vous déjà sollicité vos camarades à distance ? (via mail, sur la plateforme, forum, chat)	<input type="checkbox"/> Non, jamais <input type="checkbox"/> Oui une ou deux fois dans le semestre <input type="checkbox"/> Oui, une fois tous les quinze jours/trois semaines <input type="checkbox"/> Oui, chaque semaine ou plusieurs fois par semaine	qual app-sollicit pair
Par rapport à un cours classique, diriez-vous que vous avez plus d'interactions avec les autres étudiants ?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	qual app-sollicit plus pair
Les productions sollicitées		
Par rapport à un cours classique, diriez-vous que les retours de l'enseignant sur vos productions sont plus personnalisés et individualisées ?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	qual app-productions

Tableau 3. Questionnaire adressé aux étudiants.

2. Questionnaire à destination des enseignants

		Codage
Nom prénom		Nom
C'est la première fois que vous élaborez un cours hybride	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Oui	première fois
Points forts et points faibles du dispositif Flex-Hybrid		
Les 5 dimensions ci-après composent le dispositif Flex-Hybrid, mentionnez les points <u>forts</u> de chacune de ces dimensions ?		
1. L'appel à projet		Points forts- appel à projet
2. La labélisation		Points forts- label
3. L'accompagnement		Points forts- accompagnement
4. Le comité de valorisation		Points forts- comité valo
5. Le bilan post formation		Points forts- bilan
Les 5 dimensions ci-après composent le dispositif Flex-Hybrid, mentionnez les points <u>faibles</u> de chacune de ces dimensions ?		
1. L'appel à projet		Points faibles- appel à projet
2. La labélisation		Points faibles- label
3. L'accompagnement		Points faibles accompagnement
4. Le comité de valorisation		Points faibles- comité valo
5. Le bilan post formation		Points faibles- bilan
Pour chacune de ces dimensions, selon vous, quelles sont les pistes d' <u>amélioration</u> ?		
1. L'appel à projet		Amélioration- appel à projet
2. La labélisation		Amélioration- label
3. L'accompagnement		Amélioration- accompagnement
4. Le comité de valorisation		Amélioration - comité valo
5. Le bilan post formation		Amélioration-

		bilan
Points forts et points faibles de la formation hybride		
D'après vos observations, quels sont les avantages/points forts d'un cours hybride ?		Points forts- hybridation
D'après vos observations, quels sont les inconvénients/points faibles d'un cours hybride ?		Points faibles - hybridation
Plus personnellement, quelles difficultés avez-vous rencontrées dans la conception de votre cours hybride ?		Diff- conception hybridation
Plus personnellement, quelles difficultés avez-vous rencontrées dans le déroulement/mise en œuvre de votre cours hybride ?		Diff- déroulement
Développement professionnel		
Motivation		
Pourquoi avez-vous choisi d'élaborer un cours hybride ? Quelles étaient vos motivations- initiales (personnelles ou professionnelles) ?		Dvt pro- motivation
Conceptions		
Depuis l'expérimentation de l'hybridation, avez-vous modifié votre réflexion sur votre métier d'enseignant ? Si oui, en quoi ?		Dvt pro- conceptions
Pratique		
Depuis l'expérimentation de l'hybridation, votre pratique pédagogique dans les autres cours a-t-elle évolué ? En quoi ?		Dvt pro- pratique
Projetez-vous d'élaborer d'autres cours hybrides ? Pourquoi ?		Dvt pro- autres hybrides
Description de votre formation (reprise du questionnaire HySup)		
Articulation présence/distance		
Vous proposez des activités lors des phases d'enseignement <u>en présence</u>	<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Souvent	Description- présence

Vous proposez des activités lors des phases d'enseignement <u>à distance</u>	<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Souvent	Description distance
Accompagnement à distance		
A distance, vous apportez un soutien méthodologique (aide à l'organisation, à la gestion du temps, aux méthodes de travail)	<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Souvent	Description- soutien
Vous stimulez l'entraide et le soutien des étudiants entre eux (répondre aux questions des autres, fournir des ressources d'apprentissage aux autres, etc.)	<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Souvent	Description entraide
Vous sollicitez une réflexion des étudiants sur leur savoir et leur processus d'apprentissage	<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Souvent	Description- réflexion
Médiatisation		
Vous proposez aux étudiants un ou plusieurs outils pour produire des travaux (wiki, éditeur de carte conceptuelle, blog, carnet de bord, etc.)	<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Souvent	Description- outils production
Vous proposez aux étudiants un ou plusieurs outils de communication, d'organisation ou de collaboration (ex : calendrier, échéancier, forum)	<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Souvent	Description- outils de com
Vous utilisez des outils de communication et de collaboration <u>synchrones</u> (chat, visioconférence, partage de documents et d'écran, etc.)	<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Souvent	Description- outils synchrones
Médiation		
Les étudiants peuvent commenter/modifier les ressources/documents mis à disposition et/ou les travaux de leurs pairs	<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Souvent	Description- modif
Votre cours vise à ce que les étudiants apprennent à communiquer et à collaborer	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	Description- com et coll
Votre cours vise à ce que les étudiants apprennent à mieux	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non	Description- processus app

connaître leurs processus d'apprentissage	<input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	
Degré d'ouverture, en présence et à distance		
Votre cours laisse aux étudiants des possibilités de choix au niveau des activités d'apprentissage, des médias et des outils à utiliser, des méthodes, etc.	<input type="checkbox"/> Pas de liberté de choix <input type="checkbox"/> Faible liberté de choix <input type="checkbox"/> Grande liberté de choix <input type="checkbox"/> Très grande liberté de choix	Description- choix
Vous faites intervenir dans votre cours des ressources ou des experts extérieurs	<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Souvent	Description- experts
Motivation et engagement dans la formation hybride		
Engagement comportemental		
Par rapport à un cours classique (non hybride), dans ce cours hybride, vous diriez que les étudiants sont	<input type="checkbox"/> Moins investis et engagés dans le cours <input type="checkbox"/> Investis et engagés au même niveau <input type="checkbox"/> Plus investis et engagés dans le cours	Motiv/engagement- comportement
Engagement cognitif		
Par rapport à un cours classique (non hybride), dans ce cours hybride vous diriez que la qualité des apprentissages est	<input type="checkbox"/> Moins bonne <input type="checkbox"/> Identique <input type="checkbox"/> Meilleure	Motiv/engagement- cognitif
Engagement affectif (motivation)		
Par rapport à un cours classique (non hybride), dans ce cours hybride, vous diriez que les étudiants sont	<input type="checkbox"/> Moins motivés <input type="checkbox"/> Motivés au même niveau <input type="checkbox"/> Plus motivés	Motiv/engagement- Affectif
Qualité des apprentissages		
Les informations mises à disposition		
Vous proposez aux étudiants des ressources variées (vidéo, liens hypertexte, texte, diaporama, son, image, etc.)?	<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Souvent	qual app- ressources
Par rapport à un cours classique, vous proposez des ressources plus variées ?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	qual app- plus de ressources
Les activités cognitives de haut niveau proposées		
Vous proposez des activités <u>en classe</u> qui demandent beaucoup de réflexion et d'investissement (ex : travail de groupe, étude de cas,	<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Souvent	qual app- activité classe

problème, enquête, recherche, dossier, etc.)		
Vous proposez des activités en ligne qui demandent beaucoup de réflexion et d'investissement (ex : travail de groupe, étude de cas, problème, enquête, etc.)	<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Souvent	qual app- activité à distance
Par rapport à un cours classique, diriez-vous que vous proposez plus d'activités qui demandent de la réflexion et de l'investissement ?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	qual app- activité plus
Les étudiants sont plus actifs dans un cours hybride (en présence et à distance) que dans un cours classique	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	qual app- plus actif
Les interactions		
Par rapport à un cours classique, vous avez plus d'interactions avec les étudiants	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	qual app- interaction
Par rapport à un cours classique, vous offrez plus d'occasions aux étudiants d'interagir entre eux	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	qual app- + occas interaction
Les productions sollicitées		
Par rapport à un cours classique, la qualité des productions des étudiants est améliorée	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	qual app- qual production
Par rapport à un cours classique, vous proposez plus de travaux à réaliser en autonomie (seul(e) ou en groupe) ?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	qual app- W autonome
Par rapport à un cours classique, vous évaluez mieux les progrès des étudiants	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Plutôt non <input type="checkbox"/> Plutôt oui <input type="checkbox"/> Oui	qual app- eval progres

Tableau 4. Questionnaire adressé aux enseignants.

III. Passation

1. Passation du questionnaire

1.1. Questionnaire en ligne

Les enseignements hybrides se sont déroulés sur le premier et le second semestre 2018-2019. Ainsi, une première passation du questionnaire a eu lieu en janvier 2019 et une deuxième passation s'est déroulée en juillet 2019.

Le questionnaire a été administré en ligne, par la mission APUI, via la plateforme pédagogique de l'Université d'Avignon. Le lien vers le questionnaire en ligne a ensuite été envoyé par courrier électronique aux acteurs concernés, à savoir les étudiants et les enseignants ayant expérimenté l'hybridation. Plusieurs relances ont été nécessaires afin d'obtenir un échantillon satisfaisant.

1.2. Modification du questionnaire en ligne

Le questionnaire adressé aux enseignants ayant été jugé trop long par les acteurs, certaines questions ont été regroupées ou supprimées par la mission APUI. De ce fait, le questionnaire à destination des enseignants n'a pas permis de recueillir l'ensemble des informations initialement souhaitées.

2. Présentation de l'échantillon

2.1. Enseignements hybrides évalués

Le lien vers le questionnaire en ligne a été transmis par la mission APUI à l'ensemble des enseignants et des étudiants ayant expérimenté l'enseignement hybride. Ainsi, six cours hybrides ont été évalués :

- Hydrogéologie sols environnement, M1 (HSE-SIG) ;
- Anglais civilisation, année L? ;
- Cultures, patrimoines et civilisations européennes, année L? (CPCE);
- Géographie, méthodologie de l'enquête, année L? ;
- Italien, année L? ;
- Grammaire française, année L?.

2.1. Profil des répondants

Au niveau des répondants, cinq enseignantes (5/6) ont répondu à l'enquête :

- Nathalie Lunardelli : enseignement d'Italien ;
- Naomi Mazzilli : enseignement d'hydrogéologie sols environnement ;
- Marie-Françoise Sanconie : enseignement d'anglais ;
- Anais Volin : enseignement de géographie ;

- Chantal Wionet : enseignement sur les cultures, patrimoines et civilisations européennes.

Du côté des étudiants, 55 d'entre eux ont répondu au questionnaire (Cf. Tableau 5). L'échantillon est majoritairement composé de femmes : 33 femmes et 22 hommes. L'ensemble des étudiants interrogés sont en formation initiale, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas interrompu leurs études depuis l'obtention du baccalauréat. Par ailleurs, seuls 17% des étudiants interrogés exercent un emploi en dehors de leurs études. Parmi ces 17% d'étudiants salariés, trois (3/55) bénéficient d'un Régime Spécial d'Etudes (RSE). Concernant leur expérience de l'hybridation, seuls 10% des répondants disent avoir déjà eu une expérience d'enseignement hybride.

	HSE-SIG	Anglais	CPCE	Géo.	Italien	Gram.	Total
Nb d'étudiants	10	3	12	15	9	6	55
Nb de femmes	4	3	7	10	3	6	33
Nb d'hommes	6	0	5	5	6	0	22
Nb d'étudiants en formation initiale	10	3	12	15	9	6	55
Nb d'étudiants salariés	1	2	3	1	1	1	9
Nb d'étudiants ayant un RSE	0	1	0	0	1	1	3
Nb d'étudiants ayant déjà suivi un cours hybride	1	1	1	1	0	2	6

Tableau 5. Caractéristiques des étudiants interrogés.

3. Analyse des résultats

L'extraction directe des réponses aux questionnaires, de la plateforme vers Excel, n'a pas été optimale. De ce fait, nous avons été contraints d'analyser les résultats directement via la plateforme de l'Université.

L'ensemble des résultats est présenté selon la structure du déroulé des questionnaires administrés aux enseignantes et aux étudiants. Dans un premier temps, il s'agissait de vérifier la pertinence du dispositif selon les besoins et les attentes des différents acteurs. Dans un deuxième temps, la question de l'efficacité des formations a été abordée sous l'angle du développement pédagogique des enseignants et du degré de flexibilité des formations hybrides évaluées. Enfin, dans un troisième temps, nous avons étudié les effets de l'enseignement hybride sur les apprentissages des étudiants, en analysant à la fois le niveau d'engagement des étudiants et la qualité perçue de leurs apprentissages.

L'analyse des questionnaires a été enrichie par trois entretiens réalisés auprès de trois enseignantes ayant répondu au questionnaire. La passation de ces entretiens s'est déroulée dans le cadre du mémoire de recherche de M. Thierry Faucon.

Partie résultats

I. Pertinence

L'analyse de la pertinence consiste à déterminer si le dispositif *Flex-Hybrid* correspond aux besoins et attentes exprimées par les bénéficiaires (enseignants et étudiants).

Pour évaluer la pertinence du dispositif *Flex-Hybrid*, nous nous sommes intéressés à la perception des enseignants et des étudiants concernant 1) le dispositif *Flex-Hybrid* et 2) la formation hybride. Pour ce faire, le questionnaire était composé de questions ouvertes sur les points forts et faibles du dispositif, ainsi que sur les difficultés rencontrées par les acteurs.

1. Points forts du dispositif Flex-Hybrid

1.1. Le point de vue des enseignants

Les réponses aux questionnaires ont permis d'identifier les points forts du dispositif *Flex-Hybrid* au niveau de 1) l'appel à projet ; 2) la labellisation ; 3) le comité de valorisation ; 4) l'accompagnement.

Bien que les enseignantes aient été peu prolixes dans leurs réponses, les résultats du questionnaire montrent que les 5 enseignantes disent apprécier le dispositif *Flex-Hybrid* dans son ensemble et tout particulièrement l'accompagnement réalisé par la Mission APUI. À travers les entretiens complémentaires, on découvre que l'accompagnement de la Mission APUI est tridimensionnel, à savoir technique/technologique, pédagogique et psychologique.

1) **L'appel à projet.** L'appel à projet est considéré comme positif, « *une bonne chose* » et « *très bien* » par les 5 enseignantes (5/5).

2) **La labellisation.** La labellisation est perçue par les 5 enseignantes (5/5) comme un processus « *très bien* », « *efficace* » et « *innovant* ». Une enseignante mentionne que ce dispositif peut constituer un levier pour faire évoluer les pratiques pédagogiques des enseignants : « *un processus innovant qui peut permettre de renouveler les approches pédagogiques en particulier sur des cours qui ne nécessitent pas du présentiel* ».

3) **Le comité de valorisation.** Pour 3 enseignantes (3/5), le comité de valorisation est tout à fait pertinent. Son recours est perçu par une enseignante comme une garantie d'objectivité du processus de valorisation : « *importante pour la neutralité des choix opérés* ».

4) **L'accompagnement.** 3 enseignantes (3/5) considèrent l'accompagnement par la Mission APUI comme un point fort du dispositif *Flex-Hybrid* : « *tout à fait satisfaisant* », « *parfait* », « *ils sont particulièrement disponibles et plein d'idées* ».

Deux enseignantes (2/3) abordent l'accompagnement par la Mission APPUI dans leurs entretiens. À travers leurs discours, on constate que l'accompagnement par la Mission APPUI est tridimensionnel : a) technique/technologique, b) pédagogique et c) psychologique.

a) L'accompagnement est tout d'abord technique/technologique. La Mission APUI apporte une aide et des conseils concernant le choix et l'usage des outils numériques et de l'ENT : « avec la mission APUI, on a mis en place des outils qui ont permis que l'ensemble de nos échanges [avec les étudiants] se fasse à distance » (EC4), « comment mettre [la vidéo] en ligne, ça c'est APUI qui s'en est occupé » (EC1).

b) L'accompagnement est aussi pédagogique, avec des conseils relatifs à la création de ressources pédagogiques de qualité « les premières choses qu'on a mises en place avec la mission APUI, ce sont les fiches mémos » (EC4). La Mission APUI accompagne également dans la scénarisation pédagogique du cours « il m'a beaucoup aidé, car c'est vrai que je n'avais pas trop d'idées sur comment mettre en œuvre. [...] on a pris le cours à l'envers, ce que j'avais comme finalité de mon cours, il l'a mis en premier cours » (EC1). Le passage d'un enseignement traditionnel à un enseignement hybride fait nécessairement émerger des questions relatives à la scénarisation pédagogique du cours. Ainsi, le dispositif *Flex-Hybrid* constitue une « porte d'entrée » pour faire évoluer les pratiques pédagogiques des enseignants vers des pratiques davantage centrées vers l'apprenant.

c) L'accompagnement de la mission APUI est également psychologique. En effet, EC1 dit avoir été encouragé à sauter le pas grâce aux encouragements de la Mission APUI « ça m'inquiétait un petit peu, me dire que je ne vais pas y arriver [...] c'est X de la cellule APUI qui m'a poussée » (EC1). Cet accompagnement psychologique a agi comme un élément motivationnel pour EC1, qui s'est sentie suffisamment soutenue et épaulée pour s'engager dans un changement de pratique pédagogique « On n'est pas tout seul. On est soutenu, X a beaucoup d'idées, donc c'est rassurant » (EC1).

1.2. Le point de vue des étudiants

Dans leurs discours, les étudiants abordent deux principaux points forts de l'enseignement hybride : 1) la flexibilité (horaire, géographique et pédagogique) ; 2) une pédagogie davantage centrée sur l'apprenant (travail en autonomie, activités de haut niveau, travail collaboratif, ressources).

1) **La flexibilité.** La flexibilité est citée comme un point fort de l'enseignement hybride. 42% des étudiants (23/55) disent apprécier la flexibilité horaire, c'est-à-dire pouvoir travailler quand ils le souhaitent : « la liberté de choisir quand travailler », « on peut choisir quand travailler cette matière », « point positif : choisir le créneau ». Dans le cadre d'un enseignement en présentiel, le temps de travail est organisé à des heures fixes chaque semaine, pendant une durée déterminée par l'institution. Concernant l'enseignement hybride, les étudiants ont davantage de liberté d'action et de contrôle sur l'organisation et la durée de leur temps de travail.

31% des étudiants (17/55) disent apprécier la flexibilité géographique liée à l'hybridation. Cette flexibilité permet de réduire le nombre de trajets jusqu'à l'Université, notamment pour les étudiants qui habitent loin : « ne pas avoir à se déplacer jusqu'à Avignon », « ça limite nos transports quotidiens ». Les trajets sont considérés par les étudiants comme une perte de temps inutile : « étant donné que j'habite à environ 1h de la faculté, les trajets aller/retour constituent pour moi une perte de temps considérable, et je trouve que le cours hybride me

permet de gagner du temps dans mon travail ». La flexibilité géographique ajoute également une forme de liberté d'action appréciée par les étudiants : *« travailler où on souhaite à distance »*. Dans le cadre d'un enseignement en présentiel, le lieu du cours est imposé par l'institution. Dans un enseignement hybride, lors des phases de travail à distance, l'étudiant garde le contrôle sur son lieu de travail.

Enfin, 22% des étudiants (12/55) disent apprécier la flexibilité pédagogique, c'est-à-dire pouvoir travailler à leur rythme : *« l'étudiant peut travailler à son rythme et mieux organiser son travail »*, *« ça permet d'avoir plus de temps pour appréhender les thèmes traités, pour réfléchir aux solutions à apporter »*.

2) La pédagogie centrée sur l'apprenant. La plupart des étudiants ont mentionné des éléments qui ont trait à la pédagogie centrée sur l'apprenant comme étant des points forts du dispositif hybride.

27% des étudiants (15/55) disent apprécier la part plus importante du travail en autonomie : *« plus de recherches et d'investissement personnel »*, *« le sentiment d'autonomie »*, *« l'avantage du cours hybride oblige à être entièrement autonome dans son travail »*. Ce travail autonome leur ont permis de développer de nouvelles compétences transversales, telles que la gestion de leur planning de travail, la prise en charge de la sollicitation de l'enseignant en tant que personne ressource et la recherche documentaire : *« [le travail autonome] nous apprend à gérer notre temps de travail »*, *« on acquiert le réflexe de contacter l'enseignant plus facilement »*, *« cela permet de se débrouiller à chercher les informations »*.

12,5% des étudiants (7/55) ont cité les activités d'apprentissage de haut niveau comme un point fort de l'enseignement hybride : *« j'ai beaucoup apprécié le fait que nous apprenions le cours chez nous et que, en classe, nous faisons des activités afin de mettre en pratique et d'approfondir ce que nous avons appris en autonomie »*, *« le fait d'avoir un cours à distance nous permet de faire des activités moins scolaires que pendant un cours normal »*. Les étudiants sont d'ailleurs conscients que ces activités de haut niveau cognitif ont un effet positif sur la qualité de leurs apprentissages : *« permet de mettre plus souvent en pratique les notions vues en classe grâce à des comptes rendus plus réguliers »*, *« apprentissage plus pratique et facilement assimilable »*. Ce type de changement dans les pratiques pédagogiques entraîne nécessairement un changement dans les stratégies d'apprentissage des étudiants, comme le souligne un étudiant *« le point fort : de nouvelles méthodes de travail à adopter »*.

11% des étudiants (6/55) ont apprécié le travail collaboratif qui leur était proposé à distance : *« point fort : avoir un groupe avec quelques élèves plutôt que toute la classe ensemble »*. Là encore, on constate que les étudiants sont conscients de l'apport du travail collaboratif sur la qualité de leurs apprentissages : *« ce cours permet également de travailler en équipe, ce qui est intéressant, cela nous permet de confronter nos points de vue et rendre des productions plus abouties car plus riches »*.

Enfin, 11% des étudiants (6/55) abordent les ressources comme un point fort de l'enseignement hybride. Les ressources sont plus nombreuses : *« cela peut permettre au professeur de donner plus d'informations que dans un cours en classe »*. Les ressources sont également perçues comme plus variées *« l'accès à de nouvelles ressources : appels téléphoniques, internet »*, *« des formats de cours plus diversifiés »*. Elles semblent aussi plus

adaptées aux habitudes numériques des étudiants « *un cours adapté aux renouvellements numériques* ».

Points forts		Effectifs	Pourcentage
Flexibilité	Flexibilité horaire	23/55	42%
	Flexibilité géographique	17/55	31%
	Flexibilité pédagogique	12/55	22%
Pédagogie centrée sur l'apprenant	Apprentissage autonome	15/55	27%
	Activités de haut niveau	7/55	12,5%
	Apprentissage collaboratif	6/55	11%
	Ressources plus nombreuses, variées et adaptées	6/55	11%

Tableau 6. Points forts de l'enseignement hybride cités par les étudiants.

2. Points faibles du dispositif

2.1. Le point de vue des enseignants

Les réponses aux questionnaires ont permis d'identifier les points faibles du dispositif *Flex-Hybrid* selon les quatre dimensions suivantes : 1) l'appel à projet ; 2) la labellisation ; 3) le comité de valorisation ; 4) et l'accompagnement.

Les enseignantes ont mentionné les points faibles suivants : dates contraignantes, nécessité de concevoir l'ensemble du cours en amont, incompatibilité avec les contraintes imposées par l'institution, composition et légitimité du comité de valorisation.

1) **L'appel à projet.** Deux enseignantes (2/5) abordent des points faibles concernant l'appel à projet. L'une d'entre elles évoque des contraintes temporelles imposées par le calendrier « *dates contraignantes* ». L'autre enseignante aborde une autre contrainte, liée à la nécessité de concevoir l'ensemble du cours en amont « *il est plus compliqué de créer un cours pour le semestre suivant. Il faut s'y prendre deux semestres auparavant* ». Comme elle le souligne, cette conception en amont suppose une organisation administrative adaptée « *cela suppose de savoir quel enseignant prendra en charge le cours* ». On constate alors que les contraintes imposées par l'institution peuvent constituer un obstacle à la mise en œuvre d'un dispositif hybride.

2) **La labellisation.** Une seule enseignante (1/5) aborde un point faible relatif à la labellisation. Elle qualifie la démarche de labellisation de « *timidité* » et propose d'envisager une formation des enseignants à distance pour les préparer davantage.

3) **Le comité de valorisation.** Deux enseignantes (2/5) abordent les points faibles du comité de valorisation. Elles font mention de l'opacité du processus de constitution du comité et questionnent de fait sa légitimité : « *je n'ai pas encore compris comment ce comité était*

constitué, et dans la mesure où ce sont pour une part des collègues, je m'interroge sur leur légitimité », « je ne suis pas informée sur la composition de ce comité ».

4) **L'accompagnement.** Bien que l'accompagnement n'ait pas été mentionné comme un point faible du dispositif, une enseignante (1/5) suggère de disposer d'exemples de réalisation de collègues ayant déjà conçu des enseignements hybrides.

2.2. Le point de vue des étudiants

Les étudiants abordent trois principaux points faibles relatifs à la formation hybride : 1) le travail autonome à distance (manque de contact synchrone avec l'enseignant, manque de guidage, travail chronophage, manque de motivation) ; 2) le travail en groupe en distance (manque d'investissement de certains membres du groupe, manque de coordination du travail à distance) ; 3) manque de compréhension du fonctionnement du dispositif hybride.

1) **Le travail autonome.** Comme nous l'avons vu, le travail en autonomie est pointé par certains étudiants comme un point fort du dispositif hybride. D'autres, en revanche, le perçoivent comme un point faible. Nous allons le voir ici, le travail autonome à distance implique a) des contacts asynchrones avec l'enseignant, b) une plus grande part de liberté dans son apprentissage, c) un travail plus conséquent et d) le maintien de sa motivation.

a) 18% des étudiants regrettent les contacts asynchrones avec l'enseignant : « impossibilité de poser des questions au professeur », « enseignant fictif [...] il ne peut y avoir de réel échange », « point faible : ne pas avoir les réponses directement ». Le contact asynchrone semble poser particulièrement soucis lorsque l'étudiant rencontre une difficulté dans son apprentissage « en cas de blocage, il est difficile de s'en sortir tout seul à moins de passer beaucoup de temps », « ça m'a pris beaucoup de temps à approfondir en comparaison aux cours classiques durant lesquels je peux poser directement des questions ». L'asynchronicité de la réponse semble être perçue par les étudiants comme une perte de temps. La communication asynchrone nécessite en effet de la part de l'étudiant qu'il accepte de passer plus de temps sur une notion afin de la comprendre par lui-même ou qu'il accepte de réajuster son planning de travail en fonction du délai de réponse de l'enseignant : « quelques limites [à la communication] comme le potentiel temps d'attente pour avoir une information ».

b) Le travail en autonomie implique également une plus grande part de liberté dans l'apprentissage, c'est-à-dire moins de guidage de la part de l'enseignant. 14,5% des étudiants l'ont perçu comme un point négatif de l'enseignement hybride : « j'ai souvent peur de passer à côté des attentes de mon professeur », « les consignes parfois mal comprises », « il est quelquefois compliqué de comprendre les attentes exactes de l'enseignant ».

c) 12,5% des étudiants disent manquer de motivation dans leur travail en autonomie : « oublier parfois les dates pour envoyer/rendre les exercices faits ». Certains étudiants éprouvent des difficultés à travailler en dehors de leur lieu de travail qu'est l'Université : « j'ai du mal à me motiver en dehors de l'université ». D'autres étudiants expriment leur besoin d'être motivés extrinsèquement : « l'inconvénient principal est de réussir à travailler en autonomie, chez soi, sans que l'on nous y invite », « j'aime être encadrée sinon je me laisse aller ».

d) Enfin, le quatrième point négatif cité par les étudiants concerne la charge de travail. L'augmentation de la part du travail autonome à distance a fait augmenter leur charge de travail : « *trop de documentations et exercices qui peuvent prendre plus d'heures que prévu* », « *pour un cours hybride, cela demande beaucoup de travail* », « *charge de travail plus importante* », « *beaucoup de temps personnel du côté des élèves* ».

2) **Le travail en groupe.** 16% des étudiants (9/55) perçoivent le travail en groupe à distance comme un point faible du dispositif hybride. Ils regrettent principalement le manque d'investissement de certains membres du groupe « *certaines personnes manquent d'assiduité, nous devons donc souvent effectuer la majeure partie du travail seul ou à deux* », « *un ou plusieurs membres ne s'investissent pas et par conséquent pénalisent tout le groupe* ». Ils pointent également les difficultés liées à l'organisation des séances de travail en groupe : « *il faut trouver un moment où tout le monde du groupe est dispo* ».

3) **Dispositif hybride.** Enfin, 9% des étudiants (5/55) évoquent le manque d'informations sur le fonctionnement du dispositif hybride comme un point faible : « *avoir plus d'informations sur la méthode à suivre* », « *difficulté au début à comprendre le concept* ». L'hybridation nécessite une adaptation de la part de l'étudiant, que certains disent ne pas avoir réussi à intégrer : « *on a beaucoup moins tendance à travailler, car nous avons eu seulement 4-5 cours en classe, on oublie un peu la matière* », « *le cours en classe se déroule seulement une fois toutes les deux semaines, du coup on oublie un peu cette matière* ».

Points faibles		Effectifs	Pourcentage
Travail autonome à distance	Manque de contact synchrone avec l'enseignant	10/55	18%
	Manque de guidage	8/55	14,5%
	Manque de motivation	7/55	12,5%
	Travail chronophage	6/55	11%
Travail en groupe à distance	Manque d'investissement de certains membres du groupe, manque de coordination du travail à distance	9/55	16%
Fonctionnement du dispositif hybride	Manque d'informations sur le fonctionnement du dispositif	5/55	9%

Tableau 7. Points faibles de l'enseignement hybride cités par les étudiants.

3. Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du dispositif

3.1. Difficultés rencontrées par les enseignants

Les enseignantes évoquent principalement des difficultés d'ordre technique et technologique : prise en main de l'ENT, disponibilité du matériel, conception chronophage des outils et ressources en ligne.

Trois enseignantes (3/5) disent avoir rencontré des difficultés techniques/technologiques relatives à la conception de leur enseignement hybride. Elles mentionnent des difficultés relatives à la prise en main de l'ENT « *mise en place tardive de ma part qui aurait demandé une prise en main plus précise de l'ENT* », l'absence de matériel pour la captation vidéo « *absence de local pour captation vidéo à l'agrosociences* » et le volume de travail requis pour sa mise en œuvre.

Les trois enseignantes (3/3) interrogées par entretien abordent effectivement la charge de travail relative au passage à l'hybridation : « *Beaucoup de travail durant la préparation, et pendant le cours, plus de travail que le tout présentiel* » (EC2), « *la préparation de ce cours a été extrêmement intense* » (EC4), « *pour faire une capsule vidéo, ça va vous demander tant de temps pour faire le script, pour faire le PowerPoint, [...] pour faire la vidéo, tant de temps pour ensuite la mettre* » (EC4), « *c'est beaucoup de temps, ça demande de la préparation* » (EC1).

3.2. Difficultés rencontrées par les étudiants

Les étudiants évoquent principalement des difficultés liées 1) à leur travail en autonomie (contact asynchrone, planification et organisation du travail à distance) ; 2) et au travail collaboratif (se contacter, se rencontrer, travailler ensemble, communiquer).

Les difficultés rencontrées par les étudiants vont dans le sens des points faibles précédemment cités par les acteurs. Les étudiants disent avoir rencontré des difficultés liées 1) à leur travail en autonomie ; 2) et au travail collaboratif.

1) **Travail en autonomie.** Concernant le travail en autonomie, 25,5% des étudiants (14/55) font part de difficultés liées au contact asynchrone avec leur enseignant. Les étudiants regrettent l'absence d'échanges synchrones qui permettent d'obtenir une réponse immédiate à leurs questions : « *devoir poser une question avec une réponse qui n'est pas instantanée est un peu décourageant et peu motivant* », « *je préfère interagir directement [...] avec la prof si je ne trouve pas de solution* ». Le contact asynchrone est alors perçu par certains étudiants comme une absence d'aide de la part de l'enseignant : « *la difficulté : ne pas avoir d'aide quand on est face à une difficulté que l'on ne peut résoudre et que l'on doit poser des questions sur une plateforme et avoir des réponses des jours après ou pas* », « *blocage sur un exercice, rester sans solution par manque d'aide et de temps pour trouver la solution, seul* ». Dans le cadre d'un enseignement hybride, l'étudiant doit faire évoluer ses stratégies d'apprentissage. Si les réponses à ses questions ne sont plus immédiates, il doit alors s'adapter

en réorganisant son travail ou son planning de travail en conséquence. À travers les réponses au questionnaire, on remarque également que le contact asynchrone rend plus difficile la vérification de la compréhension des consignes postées par l'enseignant en ligne : « *comprendre les consignes était souvent plus dur puisque nous voulions être sûrs de bien faire et avec simplement quelques phrases et des documents ENT c'était assez compliqué* », « *je n'ai pas exactement compris toutes les attentes* ». La vérification des consignes semble constituer une sécurité pour l'étudiant. En l'absence de cette vérification, il peut avoir l'impression de ne pas être suffisamment guidé dans son apprentissage et d'avancer seul sans filet de sécurité.

18% des étudiants (10/55) disent avoir rencontré des difficultés liées à la planification et à l'organisation de leur travail autonome. 5 étudiants évoquent la difficulté de suivre le rythme de travail imposé par l'enseignant : « *mon évolution personnelle ne coïncidait pas le plus souvent avec le niveau des cours actuels dispensés en salle par l'enseignant, le plus souvent j'étais en retard de phase* », « *Certaines de mes fins de semaine ont été dures à gérer avec un travail trop important pour le délai qui nous était accordé* ». 2 étudiants évoquent leur difficulté à se motiver pour travailler : « *difficulté : garder ma motivation tout au long du semestre* », « *j'ai souvent l'impression de ne pas être assez en forme ou disponible pour bien travailler sur mon ordinateur* ». L'enseignement hybride nécessite que l'étudiant fasse évoluer sa planification et son organisation de travail, pour mieux s'adapter aux nouvelles exigences requises par ce type d'enseignement : « *une adaptation à prendre et des méthodes de travail nouvelles à adopter* », « *s'habituer à envoyer les exercices au professeur* ».

2) **Travail collaboratif.** 27% des étudiants (15/55) disent avoir été confrontés à quelques difficultés liées au travail collaboratif à distance.

À travers leurs discours, on constate qu'ils ont rencontré des difficultés pour se contacter entre membres du groupe « *absence de réponse de la part de certains collègues du groupe* ».

Ils évoquent également les difficultés pour se rencontrer de visu « *difficulté de trouver des créneaux pour les travaux de groupe* », « *difficulté de réunir tout le monde dans le travail de groupe* ».

Les difficultés portent aussi sur les méthodes de travail qui doivent être choisies par le groupe et validées à l'unanimité : « *compliqué de répartir le travail* », « *il est difficile de trouver un terrain d'entente sur la manière de travailler* ».

Enfin, les étudiants évoquent des difficultés liées à la communication au sein du groupe : « *beaucoup de difficultés pour le travail en groupe et la communication avec les autres élèves* », « *pas évident de se mettre d'accord avec son groupe pour certains travaux* ».

On remarque alors que travailler en mode collaboratif à distance requiert des compétences particulières que les étudiants n'ont pas nécessairement développées au cours de leur parcours scolaire et universitaire.

Difficultés rencontrées		Effectifs	%
Travailler en autonomie	Difficultés liées au contact asynchrone (manque de guidage, manque d'aide immédiate)	14/55	25,5%
	Difficultés liées à la planification et à l'organisation du travail à distance	10/55	18%
Travailler collaboratif	Se contacter, se rencontrer, travailler ensemble, communiquer	15/55	27%
Pas de difficultés	Aucune difficulté rencontrée	16/55	29%

Tableau 8. Difficultés mentionnées par les étudiants concernant l'enseignement hybride.

II. Efficacité

Pour évaluer l'efficacité du dispositif *Flex-Hybrid*, il est nécessaire de commencer par s'interroger sur le type de formation hybride qui a été mis en place par les enseignantes. L'analyse du type de formation hybride permettra ainsi d'obtenir des informations sur le niveau d'atteinte des deux principaux objectifs du dispositif *Flex-Hybrid*, à savoir :

1) le niveau de développement pédagogique de l'enseignant. Le développement pédagogique d'un enseignant va de pair avec sa pratique pédagogique. Ainsi, en analysant le type de formation hybride, nous obtiendrons des informations sur le niveau de développement pédagogique de l'enseignant : se situe-t-il plutôt dans une pratique centrée sur le savoir ou sur l'apprenant ? L'usage de l'hybridation a-t-il entraîné une modification dans les conceptions et les pratiques pédagogiques vers des conceptions et des pratiques davantage centrées sur l'apprenant ?

2) le niveau de flexibilité. En analysant le type de formation hybride nous obtiendrons des informations sur le degré de flexibilité et d'ouverture de la formation.

1. Niveau de développement pédagogique des enseignants

1.1. Élément déclencheur

L'ensemble des enseignantes disent avoir choisi de concevoir une formation hybride pour trois principales raisons : 1) favoriser l'apprentissage des étudiants, par un travail en amont et par l'introduction d'une pédagogie plus active en présentiel ; 2) s'adapter au nouveau public étudiant ; 3) faire évoluer leur pratique pédagogique.

Les réponses au questionnaire montrent que les 5 enseignantes (5/5) ont choisi d'élaborer un cours hybride pour : 1) favoriser l'apprentissage des étudiants ; 2) s'adapter au nouveau public étudiant ; 3) faire évoluer leur pratique pédagogique.

1) **Favoriser l'apprentissage des étudiants.** Trois enseignantes (3/5) abordent le passage à l'hybridation comme un moyen de favoriser un apprentissage en profondeur « *[j'ai choisi l'hybridation pour favoriser] l'implication des étudiants pour maîtriser des concepts complexes en autonomie* », « *focaliser l'attention des étudiants sur les concepts lors des séances en salle* ». Comme le soulignent ces deux enseignantes, dans le cadre d'un enseignement hybride, l'apprentissage en profondeur est en effet favorisé par le travail en autonomie, requis à distance, et par le travail actif et interactif proposé en classe.

À travers les entretiens de EC1 et EC2, on remarque que pour ces deux enseignantes, le passage à l'hybridation a notamment été motivé par un constat négatif de leur ancienne pratique pédagogique qui semblait avoir peu d'effet sur l'apprentissage : « *les cours que j'ai sont dans une salle informatique à quarante étudiants, ça ne sert pas à grand-chose. Ils m'écoutent, d'accord, mais je ne sais pas ce qu'ils font* » (EC4), « *tous les concepts que je voulais leur faire passer derrière, ça retenait difficilement leur attention. Du coup, la*

technique sans la compréhension des concepts qu'il y a derrière, ça ne vaut rien » (EC2). Ayant le sentiment d'enseigner « dans le vide », elles se sont ainsi questionnées sur leur pratique pédagogique, puis se sont saisies du dispositif *Flex-Hybrid* pour tester une autre manière de faire, plus adaptée à leurs enseignements.

2) **S'adapter au nouveau public étudiant.** Deux enseignantes (2/5) ont choisi de passer à l'hybridation pour s'adapter au nouveau public étudiant. L'enseignement hybride constitue notamment un moyen de gérer l'hétérogénéité des niveaux des étudiants « *grande hétérogénéité des niveaux des étudiants [...] l'hybridation visait à laisser les étudiants peu familiers avec l'informatique prendre en main cet outil à leur rythme* ». Les étudiants les moins avancés peuvent ainsi bénéficier de la documentation nécessaire pour revoir les bases, se perfectionner et avancer à leur rythme. Les étudiants les plus avancés, quant à eux, peuvent aller plus loin dans le cours grâce aux ressources mises à disposition sur la plateforme. Les enseignantes mentionnent également que l'hybridation permet de s'adapter aux nouveaux besoins et attentes des étudiants : « *les étudiants changent, ont des formations de plus en plus éloignées de ma formation. Il est donc nécessaire de réfléchir sur la transmission, la pédagogie et de concevoir de nouveaux outils* ». L'hybridation constituerait de fait une forme pédagogique plus adaptée aux étudiants d'aujourd'hui.

3) **Faire évoluer sa pratique pédagogique.** Deux enseignantes (2/5) ont envisagé le dispositif *Flex-Hybrid* comme une opportunité pour faire évoluer leur pratique pédagogique. Une enseignante souhaitait s'orienter davantage vers une pratique centrée sur l'apprenant : « *j'avais envie de changer mes pratiques et de rendre le cours plus attractif et motivant pour les étudiants* ». À travers son entretien, on constate que l'évolution dans sa pratique pédagogique résulte d'un long processus. Tout d'abord elle a commencé par suivre les formations pédagogiques dispensées par la Mission APUI. Ces formations ont été un élément moteur vers son changement de pratique, mais elles n'ont cependant pas constitué l'élément déclencheur : « *j'étais un peu réfractaire, parce que j'avais une inquiétude je pense, savoir comment faire, parce que je suis très classique dans ma façon de faire des cours et donc ça m'inquiétait un petit peu, me dire je ne vais pas y arriver* » (EC1). C'est le soutien psychologique et l'accompagnement proposé par la Mission APUI qui a constitué l'élément déclencheur pour EC1 « *c'est X de la cellule APUI qui m'a poussée* ». Ainsi, nous constatons que suivre des formations pédagogiques peut permettre de faire évoluer les conceptions de l'enseignement des enseignants. Néanmoins, le transfert de la formation à son cours peut constituer un frein à l'évolution des pratiques pédagogiques si l'enseignant se sent seul et peu confiant en ses capacités de transférer ce qu'il a appris en formation. Dans ce cas, l'accompagnement du centre de pédagogie est essentiel.

La deuxième enseignante dit avoir mis en place l'hybridation pour redonner du sens à un enseignement qui nécessitait de nombreuses sorties terrain « *le cours choisi n'est pas très intéressant en présentiel étant donné que les étudiants sont beaucoup sur le terrain* ». À travers son entretien, on constate en effet que l'organisation d'un cours selon des modalités traditionnelles était perçue comme peu pertinente et efficace « *le cours est intéressant comme ça en hybride, parce qu'il y a des choses qu'ils n'ont pas nécessairement besoin de faire en présentiel. Il y a notamment toute une partie dans laquelle [...] ils doivent travailler* ».

par groupe [...] plutôt que de dire on a 1h30 et [...] au bout de l'heure et demie ils n'aient pas fait grand-chose. Là pour le coup, ils travaillent un peu quand ils veulent » (EC4). Ainsi, on remarque que l'enseignement hybride est plus adapté que l'enseignement en présentiel pour certains types de cours.

1.2. Évolution des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage

3 enseignantes (3/5) ont répondu que l'expérimentation de l'hybridation avait effectivement fait évoluer leur conception de l'enseignement. On constate néanmoins, que leurs réponses portent soit sur l'évolution de leur pratique (et non de leur conception), soit sont hors sujet. Une enseignante mentionne des changements relatifs à l'interactivité et la scénarisation de ses enseignements (évolution de sa pratique). Une autre enseignante dit essayer d'élargir ses « *horizons pédagogiques* ». Enfin, la troisième enseignante souligne que la réflexion sur ses changements de conception est un processus qui lui « *demande du temps* ».

1.3. Évolution des pratiques pédagogiques des enseignants

1.3.1. Point de vue des enseignants

4 enseignantes disent avoir fait évoluer leur pratique pédagogique. À travers leurs réponses, on remarque que le dispositif *Flex-Hybrid* a permis de faire évoluer les pratiques pédagogiques sur trois niveaux : 1) niveau 1 : la découverte et l'expérimentation d'une nouvelle pédagogie ; 2) niveau 2 : le renforcement d'une pédagogie déjà pratiquée ; et 3) niveau 3 : le déploiement, c'est-à-dire l'élargissement de la pratique à d'autres cours.

Sur les 5 enseignantes qui ont répondu à l'enquête, une seule (1/5) a déclaré ne pas avoir fait évoluer sa pratique pédagogique, principalement pour des « *questions de disponibilité / temps de travail* ». Les 4 autres enseignantes (4/5) évoquent une transformation pédagogique de leur pratique liée à la mise en place de l'hybridation : « *la conception même des cours [hybrides] demande également que les pratiques soient révisées* ». À travers leurs réponses, on remarque que le dispositif *Flex-Hybrid* a permis de faire évoluer les pratiques pédagogiques sur trois niveaux : 1) niveau 1 : la découverte et l'expérimentation d'une nouvelle pédagogie ; 2) niveau 2 : le renforcement d'une pédagogie déjà pratiquée ; et 3) niveau 3 : le déploiement, c'est-à-dire l'élargissement de la pratique à d'autres cours.

1) Niveau 1 : découverte et expérimentation d'une nouvelle pédagogie. Le dispositif *Flex-Hybrid* a permis à deux enseignantes de découvrir et d'expérimenter une autre pédagogie, une autre manière d'enseigner. Via le dispositif *Flex-Hybrid*, l'une des enseignantes s'est davantage familiarisée avec les outils numériques et l'ENT : « *je me sers mieux et davantage de la plateforme pédagogique* ». On retrouve cette idée à travers les entretiens de EC1 et EC4 : « *la nouveauté surtout, ça a été les capsules vidéos* » (EC1), « *il a fallu que je découvre Moodle d'Avignon, parce que je ne le connaissais pas* », « *c'est une grande nouveauté pour moi de faire ces vidéos* » (EC4).

EC4 ajoute que le passage à l'hybridation a nécessité la création de nouvelles ressources pédagogiques : « *les fiches mémos, traditionnellement, je le faisais directement en cours. Eux le faisaient avec eux-mêmes. Là pour le coup, je l'ai fait pour eux* » (EC4). Elle a pu ainsi décharger son cours en présentiel de cette partie plutôt transmissive en déposant les fiches mémos en ligne. Il en est de même pour EC1 : « *je trouvais les documents sur différentes sources. Je mets les liens sur le site* » (EC1).

L'évolution du rythme de travail et le cadencement des cours a constitué également une nouvelle expérience pédagogique pour EC4 : « *ils doivent me rendre quelque chose tous les dimanches soirs. C'est vrai que moi j'avais moins l'habitude de travailler comme ça* » (EC4). Enfin, EC1 a dû retravailler intégralement la scénarisation pédagogique de son cours pour rendre les étudiants davantage acteurs de leurs apprentissages : « *c'était moi qui leur donnais [...] voilà une annonce, vous répondez à cette annonce en imaginant un CV. Là c'est eux qui crée l'annonce [...] et ils vont être des recruteurs du reste de la classe [...] ça a changé complètement l'organisation du cours* » (EC1).

2) Niveau 2 : le renforcement d'une pédagogie déjà pratiquée. L'expérimentation de l'enseignement hybride a permis de renforcer une enseignante dans son approche centrée sur l'apprenant « *Renforce l'idée de faire travailler les étudiants sur des documents afin de maîtriser mes théories* ».

3) Niveau 3 : l'élargissement de la pratique à d'autres cours, le déploiement. Convaincue par l'expérience positive de l'hybridation, EC1 a choisi d'élargir l'expérience, c'est-à-dire de faire évoluer ses autres cours vers des pédagogies plus actives : « *J'essaie d'imaginer d'autres approches pour d'autres cours* ». Par ailleurs, suite à l'expérimentation de l'hybridation, une seule enseignante (1/5) ne projette pas de concevoir d'autres cours hybrides en raison d'un manque de compétences informatiques adéquates. Les 4 autres enseignantes (4/5) ont été conquises par l'expérimentation et disent projeter d'élaborer d'autres cours hybrides. Deux principales raisons ont été évoquées. Une enseignante mentionne la nécessité de s'adapter au nouveau public étudiant : « *le public a changé et nos pratiques doivent évoluer pour mieux leur correspondre* ». Deux autres enseignantes ont pu constater une évolution positive concernant l'implication et l'investissement des étudiants, entraînant de fait une amélioration de la qualité de leurs apprentissages : « *ces cours permettent aux étudiants de travailler finalement davantage que dans des cours classiques [...] les étudiants retiennent mieux* ».

1.3.2. Point de vue des étudiants

33 étudiants mentionnent une évolution positive concernant les pratiques pédagogiques des enseignants dans le cadre d'un enseignement hybride par rapport à un enseignement traditionnel. Par rapport à un enseignement traditionnel, ils disent avoir perçu une évolution au niveau 1) de l'usage plus accru des technologies ; 2) des attentes différentes de l'enseignant concernant leurs stratégies d'apprentissage ; 3) de la posture plus proche de l'enseignant ; 4) de la pédagogie plus active et pratique ; 5) et de la flexibilité horaire et géographique.

Les réponses au questionnaire montrent que pour 60% des étudiants (33/55) il y a une évolution positive concernant les pratiques pédagogiques dans le cadre d'un enseignement hybride par rapport à un enseignement traditionnel. 30% des étudiants (17/55) ne répondent pas précisément à la question posée, ne savent pas ou n'ont pas répondu. 7% seulement (4/55) ont noté, quant à eux, une évolution négative dans les pratiques pédagogiques par rapport à un enseignement en présentiel.

1) **Usage plus accru des technologies.** Parmi les évolutions positives citées par les étudiants, on note l'usage plus accru de la technologie. Selon 25,5% des étudiants (14/55), l'hybridation est un type d'enseignement qui s'adapte mieux aux attentes de la nouvelle génération : *« c'est une solution moderne », « un enseignement plus proche des besoins et de la demande des étudiants qui sont plus à l'aise avec les réseaux sociaux, technologies », « le fait de passer par internet est plus intéressant de nos jours », « enseignement adapté au renouvellement numérique »*. L'usage du numérique offre notamment plus de possibilités en terme de diversité des ressources : *« plus de diversité des supports : matériel, virtuel, vidéo, texte etc », « on utilise beaucoup internet et ça permet d'avoir plusieurs sources pour mieux comprendre »*.

2) **Attentes différentes concernant les stratégies d'apprentissage.** 22% des étudiants ont pu observer une évolution dans les attentes de leur enseignant concernant leurs stratégies d'apprentissage. Dans le cadre d'un enseignement hybride, il est attendu de l'étudiant qu'il utilise des stratégies d'apprentissage plus en profondeur, via notamment un travail autonome : *« les étudiants sont plus autonomes », « cela nous rend plus libre et autonome »*. On constate que certains étudiants ont d'ailleurs conscience que ces nouvelles stratégies d'apprentissage qui sont attendus ont un effet positif sur la qualité de leurs apprentissages : *« j'ai été beaucoup plus obligée de m'investir, j'ai donc, je pense, intégré davantage le cours plutôt qu'un cours magistral »*.

3) **Pédagogie plus active et pratique.** 16% des étudiants (9/55) remarquent une évolution dans les activités pédagogiques proposées en classe. Le travail collaboratif y est plus présent : *« plus de travaux de groupe et d'activités en classe »*. La pédagogie est plus active avec des activités de plus haut niveau cognitif *« on nous propose beaucoup d'exercices variés »*. Les étudiants notent également que les activités sont aussi plus pratiques et davantage en lien avec les attentes du milieu professionnel : *« une évolution un peu plus pratique qui tend vers la professionnalisation et les exercices de réflexions et TD nous préparent vers le monde du travail », « des mises en scène et des mises en situation ce qui nous permet d'apprendre beaucoup sur le monde de l'entreprise »*.

4) **Posture plus proche de l'enseignant.** 14,5% des étudiants (8/55) disent qu'ils perçoivent une évolution dans la posture de l'enseignant. Dans le cadre d'un enseignement hybride, l'enseignant est plus proche de ses étudiants, l'enseignement est ainsi plus personnalisé : *« un professeur plus à l'écoute des élèves et plus investi avec les groupes », « l'enseignant est plus proche de notre travail »*.

5) **Flexibilité.** Enfin, la flexibilité est abordée par 9% des étudiants (5/55) comme étant une évolution par rapport à un enseignement traditionnel. Il s'agit d'une flexibilité horaire et géographique : « *l'évolution c'est de pouvoir travailler à distance et ça j'aime beaucoup* », « *l'évolution est que les étudiants peuvent travailler quand ils veulent* ».

Évolutions positives dans les pratiques pédagogiques		Effectifs	%
Technologie	Usage plus accru des technologies (diversité des ressources, usage adapté au monde actuel)	14/55	25,5%
Stratégie d'apprentissage	Attentes différentes concernant leurs stratégies d'apprentissage	12/55	22%
Pédagogie	Pédagogie plus active, pratique et collaborative	9/55	16%
Posture de l'enseignant	Posture plus proche de l'enseignant	8/55	14,5%
Flexibilité	Flexibilité horaire et géographique	5/55	9%

Tableau 9. Point de vue des étudiants concernant l'évolution des pratiques pédagogiques des enseignants dans le cadre d'un enseignement hybride.

1.4. Type de formation hybride proposée

Pour évaluer le type de formation hybride proposée par les enseignantes, cinq dimensions sont explorées ici. L'objectif est de déterminer si les formations hybrides sont davantage centrées sur le savoir ou sur l'apprenant.

- 1) L'articulation présence-distance. On constate une bonne articulation présence/distance : 4 enseignantes disent organiser souvent des activités en classe et à distance.
- 2) L'accompagnement à distance. L'accompagnement à distance est en revanche plutôt faible pour la majorité des enseignantes. Il s'agit du soutien méthodologique à l'étudiant, de la stimulation de l'entraide entre pairs et d'un accompagnement à la métacognition.
- 3) La médiatisation. Concernant la médiatisation, on constate que les outils de communication d'organisation et de collaboration sont les plus fréquemment utilisés par les enseignantes. Contrairement aux outils pour la production de travaux et aux outils de communication et de collaboration synchrones qui sont peu voire pas utilisés par les enseignantes.
- 4) La médiation. La majorité des enseignantes disent introduire la médiation dans leurs enseignements, via la possibilité pour les étudiants de commenter et de modifier les ressources. Pour la quasi-totalité des enseignantes, leur cours vise à permettre aux étudiants de communiquer et collaborer et de réfléchir sur leur manière d'apprendre.
- 5) Le degré d'ouverture. Le degré d'ouverture est mitigé. L'ensemble des enseignantes disent ne laisser aucune liberté de choix aux étudiants. En revanche, trois d'entre elles disent solliciter souvent des ressources ou des experts extérieurs pour intervenir dans leur cours.

1) **L'articulation présence-distance.** L'articulation présence/distance a été évaluée à travers deux questions qui portaient sur a) la fréquence des activités proposées en classe et b) sur la fréquence des activités proposées à distance. D'après les résultats, 4 enseignantes (4/5)

déclarent organiser *souvent* des activités en présentiel et *souvent* des activités à distance. On remarque alors un bon équilibre entre les activités proposées à distance et celles proposées en présentiel. La pédagogie semble active et interactive, en classe comme à distance, ce qui semble renvoyer à un enseignement plutôt centré sur l'apprenant. EC1, EC2 et EC4 donnent quelques exemples dans leurs entretiens d'activités proposées à distance : « *ils doivent faire un CV vidéo* » (EC1), « *j'ai ajouté des tests différents d'autoévaluation* » (EC2), « *ils travaillent uniquement en groupe* » (EC4).

2) **L'accompagnement à distance.** L'accompagnement à distance renvoie au a) soutien méthodologique apporté par les enseignants, b) à la stimulation de l'entraide entre pairs et c) à la sollicitation d'une métacognition chez l'étudiant sur son processus d'apprentissage.

a) En ce qui concerne le soutien méthodologique, les cinq enseignantes (5/5) disent apporter aux étudiants un soutien relatif à l'organisation, à la gestion du temps et aux méthodes de travail. Néanmoins, la fréquence de cette aide varie en fonction des répondants. Pour deux enseignantes (2/5) ce soutien méthodologique est fréquent, pour les trois autres (3/5) il est plutôt rare. À travers son entretien, on remarque d'ailleurs que EC2 a fait le constat après-coup de son manque d'accompagnement méthodologique à distance : « *je n'ai pas envoyé de rappel chaque semaine sur ce qu'ils avaient à faire. Ca, ils m'ont explicitement dit que ça leur manquait [...] il leur manquait un guidage, une introduction chaque semaine, qui les oriente et leur donne des points de repère pour leur travail à faire sur la semaine* » (EC2).

b) Concernant l'encouragement à l'entraide et au soutien des étudiants entre eux¹, une seule enseignante (1/5) dit apporter *souvent* ce type d'aide, alors que les quatre autres enseignantes (4/5) disent l'apporter *parfois* ou *rarement*.

c) Enfin, accompagner les étudiants à distance c'est aussi les accompagner dans leur réflexion sur leur propre processus d'apprentissage. Une seule enseignante (1/5) déclare les accompagner dans cette métacognition *souvent*. 3 enseignantes (3/5) disent les accompagner *parfois* ou *rarement* dans cette réflexion, et une enseignante (1/5) mentionne ne pas le faire.

3) **La médiatisation.** La médiatisation désigne l'ensemble des artefacts utilisés dans la mise en œuvre du dispositif. Trois catégories d'artefacts sont distinguées ici : a) les outils pour produire des travaux ; b) les outils de communication, d'organisation ou de collaboration ; c) les outils de communication et de collaborations synchrones.

a) Concernant les outils pour la production de travaux (wiki, éditeur de carte conceptuelle, blog, carnet de bord), il ressort du questionnaire que les enseignantes les ont relativement peu utilisés (Cf. Tableau 10). Dans son entretien, EC2 l'explique par un manque de temps : « *il n'y a pas de collaboratif, parce que l'UE ne laisse pas le temps* » (EC2). Par ailleurs, à travers l'entretien de EC4 on constate que mettre en place des outils collaboratifs ne garantit pas leur appropriation par les étudiants. En effet, il se peut que les étudiants soient habitués à utiliser d'autres outils « *ils ne s'en servent pas trop [framapad]. Ils me l'ont dit, c'est qu'ils travaillent avec des Google Drive* » (EC4). Dans ce cas se pose la question de l'imposition

¹ Par exemple répondre aux questions des autres étudiants, les inciter à se partager les ressources d'apprentissage.

des outils numériques : l'enseignant doit-il imposer ses outils aux étudiants ou laisser les étudiants utiliser leurs propres outils ?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Total
Wiki	4	0	1	0	5
Éditeur de carte conceptuelle	3	0	2	0	5
Blog	4	0	0	1	5
Carnet de bord	4	0	1	0	5
Autre	2	0	1	2	5

Tableau 10. Outils de production de travaux proposés par les enseignantes.

b) Au niveau des outils de communication, d'organisation et de collaboration, on remarque qu'ils ont été plus fréquemment utilisés par les enseignantes, en particulier le calendrier et l'échéancier (Cf. Tableau 11). À travers les entretiens, on observe des usages différents des outils de communication. Par exemple, EC1 utilise principalement le forum pour annoncer les consignes de travail : « *il y a un forum général où je leur dis de semaine en semaine ce qu'ils doivent faire* » (EC1). Pour EC4, le forum est plutôt utilisé pour favoriser les interactions avec les étudiants : « *l'ensemble de nos échanges se fait via le forum* » (EC4).

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Total
Calendrier	0	0	1	4	5
Échéancier	0	0	1	4	5
Forum	0	1	3	1	5
Autre	4	0	0	1	5

Tableau 11. Outils de communication, d'organisation et de collaboration proposés par les enseignantes.

c) Enfin, on remarque que les outils de communication et de collaboration synchrones n'ont quasiment pas été utilisés par les enseignantes (Cf. Tableau 12).

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Total
Chat	4	0	0	1	5
Visioconférence	4	0	1	0	5
Partage de documents et d'écran	5	0	0	0	5
Autre	4	0	0	1	5

Tableau 12. Outils de communication et de collaboration synchrones proposés par les enseignants.

4) **La médiation.** Trois principales questions ont été posées aux enseignants pour mesurer l'introduction de la médiation dans leurs enseignements : a) les étudiants peuvent-ils commenter/modifier les ressources/documents mis à disposition et/ou travaux de leurs pairs ? ; b) le cours vise-t-il à ce que les étudiants apprennent à communiquer et collaborer ? ; c) le cours vise-t-il à ce que les étudiants apprennent à mieux connaître leurs processus d'apprentissage ?

a) Trois enseignantes (3/5) disent que leurs cours amènent les étudiants à commenter et à modifier les ressources mises à leur disposition. En commentant les productions de leurs pairs, les étudiants développent ainsi leur esprit critique.

b) L'ensemble des enseignantes (5/5) mentionnent que l'un des objectifs de leur cours consiste à apprendre à communiquer et à collaborer. Il s'agit là de compétences transversales utiles dans le monde du travail.

c) Enfin, pour la majorité des enseignantes (4/5), le cours vise notamment à développer la métacognition des étudiants, c'est-à-dire à faire en sorte que ces derniers apprennent à mieux connaître leurs processus d'apprentissage. Savoir comment on apprend constitue un élément clé pour la formation tout au long de la vie.

Ainsi, d'après les résultats, nous pouvons remarquer que les enseignantes portent un intérêt particulier à introduire de la méditation dans leurs enseignements. Les cours proposés visent au développement de compétences transversales qui seront utiles à l'étudiant dans le cadre de leur vie professionnelle, aussi bien que pour leur formation tout au long de la vie.

5) **Le degré d'ouverture.** Le degré d'ouverture de la formation désigne la liberté des choix laissée aux étudiants. Deux questions étaient posées aux enseignantes : a) votre cours laisse-t-il aux étudiants des possibilités de choix au niveau des activités d'apprentissage, des médias et des outils à utiliser, des méthodes ? ; b) faites-vous intervenir dans votre cours des ressources ou des experts extérieurs ?

a) Les réponses à la première question montrent que l'ensemble des enseignantes disent ne laisser aucune liberté (2/5) ou peu de liberté (3/5) de choix aux étudiants.

b) Concernant la deuxième question, trois enseignantes (3/5) disent solliciter souvent des ressources ou experts extérieurs pour intervenir dans leurs cours tandis que les deux autres (2/5) n'en sollicitent jamais.

À partir des réponses aux questionnaires, nous avons regardé si les enseignantes se situaient plutôt dans une approche centrée sur le savoir ou sur l'apprenant. Dans le tableau ci-dessous, les scores de chaque dimension correspondent à une moyenne des réponses de chaque enseignante, dont les modalités ont été regraduées de la manière suivante : 1,2,3 pour les questions à 3 modalités ; 0,1,2,3 pour les réponses à 4 modalités ; 0,1,2,3,4 pour les réponses à 5 modalités. On remarque que deux enseignantes (EC2 et EC3) se démarquent des autres avec un score de 28/39 et 30/39. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse que leur pratique de l'hybridation est davantage centrée sur l'apprenant que la pratique des trois autres enseignantes (Cf. Tableau 13).

Dimensions		EC1	EC2	EC3	EC4	EC5
1	Articulation présence-distance	3	3	3	3	3
	a) présence	3	3	3	3	3
	b) distance	3	3	3	3	3
2	Accompagnement à distance	2	3	3	1	1,3
	a) soutien méthodologique apporté par les enseignants	3	3	3	1	1
	b) stimulation de l'entraide entre pairs	2	3	3	2	1
	c) sollicitation d'une méta-réflexion chez l'étudiant sur son processus d'apprentissage	1	3	3	0	2
3	Médiatisation	1,3	1,3	1,3	1	1

	a) outils pour produire des travaux	1	1	0	0	1
	b) outils de communication, d'organisation ou de collaboration	3	3	3	2	2
	c) outils de communication et de collaboration synchrones	0	0	1	1	0
	Médiation	2	2,7	2,3	2	1,7
4	a) possibilité de commenter/modifier les ressources/documents mis à disposition et/ou travaux de leurs pairs	2	2	1	3	1
	b) le cours vise à ce que les étudiants apprennent à communiquer et collaborer	2	3	3	2	2
	c) le cours vise à ce que les étudiants apprennent à mieux connaître leurs processus d'apprentissage	2	3	3	1	2
	Degré d'ouverture	1,5	0,5	2	0,5	1,5
5	a) possibilités de choix au niveau des activités d'apprentissage, des médias et des outils à utiliser, des méthodes	0	1	1	1	0
	b) intervention dans le cours des ressources ou des experts extérieurs.	3	0	3	0	3
	Total des scores	22/39	28/39	30/39	19/39	21/39

Tableau 13. Types de formations hybrides proposées par les enseignantes.

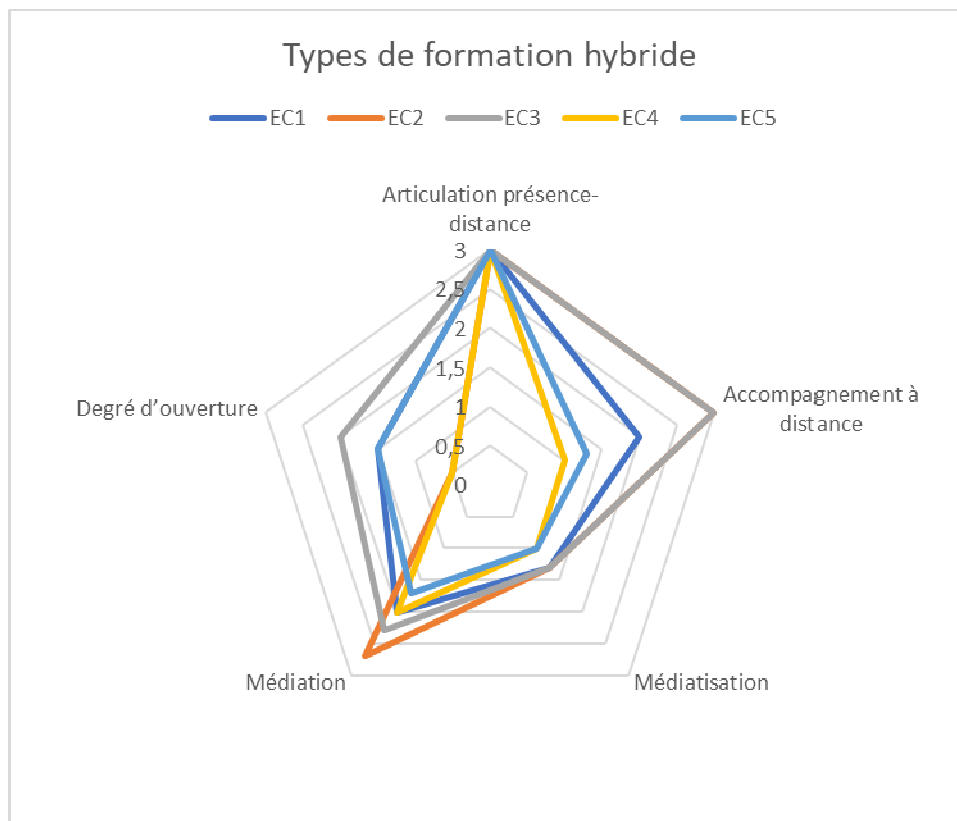
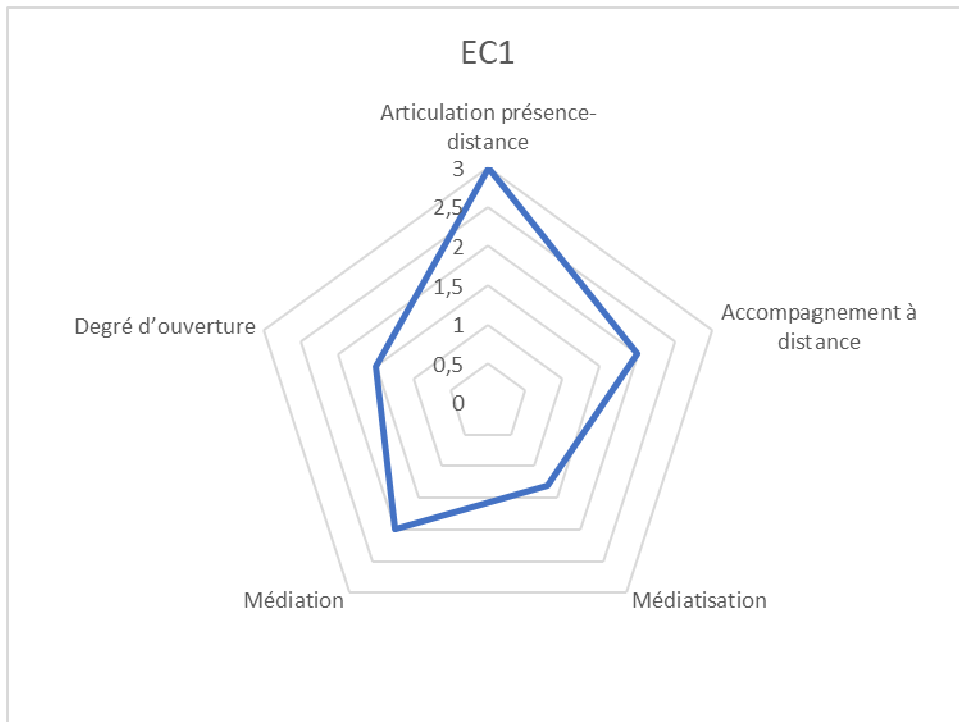
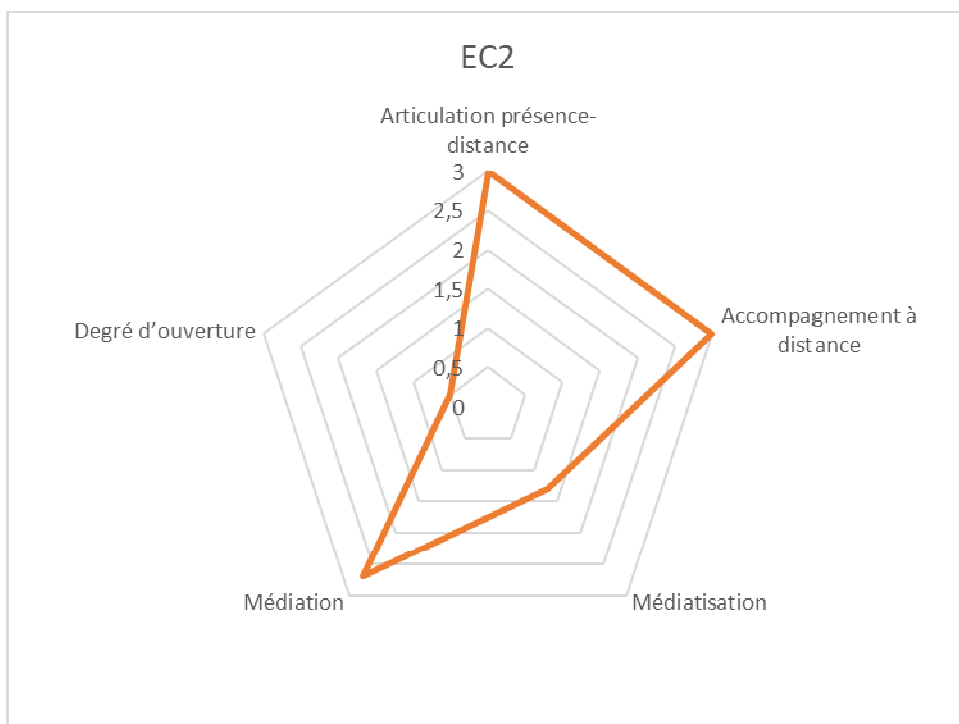


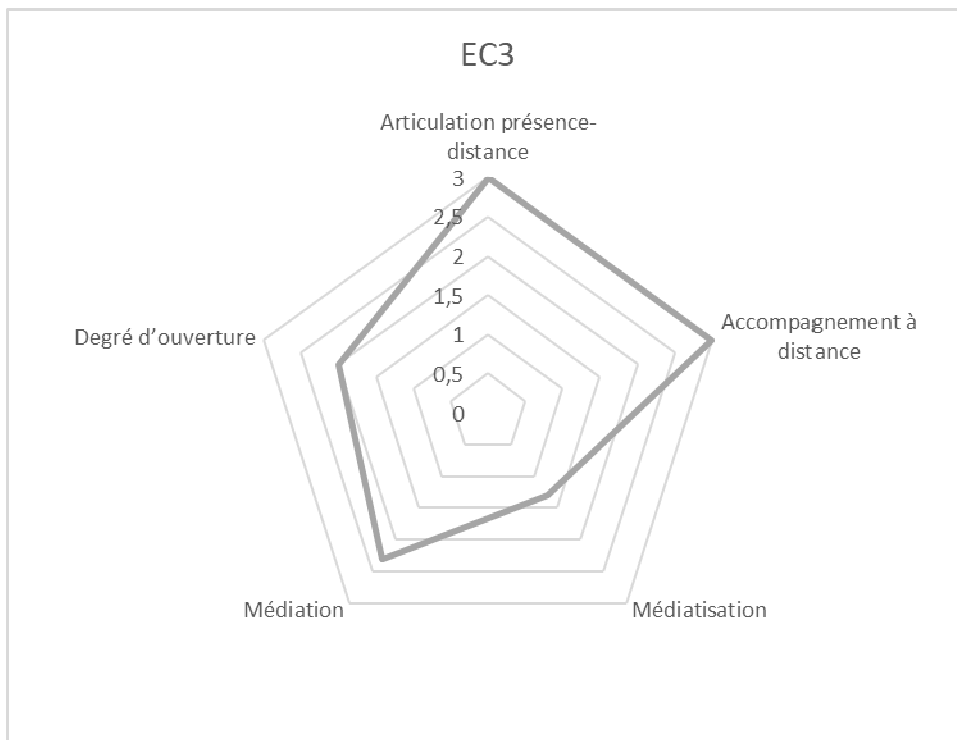
Figure 2. Types de formation hybride proposés par les 5 enseignantes.



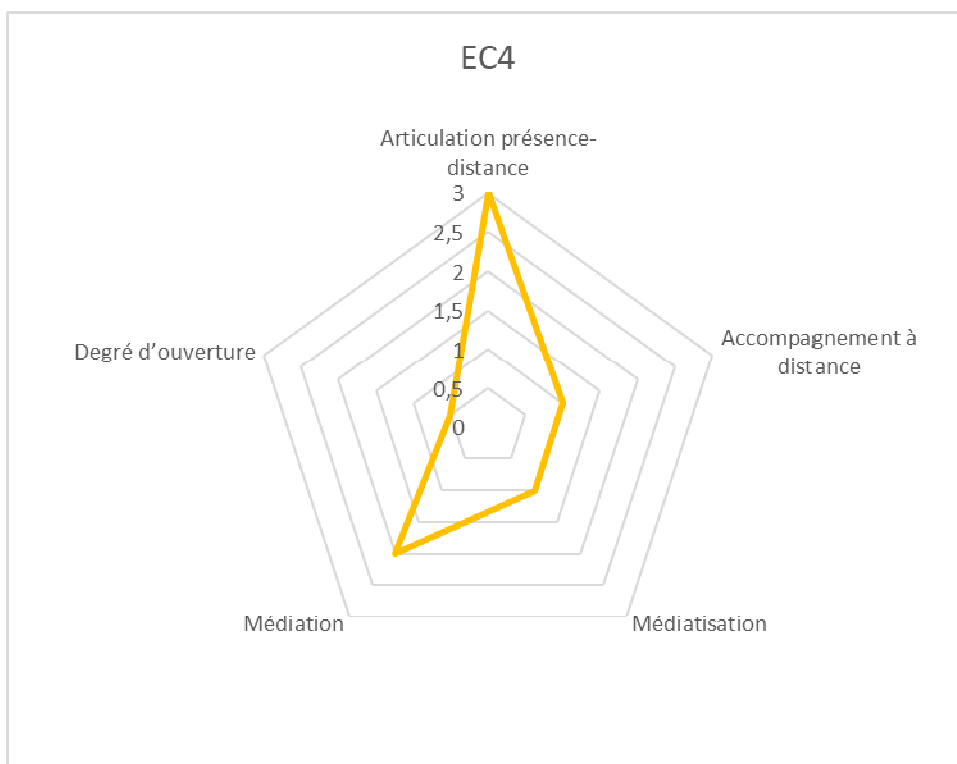
Graphique 3. Type de formation hybride proposée par EC1.



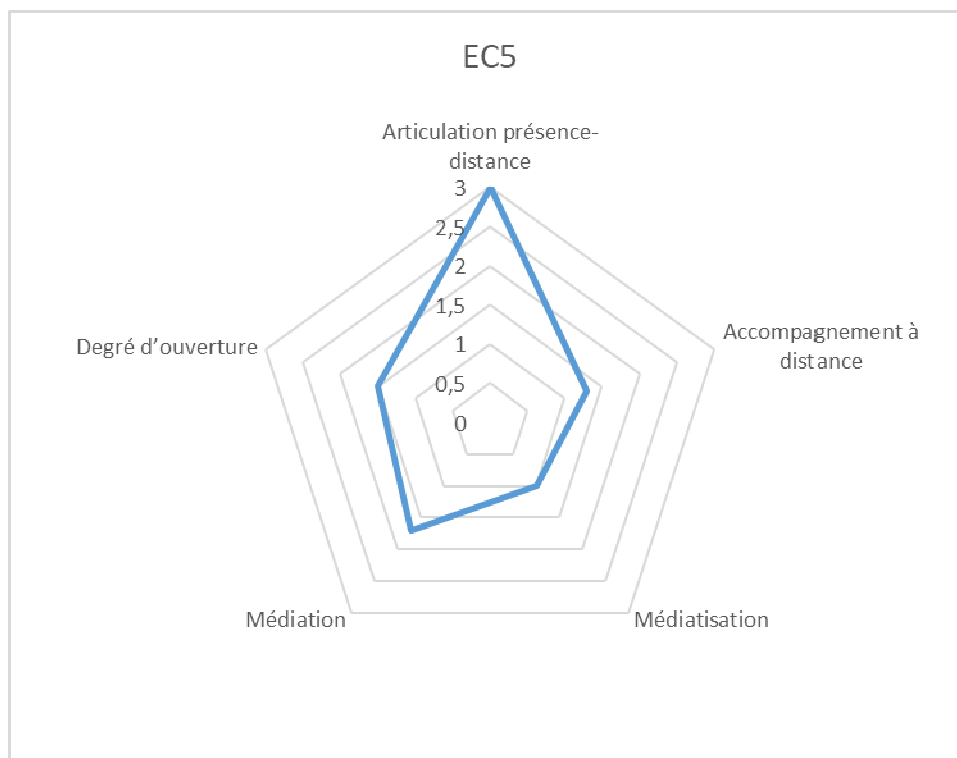
Graphique 4. Type de formation hybride proposée par EC2.



Graphique 5. Type de formation hybride proposée par EC3.



Graphique 6. Type de formation hybride proposée par EC4.



Graphique 7. Type de formation hybride proposée par EC5.

2. Flexibilité

Les étudiants ont été questionnés sur le degré de flexibilité de leur formation hybride. La flexibilité se situe à trois niveaux : 1) géographique ; 2) horaire ; et 3) pédagogique.

80% des étudiants apprécient la flexibilité horaire de l'enseignement hybride, même si la plupart d'entre eux habitent à proximité de l'Université.

81% des étudiants disent apprécier la flexibilité géographique, même si la plupart d'entre eux n'ont aucune obligation familiale et professionnelle par ailleurs.

Enfin, au niveau de la flexibilité pédagogique, 72% des étudiants estiment que le cours hybride leur permet d'apprendre davantage à leur rythme.

1) **Flexibilité géographique.** Par rapport à un enseignement traditionnel, la flexibilité géographique est une caractéristique de la formation hybride qui est très appréciée des étudiants. 80% des étudiants disent que le cours hybride leur permet de travailler davantage où ils le souhaitent (question 10). Pourtant, l'accès à l'Université n'apparaît pas comme une difficulté puisque 63% des étudiants déclarent pouvoir y accéder en moins de 30 minutes (question 6). Le fait d'être à l'étranger ne semble pas non plus déterminant dans l'appréciation de la flexibilité induite par la formation hybride puisque seuls 5% des répondants déclarent se situer à l'étranger au moment de la passation du questionnaire (question 7). De ce fait, on remarque que la flexibilité géographique est appréciée les étudiants même si ceux-ci habitent à proximité de l'Université.

Question 6. Pour arriver à l'université, votre trajet dure en moyenne			
De 1mn à 30mn	De 30mn à 1h	De 1h à 2h	Plus de 2h
63%	33%	4%	0%

Tableau 14. Question 6.

Question 7. Vous êtes en ce moment à l'étranger (stage, mobilité, autre)	
Non	Oui
95%	5%

Tableau 15. Question 7.

Question 10. Par rapport à un cours classique, le cours hybride vous permet davantage de travailler où vous le souhaitez			
Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
11%	9%	49%	31%

Tableau 16. Question 10.

2) **Flexibilité horaire.** Concernant la flexibilité horaire, 81% des répondants estiment que le cours hybride leur permet de travailler plus librement que dans le cadre d'un cours traditionnel, c'est-à-dire au moment où ils le souhaitent (question 11). Or, là encore, on constate que leur appréciation positive de la flexibilité horaire n'est pas lié à leurs obligations professionnelles ou personnelles, puisque 96% des répondants (85% « non » ; 11% « plutôt non ») n'ont pas déclaré avoir d'obligations familiales ou professionnelles qui pourraient rendre difficile leur présence en cours (question 8). Ainsi la flexibilité horaire est appréciée des étudiants même s'ils n'ont pas de contraintes par ailleurs.

Question 8. Vous avez des obligations familiales ou professionnelles qui rendent difficile votre présence en cours ?			
Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
85%	11%	4%	0%

Tableau 17. Question 8.

Question 11. Par rapport à un cours classique, le cours hybride vous permet davantage de travailler vos cours quand vous le souhaitez			
Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
7%	11%	36%	45%

Tableau 18. Question 11.

3) **Flexibilité pédagogique.** Enfin, en ce qui concerne la flexibilité pédagogique, 79% des répondants (44% « plutôt oui » ; 35% « oui ») estiment que la formation hybride leur permet plus de choix dans les activités, les outils, les méthodes, les médias, etc. (question 12). En outre, par rapport à un cours classique, 72% des étudiants estiment que le cours hybride leur permet un apprentissage plus adapté à leur propre rythme (question 13).

Question 12. Par rapport à un cours classique, vous avez davantage de choix dans les activités, les outils, les méthodes, les médias, etc.			
Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
5%	16%	44%	35%

Tableau 19. Question 12.

Question 13. Par rapport à un cours classique, le cours hybride vous permet davantage d'apprendre à votre rythme ?			
Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
5%	22%	45%	27%

Tableau 20. Question 13.

III. Impacts sur l'apprentissage

Pour évaluer l'impact du dispositif *Flex-Hybrid*, nous nous sommes intéressés aux bénéfices de l'enseignement hybride sur l'apprentissage. Pour ce faire, nous avons évalué 1) le niveau d'engagement de l'étudiant (comportemental, cognitif, affectif); 2) et la qualité des apprentissages.

1. L'engagement

1.1. Engagement comportemental

L'engagement comportemental des étudiants a été mesuré par huit questions portant sur leur niveau d'investissement perçu dans le cours, le nombre d'heures de travail, la régularité de leur travail, leur assiduité et leur participation en classe et à distance.

Les réponses montrent un bon engagement comportemental des étudiants dans l'enseignement hybride. Un peu plus de la moitié des étudiants disent travailler plus et plus régulièrement dans le cadre d'un cours hybride. Ce travail plus régulier est principalement lié aux productions obligatoires sollicitées par l'enseignant. Concernant leur participation en classe et à distance, on observe une répartition quasi égale entre les étudiants qui participent en présence et ceux qui participent à distance.

Ces tendances sur l'engagement comportemental des étudiants vont dans le sens des constats émis par les enseignantes.

Durée et temps de travail. Par rapport à un enseignement en présentiel, 40% des étudiants disent être davantage investis dans le cours hybride et 42% au même niveau d'investissement (question 17). Cet investissement se perçoit notamment par la régularité de leur travail. Un peu plus de la moitié des étudiants (53%) déclarent effectivement travailler plus régulièrement dans le cadre du cours hybride que dans le cadre d'un cours en présentiel (question 15). Pour plus de la moitié des étudiants (56%), cette régularité est hebdomadaire ou presque (question 28). On remarque en revanche que leur temps de travail hebdomadaire sur le cours dépasse peu la durée d'un enseignement en présentiel. En effet, la plupart des étudiants (75%) déclarent travailler en moyenne de 1 à 2 heures par semaine (question 9).

Participation. Au niveau de leur participation, la majeure partie des répondants (93%) déclarent avoir été présents à tous les cours en classe (question 23). Concernant les autres, les raisons invoquées pour leur manque d'assiduité ont trait à leur manque de motivation (15%), à l'éloignement géographique (11%) et enfin à leurs obligations familiales ou professionnelles (11%, question 24). Ensuite, au niveau de la participation des étudiants en classe et à distance, on remarque une répartition quasi égalitaire entre ceux qui participent en classe et ceux qui participent à distance. En effet, la moitié des étudiants (53%) déclarent prendre plus facilement la parole en classe et l'autre moitié (47%) déclarent prendre plus facilement la parole à distance (question 25). De la même manière, un peu plus de la moitié, 56% des

étudiants, disent participer davantage aux activités proposées à distance, et un peu moins de la moitié disent participer davantage aux activités proposées en présentiel (question 26). On constate que l'hybridation offre une double possibilité de participer, à distance et en présence, permettant ainsi de s'adapter davantage à l'hétérogénéité des attentes des étudiants : certains préfèrent participer à distance, et d'autres en présence.

Question 9. En moyenne, combien d'heures par semaine travaillez-vous sur ce cours ?			
0h	Environ 1h ou 2h	Environ 3h ou 4h	Plus de 5h
4%	76%	20%	0%

Tableau 21. Question 9.

Question 15. Par rapport à un cours classique, dans ce cours hybride vous travaillez plus régulièrement.			
Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
11%	36%	35%	18%

Tableau 22. Question 15.

Question 17. Par rapport à un cours classique, dans ce cours hybride vous vous sentez :		
Moins investi(e)	Investi(e) au même niveau	Plus investi(e)
18%	42%	40%

Tableau 23. Question 17.

Question 23. Pour le cours hybride, quel est votre taux d'assiduité en classe ?			
Aucun cours	Un cours sur trois	Un cours sur 2	Quasiment tout le temps
0%	2%	5%	93%

Tableau 24. Question 23.

Question 24. Votre manque d'assiduité est principalement lié à :			
Votre manque de motivation	Votre éloignement géographique	Vos obligations familiales ou professionnelles	Autres
15%	11%	11%	64%

Tableau 25. Question 24.

Question 25. Vous prenez plus facilement la parole :	
En classe	A distance
53%	47%

Tableau 26. Question 25.

Question 26. Vous participez plus aux activités proposées par l'enseignant :	
En classe	A distance
44%	56%

Tableau 27. Question 26.

Question 28. De quelle manière travaillez-vous le cours ?		
Je travaille plutôt à la fin du semestre, avant l'examen	Je travaille plutôt de manière irrégulière sur le semestre	Je travaille plutôt régulièrement, chaque semaine ou presque
15%	29%	56%

Tableau 28. Question 28.

Point de vue des enseignantes. Les réponses des enseignantes sur ce sujet vont dans le sens des réponses des étudiants. En effet, la plupart des enseignantes (4/5) considèrent que l'investissement et l'engagement comportemental des étudiants dans le dispositif hybride sont plus importants que dans le cadre d'un enseignement traditionnel (Cf. Tableau 29). À travers le discours de EC1 et EC2, on remarque que l'engagement comportemental des étudiants est encouragé par la sollicitation de productions régulières obligatoires : « ils sont automatiquement plus impliqués, parce qu'il y a des évaluations pratiquement chaque semaine » (EC1), « ils sont contraints et forcés d'être plus actifs » (EC2), « j'ai ajouté des tests différents d'autoévaluation, pour [...] forcer les étudiants à se mettre dessus, alors qu'avant je n'avais que la sanction d'un examen qui arrivait après » (EC2). Ainsi, l'étudiant s'investit dans la tâche parce qu'il n'a pas d'autres choix s'il souhaite valider son cours.

	Moindre	De même niveau	Plus important	Total
L'investissement et l'engagement des étudiants sont	1	0	4	5

Tableau 29. Réponses des enseignants concernant l'engagement comportemental des étudiants.

EC4, dans son entretien, note que la participation des étudiants en « classe » ou à « distance », dépend de leur aisance ou de leur préférence. Elle donne l'exemple d'étudiants passifs en classe qui sont devenus actifs à distance : « j'en ai qui ont répondu [sur le forum] alors qu'en cours ils ne sont absolument pas actifs ». On constate alors que l'hybridation permet aux étudiants moins à l'aise en présentiel de pouvoir s'exprimer à distance. À l'inverse, certains étudiants plus à l'aise en présentiel, attendent le cours pour pouvoir poser leurs questions directement à l'enseignante : « Il y en a qui [...] n'interviennent jamais sur le forum ou bien qui ne vont pas oser poser des questions [...], mais qui en présentiel vont poser beaucoup de questions » (EC4). Ainsi, les deux modalités présence/distance induites par l'hybridation constituent un moyen de gérer l'hétérogénéité des étudiants.

1.2. Engagement cognitif

L'engagement cognitif porte sur les stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives de l'étudiant. Il a été évalué à travers des questions relatives à 1) la perception de la qualité des apprentissages ; 2) la recherche d'informations extérieures par l'étudiant ; 3) et la métacognition, c'est-à-dire la réflexion de l'étudiant sur sa propre manière d'apprendre.

Les réponses montrent que la majorité des étudiants sont engagés cognitivement dans l'enseignement hybride. Près d'un tiers des étudiants disent apprendre mieux grâce au dispositif hybride, plus de la moitié des étudiants prennent l'initiative de réaliser des recherches complémentaires pour comprendre le cours, et la plupart des étudiants disent se questionner sur leur manière d'apprendre.

Ces tendances sur l'engagement cognitif des étudiants vont dans le sens des constats émis par les enseignantes.

Points de vue des étudiants. Par rapport à un enseignement en présentiel, 31% des étudiants déclarent apprendre mieux via l'enseignement hybride, 42% disent apprendre de la même façon et 24% moins bien (question 16). Nous pouvons émettre l'hypothèse que les étudiants déclarant apprendre moins bien dans le cadre d'un enseignement hybride sont peut-être aussi ceux qui rencontrent le plus de difficultés à s'approprier la plus grande part d'autonomie induite par l'hybridation.

Concernant la recherche d'informations extérieures, 52% des étudiants disent aller chercher *souvent* ou *parfois* des informations en dehors des ressources proposées par l'enseignante contre 48% qui le font *rarement* ou *jamais* (question 30). On constate alors que la moitié des étudiants tendent à se satisfaire de la documentation fournie par l'enseignante. Il peut s'agir d'un manque de motivation à aller chercher des ressources extérieures, d'un manque de compétences dans la recherche d'informations pertinentes ou d'une documentation fournie jugée exhaustive ne nécessitant donc pas de recherches complémentaires.

Enfin, en matière de méta-cognition (question 29), 80% déclarent se questionner *souvent* ou *parfois* sur leur manière d'apprendre. L'enseignement hybride nécessite de la part de l'étudiant qu'il mette en œuvre de nouvelles stratégies d'apprentissage. De ce fait, il est amené à se questionner sur sa manière d'apprendre pour pouvoir s'adapter aux nouvelles exigences.

Question 16. Par rapport à un cours classique, dans ce cours hybride, vous avez l'impression :		
D'apprendre moins bien	D'apprendre de la même façon	D'apprendre mieux
24%	45%	31%

Tableau 30. Question 16.

Question 29. Dans ce cours hybride, vous vous êtes déjà questionné sur votre manière d'apprendre ?			
Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
15%	33%	36%	16%

Tableau 31. Question 29.

Question 30. Vous arrive-t-il de chercher des informations en dehors des ressources proposées par l'enseignant ?			
Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
0%	20%	55%	25%

Tableau 32. Question 30.

Points de vue des enseignantes. Du point de vue des enseignantes, trois d'entre elles (3/5) pensent que la qualité des apprentissages est jugée meilleure dans le cadre de l'enseignement hybride que dans le cadre d'un enseignement en présentiel. Les deux autres enseignantes (2/5) déclarent que la qualité des apprentissages est de même niveau (Cf. Tableau 33).

	Moindre	De même niveau	Plus important	Total
La qualité des apprentissages est	0	2	3	5

Tableau 33. Réponses des enseignantes.

Dans son entretien, EC4 explique cette meilleure qualité des apprentissages par l'augmentation de la part d'autonomie de l'étudiant : « *ils rendent des devoirs plutôt de bonne qualité pour des L1, j'ai été quand même étonnée* » (EC4), « *même en présentiel, il y a des exercices qui n'auraient jamais été d'aussi bonne qualité que ce qu'il s'est passé là, parce qu'ils sont libres, clairement. Et parce qu'ils vont aller picorer un peu des ressources* » (EC4). EC2, quant à elle, se demande si la meilleure qualité des apprentissages est liée au dispositif hybride ou à son changement de pédagogie : « *est-ce qu'ils ont mieux assimilé certaines choses parce que j'ai modifié la ressource, ou parce que je leur ai mis des auto-évaluations pratiquement toutes les semaines ?* » (EC2). La qualité des apprentissages est, en effet, certainement améliorée par les productions obligatoires continues qui sont sollicitées chaque semaine par l'enseignante. L'étudiant apprend mieux parce qu'il est amené à travailler plus, en autonomie et avec ses pairs, et plus régulièrement.

1.3. Engagement affectif

L'engagement affectif est déterminé selon le degré de motivation des étudiants à suivre le cours hybride.

Les résultats montrent que plus de la moitié des étudiants disent être motivés à suivre leur enseignement hybride et presque un tiers des étudiants considèrent que leur motivation est plus grande que pour un enseignement classique.

Ces tendances sur l'engagement affectif des étudiants vont dans le sens des constats émis par les enseignantes.

Point de vue des étudiants. 29% des étudiants déclarent être plus motivés par l'enseignement hybride que par l'enseignement traditionnel contre 20% qui disent être moins motivés. Pour plus de la moitié (51%), la motivation face à l'hybridation reste au même niveau (question 14).

L'engagement affectif est également déterminé par le degré de motivation des étudiants à suivre le cours hybride. Plus de la moitié des étudiants (56%) disent être motivés par l'enseignement hybride contre 18% qui déclarent n'être pas ou peu motivés (question 27).

Question 14. Par rapport à un cours classique, dans ce cours hybride, vous vous sentez		
Moins motivé(e)	Motivé(e) au même niveau	Plus motivé(e)
20%	51%	29%

Tableau 34. Question 14.

Question 27. Quel est votre degré de motivation à suivre ce cours hybride ?				
Aucune motivation	Faible motivation	Motivation moyenne	Bonne motivation	Grande motivation
2%	16%	25%	51%	5%

Tableau 35. Question 27.

Point de vue des enseignantes. À travers le discours des enseignantes, on remarque qu'elles motivent leurs étudiants à la fois de manière a) intrinsèque et b) extrinsèque.

a) Dans leurs entretiens, EC1 et EC4 disent motiver leurs étudiants de manière intrinsèque, par des activités ludiques et pratiques : « *ils sont plus actifs, parce que comme ils sont partis de la création de leur entreprise, il y a un jeu qui s'est créé* » (EC1), « *le fait d'aller sur le terrain, de faire des enquêtes, ça leur a bien plu [...] on a pris l'habitude de discuter à travers des forums, de ce qu'ils s'entraident* » (EC4). Les étudiants s'engagent dans la tâche parce qu'ils y prennent du plaisir.

b) Les enseignantes motivent également leurs étudiants de manière extrinsèque, par la sanction et la notation. Par exemple, EC1 et EC2 ont fait le choix de sanctionner le manque d'investissement des étudiants par la notation « *ils savent qu'ils ont une sanction derrière* » (EC2), « *Ils sont obligés, ils sont contraints de le faire, parce qu'ils savent que s'ils ne le font pas, ils auront zéro* », ce qui semble d'ailleurs avoir eu des effets positifs sur leur engagement comportemental « *ils ont tous fait ce qu'il fallait faire, ils ont tous rendu* » (EC2). Il s'agit ici d'un engagement par la contrainte, par la peur de la sanction.

1.4. Analyse du niveau global d'engagement des étudiants

À partir des réponses des étudiants sur l'engagement comportemental, cognitif et affectif, nous avons calculé leur niveau d'engagement général dans leur enseignement hybride (Cf. Tableau 36). De manière générale, nous remarquons que l'engagement des étudiants est assez homogène en fonction des filières. En comparant les filières, nous pouvons émettre les constats suivants, à prendre avec précautions :

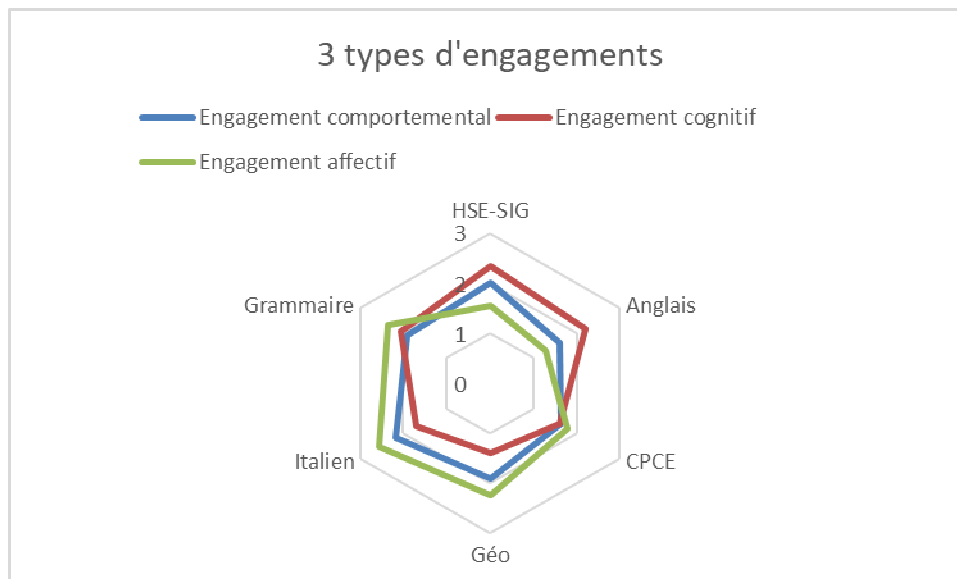
- au niveau de leur engagement comportemental, les étudiants en Italien semblent les plus engagés dans leur cours et les étudiants en Anglais semblent les moins engagés ;
- concernant leur engagement cognitif, les étudiants en HSE-SIP semblent plus engagés dans leurs apprentissages, alors que les étudiants en Géographie semblent les moins engagés ;
- enfin, au niveau de l'engagement affectif, ce sont les étudiants en Italien qui semblent les plus motivés alors que les étudiants en Anglais semblent être les moins motivés à suivre leur cours hybride.

Dimensions		HSE-SIG	Anglais	CPCE	Géo	Italien	Gram.
1	Engagement comportemental	2²	1,60	1,63	1,9	2,17	1,9
	Question 9. En moyenne, combien d'heures par semaine travaillez-vous sur ce cours ?	1,4 ³	1,7	0,8	1,1	1,4	1
	Question 15. Par rapport à un cours classique, dans ce cours hybride vous travaillez plus régulièrement ?	1,6	0,4	1,2	1,7	2,3	1,7
	Question 23. Pour le cours hybride, quel est votre taux d'assiduité en classe ?	3	2,7	2,9	2,9	2,8	3
2	Engagement cognitif	2,35	2,2	1,6	1,4	1,7	2,05
	Question 29. Dans ce cours hybride, vous vous êtes déjà questionné sur votre manière d'apprendre ?	2,1	1,7	1,3	1,1	1,3	2,3
	Question 30. Vous arrive-t-il de chercher des informations en dehors des ressources proposées par l'enseignant ?	2,6	2,7	1,9	1,7	2,1	1,8
3	Engagement affectif	1,55	1,3	1,8	2,25	2,55	2,35
	Question 14. Par rapport à un cours classique, dans ce cours hybride, vous vous sentez...	1	1,3	1,8	2,3	2,4	2
	Question 27. Quel est votre degré de motivation à suivre ce cours hybride ?	2,1	1,3	1,8	2,2	2,7	2,7
Total des scores		12,4/22	11,8/22	11,7/22	13/22	15/22	14,5/22

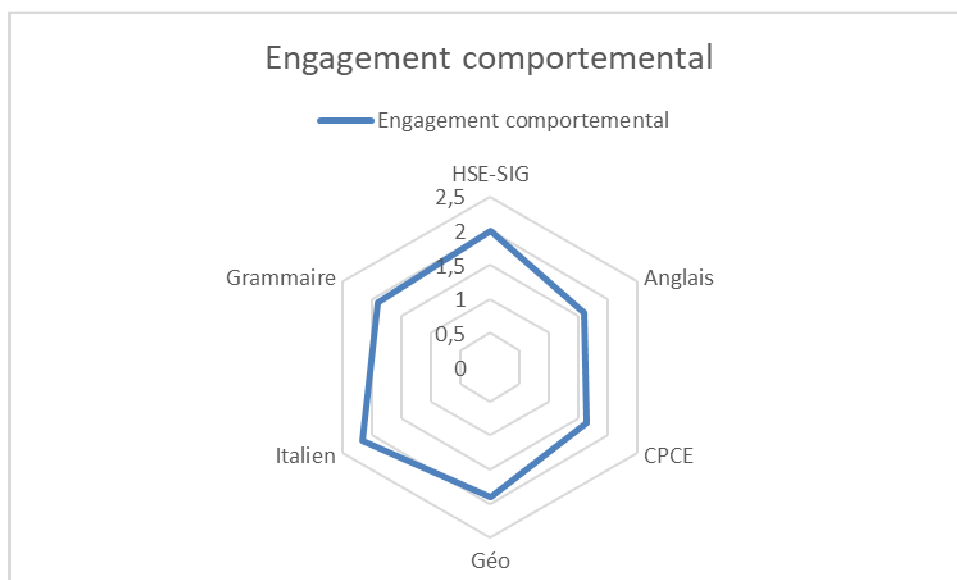
Tableau 36. Niveau global d'engagement des étudiants dans un cours hybride.

² Ce score correspond à la moyenne des réponses aux questions constitutives de la dimension.

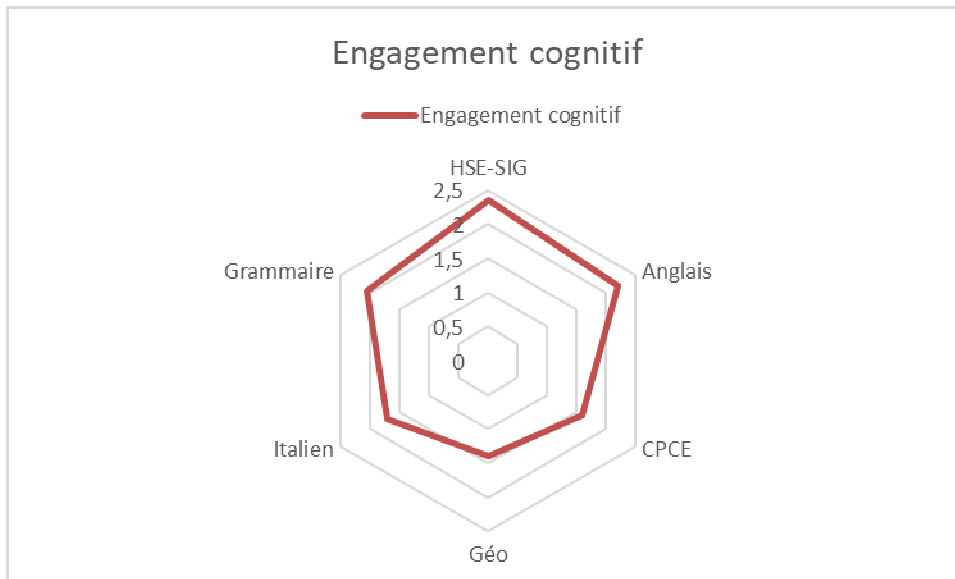
³ Les scores de chaque dimension correspondent à une moyenne des réponses de chaque étudiant, dont les modalités ont été regraduées de la manière suivante : 1,2,3 pour les questions à 3 modalités ; 0,1,2,3 pour les réponses à 4 modalités ; 0,1,2,3,4 pour les réponses à 5 modalités.



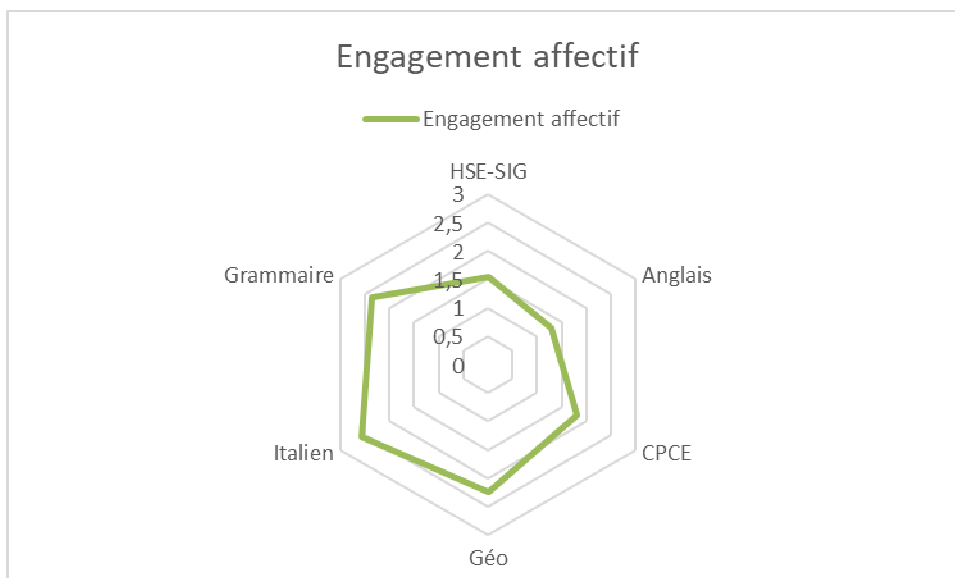
Graphique 8. Niveau d'engagement des étudiants en fonction des filières.



Graphique 9. Niveau d'engagement comportemental des étudiants en fonction des filières.



Graphique 10. Niveau d'engagement cognitif des étudiants en fonction des filières.



Graphique 11. Niveau d'engagement affectif des étudiants en fonction des filières.

2. Qualité des apprentissages

Pour évaluer l'effet de l'enseignement hybride sur la qualité des apprentissages, nous avons interrogé les acteurs sur 1) les informations mises à disposition sur la plateforme ; 2) les activités cognitives proposées ; 3) les interactions ; 4) et les productions sollicitées.

2.1. Informations mises à disposition

Nous avons évalué cet item en posant des questions relatives à la 1) variété des ressources proposées par l'enseignant ; 2) la quantité des ressources ; et 3) la qualité de ces ressources. Les résultats montrent que la quasi-totalité des étudiants disent que les ressources proposées par l'enseignant sont variées et plus variées que dans le cadre d'un enseignement traditionnel. Concernant la quantité des ressources, la plupart des étudiants mentionnent que les ressources sont suffisantes. Enfin au niveau de la qualité, l'ensemble des étudiants s'accordent sur le fait que les ressources sont de qualité.

Point de vue des étudiants. Concernant les informations mises à leur disposition, la majeure partie des étudiants (84%) constatent que les enseignants proposent *souvent* des ressources variées (question 34). La quasi-totalité des étudiants interrogés (87%) perçoivent que les ressources proposées par les enseignants dans le cadre du cours hybride sont plus variées que dans le cadre d'un cours classique (question 18).

L'ensemble des étudiants considèrent que les ressources fournies sont suffisantes (question 35), 5% d'entre eux les considèrent même comme trop nombreuses.

Enfin, 100% des étudiants interrogés déclarent que les ressources mises à leur disposition sont de qualité (question 36).

Question 18. Par rapport à un cours classique, vous diriez que les ressources proposées sont plus variées ?			
Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
5%	7%	62%	25%

Tableau 37. Question 18.

Question 34. L'enseignant propose des ressources variées (vidéo, liens hypertextes, texte, diaporama, son, image, etc. ;)			
Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
0%	0%	16%	84%

Tableau 38. Question 34.

Question 35. L'enseignant propose des ressources suffisantes				
Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui	Oui, mais il y en a trop
0%	0%	38%	56%	5%

Tableau 39. Question 35.

Question 36. L'enseignant propose des ressources de qualité			
Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
0%	0%	45%	55%

Tableau 40. Question 36.

Point de vue des enseignantes. Pour leur part, l'ensemble des enseignantes interrogées (5/5) disent en effet proposer à leurs étudiants plus de ressources variées dans le cadre de l'enseignement hybride que dans le cadre d'un enseignement en présentiel. Par exemple, à travers l'entretien de EC2, on constate qu'elle a déposé son cours rédigé en ligne pour permettre aux étudiants de disposer d'une base de cours fiable « *en ayant un bon document de cours en ligne [...] ça laisse un ancrage plus fort que leurs prises de notes, car leurs prises de notes ne sont pas bonnes. J'ai testé par ailleurs, je leur ai demandé de me montrer leurs notes de cours, ce n'est pas du tout satisfaisant* » (EC2). EC1 et EC4, quant à elles, proposent aux étudiants leur contenu de cours à travers différents supports : « *j'ai sélectionné des documents, ça peut être des petits films, des interviews, ça peut être des articles, qui en fait reprennent mon cours* » (EC1), « *j'ai réalisé une capsule vidéo [...] ils avaient aussi les ressources sous forme de liens* » (EC1), « *j'ai mis aussi sur la plateforme des articles scientifiques à lire* » (EC4), « *la première chose qu'on a mis en place avec la mission APUI, ce sont des fiches mémos* » (EC4). EC2 a ajouté également des outils d'autoévaluation pour permettre aux étudiants de s'autoévaluer dans leurs apprentissages : « *j'ai ajouté des tests [...] d'autoévaluation* » (EC2).

2.2. Activités cognitives proposées

Cet item a été évalué par le biais de trois questions portant sur la mise en place par l'enseignant d'activités cognitives de haut niveau, en classe et à distance. La quasi-totalité des étudiants disent que leur enseignant propose plus d'activités de haut niveau réflexif dans le cadre d'un enseignement hybride que dans le cadre d'un enseignement traditionnel. On remarque que ces activités de haut niveau réflexif sont plutôt proposées lors des phases d'enseignement à distance, ce que confirment les enseignantes.

Point de vue des étudiants. Dans un enseignement hybride, par rapport à un enseignement classique, la plupart des étudiants (89%) déclarent que l'enseignant propose plus d'activités qui demandent de la réflexion et de l'investissement (question 19). En comparant les activités proposées en présentiel et en ligne, on remarque que les activités de réflexion proposées par les enseignants se déroulent plutôt à distance. En effet, 38% des étudiants disent que leur enseignant propose *souvent* des activités qui demandent de la réflexion et de l'investissement dans les phases d'enseignement en présentiel (question 37), alors que 71% disent que ces activités sont *souvent* proposées lors des phases de travail à distance (question 38).

Question 19. Par rapport à un cours classique, diriez-vous que l'enseignant propose plus d'activités qui demandent de la réflexion et de l'investissement ?			
Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
5%	5%	53%	36%

Tableau 41. Question 19

Question 37. L'enseignant propose des activités EN CLASSE qui demandent beaucoup de réflexion et d'investissement (ex : travail de groupe, étude de cas, problème, enquête, recherche, dossier, etc.)			
Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
2%	24%	36%	38%

Tableau 42. Question 37

Question 38. L'enseignant propose des activités à DISTANCE qui demandent beaucoup de réflexion et d'investissement (ex : travail de groupe, étude de cas, problème, enquête, etc.)			
Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
0%	4%	25%	71%

Tableau 43. Question 38

Point de vue des enseignantes. De leur côté, l'ensemble des enseignantes (5/5) disent effectivement proposer *souvent* des activités qui demandent de la réflexion et de l'investissement durant les phases de travail à distance. Par exemple, à distance EC1 fait travailler les étudiants sur l'élaboration d'un CV en leur proposant de créer fictivement une entreprise et de recruter leurs collègues : « *c'est eux qui ont créé l'annonce [l'offre d'emploi], c'est eux qui ont créé une idée d'entreprise [...] ils deviennent acteurs de leur propre entreprise et ils vont être des recruteurs du reste de la classe* » (EC1). Un autre exemple, EC4 propose aux étudiants de « *faire des enquêtes* » sur le terrain, en groupe : « *ils travaillent uniquement en groupe* » (EC4).

Concernant les phases d'enseignement en présentiel, les résultats sont plus mitigés, ce qui rejoint les réponses des étudiants sur la question : seulement trois enseignantes (3/5) disent organiser *souvent* des activités en classe qui demandent de la réflexion. Par exemple, EC2 a choisi de transférer à distance la partie technique de son cours (usage d'un logiciel) pour travailler plus en profondeur les concepts en présentiel « *l'hybridation c'était une opportunité pour refocaliser les séances en salle sur vraiment les concepts* » (EC2).

Vous proposez des activités qui demandent beaucoup de réflexion et d'investissement (ex: travail en groupe, étude de cas, problème, enquête, recherche, dossier, etc.) :					
Réponses	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Total
Dans la phase présentielle	0	1	1	3	5
Dans la phase en ligne	0	0	0	5	5
Dans une version classique (non hybride)	0	1	2	2	5

Tableau 44. Activités cognitives de haut niveau proposées par les enseignantes.

2.3. Interactions

Les interactions ont été évaluées par le biais de quatre questions portant sur la fréquence des interactions avec l'enseignant et avec leurs pairs.

La moitié des étudiants disent qu'ils ont plus d'interactions avec leur enseignant et leurs pairs dans le cadre d'un enseignement hybride que dans le cadre d'un enseignement en présentiel. Concernant le contact avec l'enseignant, la plupart des étudiants disent avoir contacté leur enseignant à distance au moins une ou deux fois dans le semestre. Au niveau du contact avec leurs pairs, plus de la moitié des étudiants disent avoir contacté leurs pairs une fois tous les 15 jours/3 semaines lors des phases de travail à distance.

Le point de vue des enseignantes va également dans ce sens. Trois enseignantes disent qu'ils ont effectivement plus d'interactions avec leurs étudiants. Par ailleurs, l'ensemble des enseignantes mentionnent qu'elles offrent plus d'occasions aux étudiants d'interagir entre eux.

Interactions enseignant-étudiants. Plus de la moitié des étudiants (55%) indiquent avoir plus d'interactions avec leur enseignant dans le cadre d'un cours hybride que dans le cadre d'un cours classique (question 20). Plus précisément, 78% des étudiants disent avoir sollicité leur enseignant à distance au moins une fois ou deux par semestre, 27% au moins une fois tous les 15 jours/3 semaines et 4% au moins une fois par semaine (question 32).

De leur côté, trois enseignantes (3/5) déclarent interagir davantage avec les étudiants dans le cadre de l'enseignement hybride. Par exemple, dans son discours, EC4 dit avoir mis en place un forum pour favoriser ses interactions à distance avec les étudiants « *l'ensemble de nos échanges se fait via un forum* » (EC4).

Interactions entre étudiants. 67% des étudiants estiment qu'ils ont davantage d'interactions avec les autres étudiants du cours dans un dispositif d'enseignement hybride que dans un dispositif traditionnel (question 21). D'ailleurs, 85% des étudiants déclarent avoir sollicité leurs pairs à distance au moins une fois dans le semestre, 56% au moins une fois toutes les trois semaines et 40% au moins une fois par semaine (question 33).

Les réponses des enseignantes vont également dans ce sens. La plupart des enseignantes (4/5) disent offrir plus d'occasions aux étudiants d'interagir entre eux dans le cadre de l'enseignement hybride que dans le cadre d'un enseignement traditionnel (Cf. Tableau 45). Par exemple, le forum utilisé par EC4 a également pour objectif de favoriser les interactions entre étudiants « *j'ai mis en place un forum, parce que l'idée c'était finalement qu'ils se nourrissent les uns les autres* » (EC4).

Par rapport à un cours classique					
Réponses	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui	Total
Vous avez plus d'interactions avec les étudiants	0	2	3	0	5
Vous offrez plus d'occasions aux étudiants d'interagir entre eux	1	0	2	2	5

Tableau 45. Question adressée aux enseignants concernant les interactions.

Question 20. Par rapport à un cours classique, diriez-vous que vous avez plus d'interactions avec votre enseignant ?			
Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
20%	25%	40%	15%

Tableau 46. Question 20.

Question 21. Par rapport à un cours classique, diriez-vous que vous avez plus d'interactions avec les autres étudiants ?			
Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
15%	18%	31%	36%

Tableau 47. Question 21.

Question 32. Avez-vous déjà sollicité l'enseignant à distance ? (via le mail, sur la plateforme, forum, chat)			
Non, jamais	Oui, une ou deux fois dans le semestre	Oui, environ une fois tous les 15 jours/3 semaines	Oui, environ chaque semaine ou plusieurs fois par semaine
22%	51%	23%	4%

Tableau 48. Question 32.

Question 33. Avez-vous sollicité vos camarades à distance ? (via mail, sur la plateforme, forum, chat) ?			
Non, jamais	Oui, une ou deux fois dans le semestre	Oui, une fois tous les 15 jours/3 semaines	Oui, chaque semaine ou plusieurs fois par semaine
15%	29%	16%	40%

Tableau 49. Question 33.

2.4. Productions sollicitées

Les étudiants ont été questionnés sur leur perception des retours de l'enseignant sur leurs productions. Les résultats montrent que la plupart des étudiants considèrent que les retours sont plus personnalisés et individualisés.

Les enseignantes, quant à elles, ont été questionnées sur 1) la qualité des productions des étudiants ; 2) l'introduction de travaux à réaliser en autonomie ou en groupe ; 3) et l'évaluation des progrès de l'étudiant. La plupart des enseignantes disent que la qualité des productions des étudiants est meilleure que dans un cours classique. Par ailleurs, elles

déclarent proposer plus de travaux en autonomie ou en groupe et évaluer mieux les progrès des étudiants.

Point de vue des étudiants. Une large majorité d'entre eux (89%) font état de retours plus personnalisés et individualisés de la part de l'enseignant sur leurs productions (question 22).

Question 22. Par rapport à un cours classique, diriez-vous que les retours de l'enseignant sur vos productions sont plus personnalisés et individualisés ?

Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
9%	2%	47%	42%

Tableau 50. Question 22.

Point de vue des enseignantes. Quatre enseignantes (4/5) déclarent que la qualité des productions estudiantines est améliorée dans le cadre de l'enseignement hybride par rapport à un enseignement classique (Cf. Tableau 51). Par ailleurs, trois enseignantes (3/5) disent proposer aux étudiants plus des travaux à réaliser en autonomie, seul ou en groupe, dans le cadre du cours l'hybride que dans le cadre d'un cours classique. Enfin, trois enseignantes (3/5) notent qu'elles parviennent davantage à évaluer les progrès des étudiants grâce au dispositif hybride. Là encore, nous pouvons nous demander si c'est le dispositif hybride qui permet de mieux évaluer la progression des étudiants ou si c'est le changement de pédagogie via l'augmentation du nombre de contrôles continus.

Par rapport à un cours classique :					
Réponses	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui	Total
La qualité des productions des étudiants est améliorée	1	0	4	0	5
Vous proposez plus de travaux à réaliser en autonomie seul(e) ou en groupe	1	1	2	1	5
Vous évaluez mieux les progrès des étudiants	1	1	3	0	5

Tableau 51. Question adressée aux enseignantes sur les productions sollicitées.

2.5. Analyse globale du niveau de qualité des apprentissages

À partir des réponses des étudiants concernant leur perception de la qualité de leurs apprentissages dans le cadre d'un enseignement hybride, nous avons calculé leurs scores par filière (Cf. Tableau 52). De manière générale, nous remarquons que la perception des étudiants concernant la qualité de leurs apprentissages est assez homogène en fonction des filières. Avec précautions, nous pouvons constater que les environnements hybrides proposés aux étudiants en Grammaire (27,7/41) et en Géographie (27,4/41) semblent être davantage propices à un apprentissage en profondeur que l'environnement hybride proposé en Anglais (18,6/41).

En comparant les filières, nous pouvons émettre les constats suivants, à prendre avec précautions :

- au niveau des activités cognitives proposées, il semblerait qu'en Anglais l'enseignante propose moins d'activités qui demandent de la réflexion et de l'investissement que dans les autres enseignements hybrides ;
- concernant les interactions avec l'enseignante et entre pairs, ils seraient plus nombreux en CPCE qu'en HSE-SIG ;
- ensuite, au niveau des productions des étudiants, l'enseignement d'Anglais semble également se démarquer des autres enseignements par l'absence perçue de retours individualisés et personnalisés sur leurs productions ;
- enfin, les réponses aux questions relatives aux informations mises à disposition ne permettent pas de départager les différentes promotions.

Ces résultats sont à prendre avec précautions étant donné les échantillons réduits de certaines promotions. Par exemple, seuls trois étudiants suivant le cours d'anglais ont répondu au questionnaire. Il est possible qu'il s'agisse des étudiants les plus insatisfaits qui aient souhaité exprimer leur mécontentement via le questionnaire.

Dimensions		HSE-SIG	Anglais	CPCE	Géo	Italien	Gram.
1	Activités cognitives proposées	2,4	1,4	2,4	2,4	2,4	2,5
	Question 19. Par rapport à un cours classique, diriez-vous que l'enseignant propose plus d'activités qui demandent de la réflexion et de l'investissement ?	2,1	0,7	2,2	2,4	2,3	2,3
	Question 37. L'enseignant propose des activités EN CLASSE qui demandent beaucoup de réflexion et d'investissement	2,4	1,3	2,2	1,8	1,9	3
	Question 38. L'enseignant propose des activités à DISTANCE qui demandent beaucoup de réflexion et d'investissement	2,7	2,3	2,7	2,9	2,5	2,3
2	Interactions	1	1,1	2,1	1,9	1,3	1,6
	Question 20. Par rapport à un cours classique, diriez-vous que vous avez plus d'interactions avec votre enseignant ?	0,7	0	2,2	1,7	1,1	2,2
	Question 21. Par rapport à un cours classique, diriez-vous que vous avez plus d'interactions avec les autres étudiants ?	1,2	1,3	2,1	2,4	2	1,5
	Question 32. Avez-vous déjà sollicité l'enseignant à distance ? (via le mail, sur la plateforme, forum, chat)	0,7	1	1,6	1,2	0,8	1
	Question 33. Avez-vous sollicité vos camarades à distance ? (via mail, sur la plateforme, forum, chat) ?	1,2	2	2,4	2,1	1,4	1,8
3	Productions sollicitées	1,8	0	2,3	2,5	2,5	2,7

	Question 22. Par rapport à un cours classique, diriez-vous que les retours de l'enseignant sur vos productions sont plus personnalisés et individualisés ?	1,8	0	2,3	2,5	2,5	2,7
	Informations mises à disposition	2,5	2,4	2,6	2,6	2,3	2,7
4	Question 18. Par rapport à un cours classique, vous diriez que les ressources proposées sont plus variées ?	2,1	1,3	2,2	2,3	1,9	2
	Question 34. L'enseignant propose des ressources variées (vidéo, liens hypertextes, texte, diaporama, son, image, etc.)	2,7	3	2,9	2,9	2,7	3
	Question 35. L'enseignant propose des ressources suffisantes	2,6	2,7	2,8	2,6	2,3	3,2
	Question 36. L'enseignant propose des ressources de qualité	2,5	2,7	2,5	2,6	2,4	2,7
	Total des scores	22,7/41	18,6/41	26/41	27,4/41	21,9/41	27,7/41

Tableau 52. Évaluation globale de la qualité des apprentissages perçue par les étudiants, en fonction des filières.

3. Comparaison entre les niveaux d'engagement/qualité des apprentissages et l'approche pédagogique de l'enseignante

L'objectif est ici d'établir si les scores obtenus concernant 1) l'engagement des étudiants et 2) la qualité des apprentissages sont différents selon l'approche pédagogique de l'enseignante (plutôt centrée sur l'apprenant ou sur le savoir). À partir du tableau 53, nous considérons que plus le score de l'enseignante est élevé, plus la probabilité qu'elle adopte une approche pédagogique de type pédo-centrée est élevée. Dans cette logique, nous pouvons remarquer que deux enseignantes (EC2 et EC3) obtiennent un score plus élevé que les trois autres (EC1, EC4 et EC5). Nous distinguons donc les cinq enseignants sur la base des scores et obtenons le tableau suivant :

Enseignants-chercheurs	EC4	EC5	EC1	EC2	EC3
Score	19/39	21/39	22/39	29/39	30/39
Approche pédagogique	→ <i>Pédo-centrée</i>				
Formation	Géo	CPCE	Italien	HSE-SIG	Anglais
Qualité des apprentissages	22,7/41	18,6/41	26/41	27,4/41	21,9/41
Engagements	13/22	11,7/22	15/22	12,4/22	11,8/22

Tableau 53. Comparaisons approche pédagogique *versus* engagement/ qualité des apprentissages.

D'après le tableau ci-dessus, il n'est pas possible d'établir de liens entre le type d'approche de l'enseignante et l'engagement/qualité des apprentissages de leurs étudiants. Or, d'après la littérature scientifique, il est désormais admis qu'une approche pédo-centrée de

l'enseignement à l'université favorise l'engagement et la qualité des apprentissages des étudiants (en particulier les apprentissages en profondeur). Ce résultat contradictoire peut provenir du fait que les scores ont été obtenus sur la base des déclarations faites par les acteurs eux-mêmes et non sur la base d'une évaluation externe objective. Par ailleurs, l'échantillon réduit peut également expliquer cette contradiction. En effet, comme nous l'avons déjà évoqué, dans certaines filières le nombre d'étudiants ayant répondu au questionnaire est extrêmement faible, leurs réponses ne sont donc pas représentatives de l'ensemble de la filière.

Analyse/discussion

I. Analyse de la pertinence du dispositif hybride

1. L'enseignement hybride : adapté à la nouvelle génération

Les caractéristiques de l'environnement hybride qui sont appréciées par la majorité des étudiants interrogés correspondent aux caractéristiques de l'environnement de travail tel qu'il est attendu et apprécié par la génération Y (Brillet, Coutelle, & Hulin, 2012/5; Desplats & Pinaud, 2015). L'environnement hybride introduit : 1) l'usage des nouvelles technologies ; 2) la flexibilité de l'environnement de travail; 3) une certaine liberté d'action/autonomie ; 4) et le travail collaboratif. Ainsi, par rapport à un enseignement traditionnel, les modalités de travail proposées par l'enseignement hybride semblent davantage en adéquation avec les besoins et les attentes des étudiants de la génération actuelle.

1.1. L'usage du numérique

La génération Y est technophile, elle est née ou a grandi au contact des nouvelles technologies (Brillet, et al., 2012/5; Desplats & Pinaud, 2015). Les résultats montrent que les étudiants interrogés apprécient cette caractéristique numérique de l'enseignement hybride parce qu'ils intègrent les nouvelles technologies dans leurs usages personnels quotidiens. L'usage du numérique dans le cadre de l'enseignement hybride est certes différent d'un usage personnel, mais les étudiants disent n'avoir rencontré aucune difficulté majeure dans cette nouvelle utilisation, professionnelle, du numérique.

On constate qu'un enseignement introduisant l'usage des nouvelles technologies est plus en adéquation avec les attentes et les usages quotidiens de la nouvelle génération. En effet, dans le cadre de notre enquête, les étudiants ont noté l'usage du numérique comme un point fort du dispositif hybride. À partir des questionnaires, on découvre que l'enseignement hybride implique des usages variés du numérique. Les enseignantes interrogées disent qu'elles déposent leurs cours en ligne, sur la plateforme. Elles ajoutent des ressources numériques nombreuses et variées telles que des documents textes, des vidéos, des documents audios, des images, des diaporamas ou des liens hypertextes. La quasi-totalité des étudiants interrogés soulignent d'ailleurs que les ressources sont plus variées que dans le cadre d'un enseignement traditionnel. Ces ressources sont aussi complétées par des recherches complémentaires en ligne, comme le font la plupart d'entre eux. Ensuite, les réponses aux questionnaires montrent que les enseignantes mettent également à disposition des étudiants des outils de communication, d'organisation, de production et de collaboration. Grâce à ces outils, la majorité des étudiants affirment avoir plus de contacts avec leur enseignant et leurs pairs dans le cadre d'un enseignement hybride que dans le cadre d'un enseignement traditionnel.

1.2. Un environnement de travail flexible

La génération Y donne une priorité à sa vie personnelle. Néanmoins, du fait des nouvelles technologies, la frontière entre la vie privée et la vie professionnelle est plus perméable (Brillet, et al., 2012/5; Desplats & Pinaud, 2015).

Dans le cadre de notre enquête, la flexibilité de l'enseignement hybride permet à l'étudiant d'organiser sa vie personnelle plus facilement. Cette flexibilité induit une perméabilité entre sa vie personnelle et sa vie d'étudiant plus forte que dans le cadre d'un enseignement traditionnel. En effet, le lieu de travail de l'étudiant peut être dans son lieu de vie. De la même manière, son planning de travail peut déborder les heures de travail habituelles et être organisé le soir ou les week-ends.

La plupart des étudiants disent apprécier la flexibilité géographique, et ce, même s'ils habitent à proximité de l'Université. Les déplacements à l'Université sont considérés par les étudiants comme une perte de temps. Ils disent apprécier également la flexibilité horaire et pédagogique, pouvoir apprendre quand ils le souhaitent et à leur rythme. Pourtant, la plupart d'entre eux disent n'avoir aucune obligation familiale et professionnelle. Ainsi, nous constatons que la flexibilité liée à l'enseignement hybride, initialement pensé pour un public d'étudiants « empêchés », correspond pleinement aux attentes des étudiants « non empêchés ». Cet environnement de travail plus flexible semble correspondre davantage au mode de vie et aux attentes des étudiants de la génération Y.

1.3. La liberté d'action/autonomie

La génération Y recherche un accomplissement personnel dans le travail, ainsi que des feedbacks de la part de leur hiérarchie (Brillet, et al., 2012/5; Desplats & Pinaud, 2015).

Les résultats de notre enquête confirment les besoins et attentes spécifiques des étudiants de la génération Y. Ces derniers trouvent une forme d'accomplissement personnel dans le travail en autonomie, mais ils attendent également un cadrage de la part de leur enseignant via des feedbacks et l'explicitation des attentes.

En effet, la liberté d'action/l'autonomie a été citée par les étudiants comme un point fort de l'enseignement hybride. L'ensemble des enseignantes interrogées disent en effet proposer du travail autonome à distance. À travers les réponses, on constate que le travail en autonomie comporte trois atouts majeurs appréciés par les acteurs :

- l'étudiant s'organise comme il le souhaite pour atteindre l'objectif visé ;
- les apprentissages sont de plus haut niveau cognitif, plus durables et de meilleures qualités ;
- l'étudiant développe des compétences de « travail en autonomie » qui lui seront utiles dans sa vie personnelle, professionnelle ou citoyenne.

Les étudiants ayant cité l'autonomie comme un point fort du dispositif hybride apprécient d'être davantage acteurs de leurs apprentissages et d'être moins « infantilisés », pour reprendre le terme d'un étudiant. D'ailleurs, un quart des étudiants ont identifié ces nouvelles attentes de l'enseignant comme faisant partie des évolutions positives dans les pratiques pédagogiques.

On remarque que les étudiants sont dans l'attente d'une autonomie, mais d'une autonomie cadrée. En effet, le manque de guidage a été pointé par les étudiants comme un point faible et

une difficulté rencontrée dans le cadre de l'enseignement hybride. Par exemple, certains étudiants regrettent le manque de consignes explicites. D'autres auraient apprécié avoir davantage d'informations sur le fonctionnement d'un enseignement hybride.

1.4. Travail collaboratif

La génération Y est motivée par le travail en équipe et par la recherche des liens sociaux. Le numérique a permis de faciliter le travail collaboratif et la création de collectifs (Brillet, et al., 2012/5; Desplats & Pinaud, 2015).

Dans le cadre de notre enquête, le travail collaboratif a été cité par les étudiants comme un point fort de l'enseignement hybride. Les enseignantes interrogées disent effectivement proposer aux étudiants de travailler en groupe à distance sur des projets. D'ailleurs la quasi-totalité des étudiants s'accordent sur le fait que l'enseignant propose plus d'activités qui demandent de la réflexion et de l'investissement dans le cadre d'un enseignement hybride. Cette modalité de travail présente trois principaux atouts majeurs, qui ont été cités par les acteurs :

- le groupe est libre de travailler à son rythme, et ce, pour une plus grande efficacité ;
- les étudiants apprennent de leurs pairs et s'enrichissent mutuellement ;
- le temps initialement consacré en classe au travail en groupe peut être libéré ou dédié à d'autres activités ;
- les étudiants développent la compétence transversale de « travail en équipe » qui est attendu sur le marché du travail. Il s'agit en effet, d'une modalité de travail de plus en plus répandue dans les milieux professionnels.

2. Le dispositif Flex-Hybrid : en cohérence avec les attentes des enseignants

Le dispositif *Flex-Hybrid* correspond aux attentes des enseignantes. Elles apprécient plus particulièrement l'accompagnement par la Mission APUI, qui est de trois ordres : pédagogique, technique/technologique et psychologique. Par son accompagnement, la Mission APUI contribue aux développements des compétences pédagogiques et numériques des enseignants et agit comme un élément déclencheur pour les enseignants qui hésitent à se lancer.

Quelques points de vigilance sont à prendre en compte. Premièrement, pour favoriser l'adhésion des enseignants dans le dispositif *Flex-Hybrid*, l'explicitation du fonctionnement du dispositif est essentielle. Deuxièmement, la mise en place de l'hybridation nécessite une prise en compte des contraintes de l'institution.

2.1. L'accompagnement tridimensionnel de la Mission APUI

L'ensemble des enseignantes disent être satisfaites du dispositif *Flex-Hybrid*. Elles apprécient tout particulièrement l'accompagnement proposé par la Mission APUI. Les résultats montrent que l'accompagnement est de trois ordres : pédagogique, technique/technologique et psychologique.

Accompagnement pédagogique. Premièrement, la Mission APUI accompagne l'enseignant dans son évolution pédagogique, c'est-à-dire dans le passage d'un enseignement en présentiel à un enseignement hybride. Cette évolution nécessite en amont une réflexion sur la scénarisation pédagogique. Ainsi, la Mission APUI conseille et aiguille l'enseignant dans la mise en œuvre de sa nouvelle scénarisation pédagogique. Les résultats des questionnaires montrent d'ailleurs que les pratiques pédagogiques des enseignants ont évolué par rapport à un enseignement traditionnel. Dans le cadre de l'enseignement hybride, les pratiques pédagogiques sont davantage centrées sur l'apprenant, plus actives et participatives. Ainsi, par son accompagnement, la Mission APUI participe au développement des compétences pédagogiques des enseignants.

Accompagnement technique/technologique. Deuxièmement, l'accompagnement est aussi technique/technologique. Les enseignantes ont été accompagnées dans l'usage de la plateforme et des outils numériques, dans la mise en ligne de leurs cours et dans la création de ressources. Elles disent d'ailleurs avoir beaucoup appris au niveau de l'usage pédagogique du numérique. L'accompagnement technique/technologique de la Mission APUI contribue donc au développement des compétences numériques des enseignants.

Accompagnement psychologique. Enfin, l'accompagnement est aussi psychologique dans le sens où la Mission APUI, de par son soutien, permet à des enseignants de sauter le pas vers un changement de pratiques pédagogiques. On remarque, en effet, que suivre une ou plusieurs formations pédagogiques permet aux enseignants de faire évoluer leurs conceptions de l'enseignement (Demougeot-Lebel & Perret, 2008; Gérard, 2016; Stes & Petegem, 2011). En revanche, ces formations ne permettent pas toujours de faire évoluer réellement les pratiques pédagogiques. Pour faire évoluer sa pratique pédagogique, l'enseignant doit d'une part disposer de suffisamment de temps pour pouvoir le faire. Il s'agit en effet d'une entreprise chronophage, comme l'ont souligné plusieurs enseignantes. D'autre part, il est nécessaire que l'enseignant sache comment faire évoluer sa pratique pédagogique. Ainsi, il peut se sentir découragé par l'ampleur de la tâche, ne pas savoir par où commencer ou douter de ses compétences à réaliser cette évolution pédagogique, comme ce fût le cas pour une enseignante. Ainsi, le soutien psychologique de la Mission APUI est capital puisqu'il va agir comme un élément déclencheur pour les enseignants qui hésitent à se lancer.

2.2. Points de vigilance

L'adhésion par l'explicitation. Le dispositif *Flex-Hybrid* est pertinent puisqu'il correspond dans son ensemble aux attentes et aux besoins de la majorité des acteurs interrogés. Néanmoins certaines enseignantes disent ne pas avoir été informées de la composition du comité de valorisation, ce qui les amène à se questionner sur la légitimité de ce comité de valorisation. On remarque alors l'importance de l'explicitation de chacune des dimensions du dispositif *Flex-Hybrid* pour favoriser l'adhésion des enseignants dans le dispositif.

Les freins liés à l'institution. La pertinence du dispositif *Flex-Hybrid* dépend de son adéquation avec les contraintes de l'institution. À travers les réponses des enseignantes, on

remarque en effet que l'institution peut constituer un frein à la mise en place de pédagogies innovantes telle que l'hybridation. Le frein peut être d'ordre matériel, dans le sens où le matériel n'est pas suffisamment accessible ou disponible pour que l'enseignant puisse facilement concevoir son cours hybride. Les enseignantes mentionnent également un frein organisationnel. L'enseignement hybride nécessite une conception et une mise en ligne de l'ensemble du cours en amont, avant le début du semestre. Pour cela, les enseignements doivent être attribués aux enseignants suffisamment tôt.

II. Analyse de l'efficacité du dispositif hybride

Le dispositif *Flex-Hybrid* constitue un moyen durable de faire évoluer les pratiques pédagogiques vers des pratiques davantage centrées sur l'apprenant. Cette évolution se déroule en trois temps :

1) l'appel à projet constitue un élément déclencheur, perçu comme une opportunité de faire évoluer sa pratique pédagogique, sans risque, en « milieu protégé » ;

2) le dispositif *Flex-Hybrid*, qui accompagne la transformation d'un cours traditionnel en cours hybride constitue une porte d'entrée « numérique » pour atteindre le « pédagogique » ;

3) l'expérimentation de l'enseignement hybride permet plus facilement à l'enseignant d'y adhérer, parce qu'il perçoit les changements positifs au sein de sa classe.

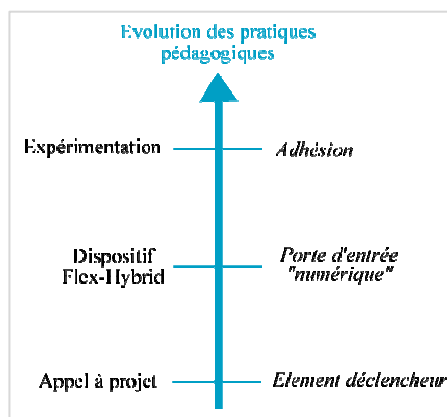


Figure 3. Le dispositif *Flex-Hybrid* vers l'évolution des pratiques pédagogiques.

1. L'appel à projet comme élément déclencheur

Les enseignantes interrogées se sont engagées dans le dispositif *Flex-Hybrid* pour trois principales raisons :

1) Premièrement, le passage à l'hybridation a été motivé par une volonté de favoriser des apprentissages plus significatifs chez l'étudiant, c'est-à-dire plus durables et de meilleures qualités. Cette motivation est née d'un constat d'échec relatif à un enseignement dispensé en présentiel. Elles se sont rendues compte, en effet, que pour certains de leurs cours, la pédagogie « traditionnelle » avait finalement peu d'effet sur la qualité des apprentissages ;

2) Deuxièmement, les enseignantes ont choisi de faire évoluer leur pratique pour mieux s'adapter aux besoins et attentes du nouveau public des étudiants. Comme nous l'avons vu, la génération actuelle aspire à plus de numérique, de flexibilité, d'autonomie et de travail collaboratif. L'hybridation correspond donc mieux à leurs attentes et à leur manière de travailler. Par ailleurs, de par sa double modalité d'enseignement, en présence et à distance, l'hybridation permet de gérer plus facilement l'hétérogénéité des attentes et des besoins des étudiants ;

3) Troisièmement, une enseignante a choisi d'intégrer le dispositif *Flex-Hybrid* afin d'être accompagnée dans son évolution pédagogique vers une pratique davantage centrée vers l'apprenant.

Ainsi, on remarque que l'appel à projet *Flex-Hybrid* a constitué un élément déclencheur pour des enseignantes interrogées. Il a été perçu comme une opportunité de faire évoluer sa pratique pédagogique, sans risque, en « milieu protégé ». L'accompagnement proposé rassure, l'enseignant n'est pas seul dans la transformation de son cours. S'intégrer dans le dispositif

Flex-Hybrid garantit à l'enseignant une certaine qualité pédagogique de son cours et une transformation positive.

2. Le passage à l'hybridation implique le passage à la pédagogie active

Le passage à l'hybridation nécessite de se questionner sur la scénarisation pédagogique du cours (objectifs, activités, évaluations) pour la réviser au besoin. De ce fait, on remarque que le passage à l'hybridation a fait évoluer les pratiques pédagogiques des enseignantes vers des pratiques davantage centrées sur l'apprenant. Par rapport à un enseignement traditionnel, les enseignantes proposent des ressources plus nombreuses et variées. Les activités pédagogiques, en présence et à distance, sont également plus nombreuses et de plus haut niveau cognitif, via l'augmentation de la part de travail autonome et du travail collaboratif. Les interactions avec l'enseignant et entre pairs sont encouragées. Les outils de médiation et de méditation permettent aux étudiants de communiquer, d'organisation et de collaboration. Par ailleurs, des productions sont sollicitées régulièrement, parfois chaque semaine, avec trois principaux avantages :

- l'enseignant vérifie régulièrement les acquis des étudiants et peut prévoir une remédiation si nécessaire ;
- les remarques personnalisées et individualisées fournies à l'étudiant sur ses productions lui permettent de progresser dans son apprentissage ;
- enfin, les étudiants sont « forcés » de produire et donc « forcés » de travailler régulièrement la matière, ce qui favorise un apprentissage en profondeur.

Ainsi, nous remarquons que le dispositif *Flex-Hybrid* constitue une porte d'entrée « numérique » vers une évolution des pratiques « pédagogiques ». Il n'est pas aisé pour un enseignant de reconnaître ses lacunes pédagogiques et ce, même si celui-ci n'a pas été formé à la pédagogie universitaire. L'enseignement fait partie de ses fonctions, admettre certaines lacunes en pédagogie signifierait admettre un manque de compétences pour le poste attribué. Par conséquent, certains enseignants accepteront difficilement de suivre les formations proposées par le service de pédagogie universitaire. En revanche, le manque de compétences numériques est plus facilement admis par l'enseignant puisque le numérique ne fait pas partie des compétences requises pour l'obtention d'un poste d'enseignant-chercheur. De ce fait, le dispositif *Flex-Hybrid*, qui accompagne la transformation d'un cours traditionnel en cours hybride constitue une porte d'entrée pour atteindre le « pédagogique » par le biais du « numérique ».

3. L'expérimentation comme moyen d'adhésion

À travers le discours des enseignantes, on observe que le dispositif *Flex-Hybrid* peut agir sur trois niveaux d'évolution dans les pratiques pédagogiques, en fonction du développement pédagogique de l'enseignant :

- niveau 1 « la découverte » : l'expérimentation permet à l'enseignant de tester de nouvelles pratiques pédagogiques : usage de nouveaux outils numériques, expérimentation d'un nouveau rythme de travail et cadencement, révision de sa scénarisation pédagogique ;

- niveau 2 « la confirmation » : l'expérimentation confirme l'enseignant dans ses conceptions ou ses pratiques pédagogiques actuelles ;
- niveau 3 « le déploiement » : l'enseignant, convaincu par son expérimentation, et fort de cette expérience, choisit de déployer sa nouvelle pratique dans d'autres cours.

Ainsi, le dispositif *Flex-Hybrid* constitue une porte d'entrée vers un changement durable des pratiques pédagogiques. D'une part, c'est par l'expérimentation que l'enseignant va pouvoir constater concrètement les effets au sein de sa classe. D'autre part, en étant accompagné par la Mission APUI, l'expérimentation a plus de chances d'aboutir positivement. Les enseignantes interrogées disent en effet avoir perçu des changements positifs concernant la qualité des apprentissages, l'implication et l'investissement des étudiants dans le cours. De ce fait, on remarque que l'expérimentation positive de l'enseignement hybride permet plus facilement à l'enseignante d'y adhérer, parce qu'il perçoit les changements positifs au sein de sa classe.

III. Analyse de l'effet de l'hybridation sur la qualité des apprentissages

1. La double caractéristique de l'enseignement hybride : pour un meilleur engagement des étudiants ?

L'enseignement hybride présente une double caractéristique :

1) les caractéristiques d'un enseignement centré sur l'apprenant : travail en autonomie, travail collaboratif, activités de haut niveau, évaluation formative et continue, individualisation/personnalisation ;

2) les caractéristiques propres à l'hybridation : flexibilité, numérique.

L'enseignement hybride constitue donc un atout certain pour l'engagement des étudiants, parce qu'il implique à la fois les caractéristiques d'un enseignement centré sur l'apprenant et les caractéristiques propres à l'enseignement hybride.

À partir des résultats des questionnaires étudiants et enseignants, on constate une amélioration perçue de la qualité des apprentissages par rapport à un enseignement traditionnel. Comme nous l'avons vu précédemment, les enseignantes qui ont transformé leur enseignement présentiel en enseignement hybride ont également fait évoluer leur pratique vers une pratique davantage centrée sur l'apprenant. L'enseignement hybride présente donc une double caractéristique :

1) les caractéristiques d'un enseignement centré sur l'apprenant : travail en autonomie, travail collaboratif, activités de haut niveau, évaluation formative et continue, individualisation/personnalisation ;

2) les caractéristiques propres à l'hybridation : flexibilité, numérique.

Ainsi, nous pouvons poser la question suivante : l'amélioration perçue des apprentissages est-elle liée à la mise en place de l'hybridation avec ce qui la caractérise ? Est-elle liée à la transformation pédagogique vers une pédagogie centrée sur l'apprenant avec ce qui la caractérise ? Ou alors l'amélioration des apprentissages est-elle liée aux deux, c'est-à-dire à la double caractéristique de l'hybridation ?

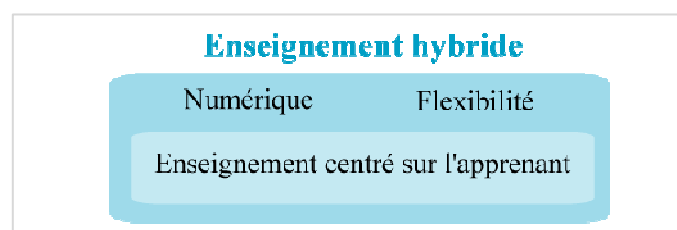


Figure 4. La double caractéristique de l'enseignement hybride.

Engagement comportemental. Au niveau comportemental, la majorité des étudiants sont effectivement engagés dans l'enseignement hybride. Les résultats montrent qu'ils s'investissent plus et travaillent plus régulièrement dans le cadre d'un enseignement hybride. Néanmoins, on constate que l'engagement comportemental est encouragé par les productions obligatoires et régulières, sollicitées par l'enseignant. Ainsi, l'étudiant n'a pas le choix de s'engager s'ils souhaitent valider son cours. La réussite dépend de sa capacité à s'adapter aux

exigences de l'enseignant. De ce fait, il joue le jeu et adapte son comportement en conséquence. Ainsi, l'engagement comportemental des étudiants n'est pas lié à une caractéristique de l'enseignement hybride, mais bien à une caractéristique de la pédagogie centrée sur l'apprenant, à savoir l'introduction de l'évaluation formative et continue.

Engagement cognitif. Les réponses montrent que la majorité des étudiants sont engagés cognitivement dans l'enseignement hybride. Près d'un tiers des étudiants disent apprendre mieux grâce au dispositif hybride, plus de la moitié des étudiants prennent l'initiative de réaliser des recherches complémentaires pour comprendre le cours, et la plupart des étudiants disent se questionner sur leur manière d'apprendre. Les étudiants s'engagent dans la tâche parce qu'on leur propose des activités de haut niveau cognitif, avec une augmentation de la part d'autonomie et du travail collaboratif. Par ailleurs, l'étudiant bénéficie de retours individualisés et personnalisés plus fréquents sur ses productions, ce qui lui permet de progresser dans son apprentissage. Enfin, des ressources nombreuses, variées et de qualité sont mises à sa disposition pour l'accompagner dans son apprentissage.

Ainsi, nous constatons que l'engagement cognitif des étudiants n'est pas lié aux caractéristiques spécifiques de l'hybridation. L'engagement cognitif des étudiants est davantage lié aux caractéristiques d'un enseignement centré sur l'apprenant : introduction d'activités de haut niveau, du travail en autonomie et collaboratif, de ressources complémentaires, une individualisation/personnalisation de la formation et des évaluations formatives fréquentes. Par exemple, dans le cadre d'un enseignement en présentiel enrichi, les étudiants ont accès à distance à des ressources nombreuses et variées pour compléter leur cours. De la même manière, dans le cadre d'une classe inversée, les étudiants ont accès à l'ensemble du cours en amont, la part du travail en autonomie est augmentée et des productions régulières sont sollicitées.

Engagement affectif. Enfin, plus de la moitié des étudiants disent être motivés à suivre leur enseignement hybride et presque un tiers des étudiants considèrent que leur motivation est plus grande que pour un enseignement classique. On constate que leur motivation est à la fois intrinsèque et extrinsèque. Les étudiants disent qu'ils sont motivés intrinsèquement parce qu'ils sont davantage acteurs, les activités proposées sont ludiques, pratiques, en lien avec le monde professionnel, ils en perçoivent directement le sens et la valeur. Par ailleurs, s'agissant d'activités de haut niveau qui demandent de la réflexion et de l'investissement, ces activités peuvent être perçues comme un challenge et donc accroître leur motivation à s'investir dans la tâche. La motivation intrinsèque des étudiants semble être également favorisée par la flexibilité et l'usage du numérique. Il s'agit en effet de deux caractéristiques liées à l'hybridation qui ont été le plus appréciées par les étudiants.

Concernant la motivation extrinsèque, on remarque que les étudiants sont motivés par la peur de la sanction, de l'échec. En effet, des productions obligatoires et notées sont sollicitées fréquemment. Les étudiants sont motivés parce qu'ils souhaitent valider leur UE.

Ainsi, l'engagement affectif des étudiants semble être favorisé à la fois par les caractéristiques propres à la pédagogie centrée sur l'apprenant et par les caractéristiques propres à l'enseignement hybride (flexibilité, numérique).

L'enseignement hybride constitue donc un atout certain pour l'engagement des étudiants, parce qu'il implique à la fois les caractéristiques d'un enseignement centré sur l'apprenant et les caractéristiques propres à l'enseignement hybride (Cf. Tableau 54). Par ailleurs, dans le cadre d'un enseignement hybride, on perçoit une double possibilité de motiver (engagement affectif) les étudiants : via les caractéristiques de l'enseignement centré sur l'apprenant et via les caractéristiques de l'hybridation. La recherche montre que l'engagement affectif a un effet positif sur les deux autres dimensions de l'engagement, à savoir l'engagement comportemental et cognitif (Gerard & Ayala Rubio, à paraître). De ce fait, nous pouvons supposer que c'est par sa double possibilité de motiver les étudiants, que l'enseignement hybride a un effet positif sur leur engagement comportemental et cognitif.

Type d'engagement	Pratiques des enseignantes pour favoriser l'engagement des étudiants dans le dispositif hybride
Engagement comportemental	- Sollicitation de productions régulières obligatoires et notées
Engagement cognitif	- Activités de haut niveau cognitif - Travail en autonomie - Travail collaboratif - Retours individualisés et personnalisés fréquents sur les productions - Mises à disposition de ressources nombreuses, variées et de qualité
Engagement affectif	- Motivation intrinsèque : travail en autonomie et collaboratif, activités de haut niveau, ludiques, pratiques en lien avec le milieu professionnel, flexibilité, usage du numérique. - Motivation extrinsèque : par la note

Tableau 54. Pratiques des enseignantes pour favoriser l'engagement dans le dispositif hybride.

2. Doubles modalités présence/distance : un moyen de gérer l'hétérogénéité ?

La double modalité présence/distance de l'enseignement hybride permet de gérer l'hétérogénéité à trois niveaux :

- l'hétérogénéité dans les attentes et les besoins des étudiants ;
- l'hétérogénéité dans le rythme de travail des étudiants ;
- l'hétérogénéité des types de cours. Certains cours se prêtent en effet davantage à l'enseignement hybride qu'à l'enseignement en présentiel.

L'hybridation permet de gérer les attentes et besoins hétérogènes des étudiants. À travers les réponses des étudiants, on remarque que la moitié des étudiants sont plus à l'aise avec l'enseignement à distance, ils participent aux activités et prennent plus facilement la parole à distance, alors que l'autre moitié sont plus à l'aise en présentiel. L'hybridation permet donc aux étudiants moins à l'aise en présentiel de poser leurs questions et de participer à distance, et inversement. Ainsi, l'hybridation favorise davantage l'investissement et l'implication des étudiants puisqu'il s'adapte à un plus grand nombre d'étudiants en leur offrant deux possibilités de s'investir.

L'hybridation permet de gérer les rythmes de travail hétérogènes des étudiants. Dans le cadre d'un enseignement hybride, l'étudiant peut contrôler une partie de l'organisation de son apprentissage, notamment sa progression, le moment et le lieu d'apprentissage. Les étudiants travaillent ainsi à leur rythme en utilisant les ressources mises à leur disposition. Les plus en retard peuvent prendre plus de temps et s'appuyer sur les ressources de base, exhaustives et fiables. Les plus avancés peuvent aller plus loin en travaillant sur des ressources complémentaires.

L'hybridation permet également de gérer l'hétérogénéité des enseignements. En effet, comme le soulignent les enseignantes, certains types de cours sont moins pertinents et efficaces en présentiel. Elles donnent l'exemple d'un cours qui porte sur un logiciel informatique et d'un autre qui implique de nombreux déplacements sur le terrain. Dans ces cas, l'hybridation est une modalité plus adaptée, avec un effet plus significatif sur la qualité des apprentissages.

3. Double adaptation : l'hybridation pour les étudiants les plus autonomes ?

Comme nous l'avons vu, l'enseignement hybride présente une double caractéristique. De fait, pour s'adapter à l'enseignement hybride, il est nécessaire que l'étudiant fasse doublement évoluer son métier d'étudiant pour pouvoir s'appropriier les nouvelles attentes : celles de la pédagogie centrée sur l'apprenant et celles de l'hybridation.

- S'adapter aux nouvelles attentes de la pédagogie centrée sur l'apprenant : les résultats du questionnaire montrent que certains étudiants éprouvent des difficultés à s'approprier les caractéristiques de la pédagogie centrée sur l'apprenant, c'est-à-dire à devenir davantage acteur de son apprentissage.

- S'adapter aux nouvelles attentes de l'enseignement hybride. Certains étudiants ont des difficultés à s'approprier l'asynchronicité des contacts, liés à l'usage du numérique. On observe également que leurs difficultés portent sur l'appropriation de la flexibilité. Certains ne parviennent pas à faire évoluer leur relation au temps (flexibilité horaire), à l'espace (flexibilité géographique) et à soi (flexibilité pédagogique).

Nous faisons l'hypothèse ici que ce sont alors les étudiants les plus autonomes qui parviennent le mieux à faire évoluer leur nouveau métier d'étudiant pour s'adapter aux nouvelles attentes.

3.1. Numérique : s'approprier l'asynchronicité

L'asynchronicité des contacts avec l'enseignant, induite par l'augmentation de la part du numérique dans l'enseignement, a été citée par certains étudiants comme un point faible et une difficulté de l'enseignement hybride. Les étudiants regrettent de ne pas pouvoir obtenir de réponses immédiates à leurs questionnements. On constate alors que l'asynchronicité déstabilise certains étudiants qui perçoivent l'absence de réponse immédiate comme une perte de temps ou comme une absence d'aide de la part de l'enseignant. La communication asynchrone nécessite en effet un réajustement de l'étudiant par rapport à ses habitudes de

travail habituelles. Dans le cadre d'un enseignement en présentiel, l'étudiant qui ne comprend pas, ou qui rencontre des difficultés dans une tâche, peut solliciter son enseignant pour obtenir une réponse immédiate à sa question. Son besoin est alors satisfait instantanément, aucune frustration n'est ressentie. Dans le cadre d'un enseignement hybride, l'étudiant doit apprendre à gérer cette frustration liée à l'absence de réponses immédiates. L'étudiant doit 1) accepter de passer plus de temps sur une notion afin de la comprendre par lui-même ou 2) accepter de réajuster son planning de travail en fonction du délai de réponse de l'enseignant. Ainsi, nous pouvons supposer que ce sont les étudiants les plus autonomes qui parviennent le mieux à s'approprier cette asynchronicité, parce qu'ils seront les plus à même à réorganiser leur travail et leur planning de travail en conséquence.

3.2. S'approprier la flexibilité

La flexibilité a été appréciée par la majorité des étudiants, mais elle a été également mentionnée comme une difficulté par certains étudiants qui ne sont pas parvenus à se l'approprier.

La flexibilité horaire nécessite de la part de l'étudiant qu'il organise lui-même son planning de travail. Dans le cadre d'un enseignement en présentiel, le créneau horaire est défini par l'institution. Or, dans le cadre d'un enseignement hybride, c'est à l'étudiant de définir son créneau horaire. L'étudiant doit donc être capable de s'y tenir et accepter que ce créneau horaire soit modulable en fonction des réponses asynchrones de l'enseignant, de l'avancement du travail collaboratif et de sa compréhension/incompréhension du cours. De ce fait, le créneau horaire n'est pas figé, il peut être déplacé, scindé ou augmenté. On remarque à travers les questionnaires que certains étudiants ont des difficultés à se fixer un planning de travail, à s'y tenir (procrastination) ou à le considérer comme modulable. Ainsi, dans le cadre d'un enseignement hybride, l'étudiant doit s'approprier une nouvelle définition du temps de travail, une nouvelle relation au temps.

La flexibilité géographique nécessite que l'étudiant choisisse son lieu de travail. Dans un enseignement en présentiel, le lieu de travail est organisé par l'Université. Soit le lieu de travail est imposé par l'institution (salle de cours), soit l'Université met à disposition des espaces de travail (bibliothèque). On remarque que certains étudiants sont habitués à travailler à l'Université, c'est-à-dire en classe ou à la bibliothèque, mais qu'ils ne sont pas habitués à travailler dans leur lieu de vie personnelle. Ainsi, dans le cadre d'un enseignement hybride, l'étudiant doit s'approprier un nouvel espace de travail ou introduire dans son espace personnel un espace de travail. Il doit s'approprier une nouvelle relation à l'espace.

La flexibilité pédagogique. Enfin, au niveau de la flexibilité pédagogique, dans le cadre d'un enseignement traditionnel, l'étudiant apprend, en classe, au rythme de l'enseignant. Dans le cadre d'un enseignement hybride, c'est l'étudiant qui fixe lui-même son rythme de travail, il peut choisir d'aller plus vite sur certaines notions ou d'en approfondir d'autres. Pour cela, il doit être capable d'auto-évaluer ses capacités cognitives et l'efficacité de ses stratégies d'apprentissage de manière à adapter son planning de travail en conséquence. Or, les résultats

des questionnaires montrent que certains étudiants ont des difficultés à auto-évaluer leur besoin d'apprentissage et leur manière d'apprendre ou ne les questionnent pas. Ils se retrouvent alors submergés par les tâches. Ainsi, dans le cadre d'un enseignement hybride, l'étudiant doit s'approprier ses propres mécanismes d'apprentissage (métacognition), il doit s'approprier une nouvelle relation à soi.

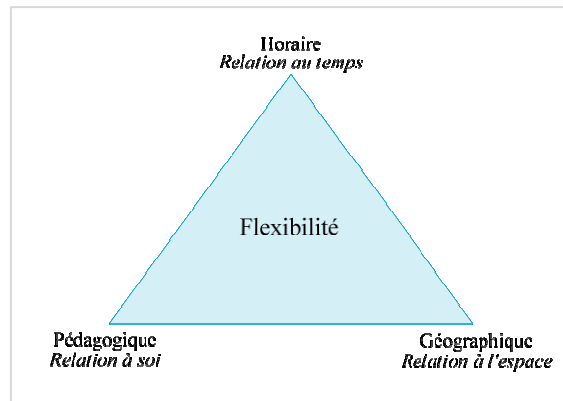


Figure 5. Les trois pôles de l'appropriation de la flexibilité.

3.3. Pédagogie centrée sur l'apprenant : devenir acteur de son apprentissage

Dans une pédagogie centrée sur l'apprenant, la part d'autonomie dans l'apprentissage augmente. Le travail autonome permet à l'étudiant de développer des apprentissages significatifs de haut niveau cognitif, durables et transférables en dehors de l'Université. L'autonomie dans l'apprentissage a été citée par les étudiants comme un point fort, mais aussi comme une difficulté. En effet, certains étudiants disent être déstabilisés par le manque de guidage dans l'apprentissage et d'accompagnement à distance.

De la même manière, le travail collaboratif très répandu dans le cadre d'un enseignement centré sur l'apprenant, a été cité comme un point fort de l'enseignement hybride, mais aussi comme une difficulté. Des étudiants disent avoir rencontré des difficultés dans l'organisation de leur travail en groupe, qu'ils ne sont pas parvenus à gérer efficacement : difficultés pour se contacter, se rencontrer, travailler ensemble, communiquer, gérer les conflits au sein du groupe.

Dans le cadre de l'enseignement hybride tel que décrit par les enseignantes interrogées, la part du travail en autonomie et du travail collaboratif augmente. On attend de l'étudiant qu'il soit davantage acteur de son apprentissage. Son métier d'étudiant évolue, comme nous allons le voir maintenant.

3.4. S'approprier son nouveau métier d'étudiant

Comme nous l'avons vu, l'enseignement hybride inclut 1) une pédagogie plutôt centrée sur l'apprenant et 2) des caractéristiques propres à l'enseignement hybride : numérique et flexibilité. Ainsi, par rapport à un enseignement en présentiel plutôt centré sur le savoir, l'étudiant doit faire évoluer doublement son métier d'étudiant pour s'adapter à cette double

attente. Or, d'après les réponses aux questionnaires, nous pouvons constater que certains étudiants ont rencontré des difficultés à :

1) ***percevoir les évolutions dans leur métier d'étudiant***. Dans certains cas, l'étudiant ne perçoit pas que son métier d'étudiant a évolué, c'est-à-dire que les attentes de l'enseignant ont évolué et qu'il doit, de fait, s'adapter en conséquence. C'est le cas par exemple lorsque l'étudiant interprète l'asynchronicité de la réponse de son enseignant comme une absence d'aide ou une perte de temps. C'est aussi le cas par exemple lorsque l'étudiant regrette de ne pas pouvoir vérifier de manière synchrone avec l'enseignant sa bonne compréhension des consignes mises en ligne ;

2) ***vouloir faire évoluer leur métier d'étudiant***. L'étudiant qui a perçu l'évolution dans son métier d'étudiant, doit encore vouloir le faire évoluer. Or, les résultats montrent que certains étudiants manquent de motivation dans leur travail autonome à distance. D'autres ne souhaitent pas investir plus de temps de travail et ou ne souhaitent pas travailler plus régulièrement.

3) ***savoir comment le faire évoluer***. L'étudiant qui a perçu l'évolution dans son métier d'étudiant et qui veut le faire évoluer a une troisième étape à franchir, à savoir celle de savoir comment le faire évoluer. Il est question ici d'étudiants qui rencontrent des difficultés dans l'organisation de leur planning de travail, pour trouver le rythme de travail le plus adéquat, pour être davantage acteurs de leur apprentissage, ou pour définir de nouvelles stratégies d'apprentissage plus adaptées à l'enseignement hybride.

Ainsi, on observe que cette double appropriation du métier d'étudiant ne va pas de soi. Il est nécessaire que l'enseignant prévoie un dispositif d'accompagnement pour permettre aux étudiants de s'approprier au mieux les nouvelles attentes.

IV. Conclusion et recommandations

Pertinence.

Le dispositif *Flex-Hybrid* est pertinent dans la mesure où il correspond aux attentes et aux besoins des enseignantes interrogées. Plus particulièrement, l'accompagnement tridimensionnel (pédagogique, numérique, psychologique) de la Mission APUI est très apprécié et joue un rôle capital dans le développement des compétences pédagogiques et numériques des enseignants.

L'enseignement hybride est pertinent parce qu'il introduit des modalités de travail davantage en adéquation avec les besoins et les attentes des étudiants de la génération Y, à savoir l'usage des nouvelles technologies, la flexibilité de l'environnement de travail, une certaine liberté d'action/autonomie, et le travail collaboratif.

Recommandations :

- Pour favoriser l'adhésion des enseignants dans le dispositif *Flex-Hybrid*, l'explicitation du fonctionnement du dispositif auprès des enseignants est essentielle. Ainsi, il conviendra par exemple d'insister auprès des enseignants sur la constitution du comité de valorisation.
- La mise en place de l'hybridation nécessite une prise en compte des contraintes de l'institution, par exemple : date d'attribution des cours aux enseignants, disponibilité et accessibilité du matériel.
- Un exemple de cours hybride pourrait être montré aux enseignants pour qu'ils puissent s'approprier plus facilement le dispositif.

Efficacité.

Le dispositif *Flex-Hybrid* constitue un moyen durable de faire évoluer les pratiques pédagogiques vers des pratiques davantage centrées sur l'apprenant. Cette évolution se réalise en trois étapes. Premièrement, l'appel à projet constitue un élément déclencheur, perçu comme une opportunité de faire évoluer sa pratique pédagogique, sans risque, en « milieu protégé ». Deuxièmement, le dispositif *Flex-Hybrid*, qui accompagne la transformation d'un cours traditionnel en cours hybride constitue une porte d'entrée « numérique » pour atteindre le « pédagogique ». Troisièmement, l'expérimentation de l'enseignement hybride permet plus facilement à l'enseignant d'y adhérer, parce qu'il perçoit les changements positifs au sein de sa classe.

Recommandations :

- Proposer d'autres appels à projet. Il pourrait être intéressant de proposer un projet avec une « porte d'entrée » pédagogique, de manière à faire évoluer les pratiques pédagogiques dans le cadre d'enseignements en présentiel. Par exemple il pourrait s'agir d'un accompagnement à la mise en place d'un apprentissage par problème.

Impact sur la qualité des apprentissages.

L'enseignement hybride a un effet positif sur la qualité des apprentissages parce qu'il présente une double caractéristique. Il possède les caractéristiques d'un enseignement centré sur l'apprenant (travail en autonomie, travail collaboratif, activités de haut niveau, évaluation formative et continue, individualisation/personnalisation), mais aussi les caractéristiques propres à l'hybridation (flexibilité, numérique). De fait, pour s'adapter à l'enseignement hybride, il est nécessaire que l'étudiant fasse doublement évoluer son métier d'étudiant pour pouvoir s'approprier les nouvelles attentes. Cette évolution nécessite une certaine autonomie préalable de la part de l'étudiant.

Recommandations :

- Expliciter davantage les évolutions dans le métier d'étudiant (les attentes) induites par l'enseignement hybride. Cette explicitation pourrait faire l'objet d'un document texte ou d'une présentation en présentiel.
- Renforcer l'accompagnement des étudiants à distance. Par exemple, l'enseignant pourrait utiliser davantage les outils de communication synchrones. Des documents méthodologiques pourraient compléter les ressources.
- Accompagner davantage les étudiants dans l'évolution de leur métier d'étudiant, notamment dans le développement de leurs compétences de « travail en autonomie » et de « travail collaboratif ».

Bibliographie

- Brillet, F., Coutelle, P., & Hulin, A. (2012/5). Quelles trajectoires professionnelles pour la génération Y ? *Association de recherches et publications en management*, 29(69-88).
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., & Docq, F. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9, 69-96.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006a). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4, 469-496.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006b). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2008). *Une formation pédagogique peut-elle modifier les conceptions de jeunes enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paper presented at the 25ème congrès de l'AIPU, Montpellier.
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutant à l'université. *Savoir*, 23, 55-65.
- Deschryver, N. e. a. (2011). *Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybride?* Paper presented at the 23e Colloque de l'Admée-Europe-Evaluation et enseignement supérieur, Paris: Université Paris Descartes.
- Desplats, M., & Pinaud, F. (2015). *Manager la génération Y*. Paris: Dunod.
- Docq, F., Lebrun, M., & Smidts, D. (2008). A la recherche des effets d'une plateforme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université: premières approches. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 5(1), 45-57.
- Docq, F., Lebrun, M., & Smidts, D. (2010). Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université: détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(3), 48-59.
- Donche, V., & Van Petegem, P. (2011). Teacher educator's conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research papers in education*, 26(2), 207-222.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Frenay, M. (2006). Deux visions du rôle de l'enseignant. In B. Raucant & C. Vander Borgh (Eds.), *Etre enseignant Magister ? Mettre en scène ?* (pp. 26-31). Bruxelles: DeBoeck.
- Gérard, L. (2016). La formation pédagogique pour faire évoluer les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Regard sur l'évolution des conceptions des enseignants de 4 pays d'Afrique de l'Ouest avant et après une formation pédagogique. *Chemin de formation*, 20.
- Gerard, L., & Ayala Rubio, A. (à paraître). Sources d'influence de l'engagement des étudiants dans un dispositif de classe inversée à l'université : le cas de PedagInnov. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Grant, B., & Graham, A. (1999). Naming the game: reconstructing graduate supervision. *Teaching in higher education*, 4(1), 77-89.
- Harding, A., Kaczynski, D., & Wood, L. (2005). *Evaluation of blended learning: analysis of qualitative data*, Proceedings of uniserve science blended learning symposium.

- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction* 7, 255-275.
- Lebrun, M., Docq, F., & Smidts, D. (2009). Claroline, an Internet teaching and learning platform to foster teachers' professional development and improve teaching quality. *AACE Journal*, 17(4), 347-362.
- Love, N., & Fry, N. (2006). Accounting students' perceptions of a virtual learning environment : springboard or safety net? *Accounting Education : an international journal*, 15(2), 151-166.
- McAllister, J., & Narcy-Combes, M.-F. (2015). Etude longitudinale d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire- Le point de vue des étudiants. *Des machines et des langues*, 18(2).
- Napier, N. P., Dekhane, S., & Smith, S. (2011). Transitioning to blended learning: Understanding student and faculty perceptions. *Journal of asynchronous learning networks*, 15(1), 20-32.
- Ng Ling Ying, A., & Yang, I. (2017). Academics and learners' perceptions on blended learning as a strategic initiative to improve student learning experience. *MATEC Web of Conferences*, 87.
- Osgerby, J. (2013). Students' perceptions of the introduction of blended learning environment : An exploratory case study. *Accounting education : an international journal*, 22(1), 85-99.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning systems: Definitions and directions. *Quarterly review of distance education*, 4(3), 227-234.
- Pirot, L., & De Ketele, J. M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Etude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(2), 367-394.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 109-120.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Québec: Presses internationales Polytechnique.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2010). *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd edition ed.). New York: RoutledgeFalmer.
- Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2015). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (Vol. Tome 2). Berne: Peter Lang.
- Romainville, M. (1998). L'enseignement universitaire a les étudiants qu'il mérite. In M. Frenay, B. Noel, P. Parmentier & M. Romainville (Eds.), *L'étudiant-apprenant: grille de lecture pour l'enseignant universitaire* (pp. 95-108). Bruxelles: DeBoeck.
- Selwyn, N., Marriott, N., & Marriott, P. (2000). Net gains or net pains ? Business students' use of the Internet. *Higher education quarterly*, 54(2), 166-186.
- Sharpe, R., Benfield, G., Roberts, G., & Francis, R. (2006). *The undergraduate experience of blended e-learning: A review of UK literature and practice*. York: HE Academy.
- So, H., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment : relationships and critical factors. *Computers and education*, 51(1), 318-336.
- Starkey-Perret, R., McAllister, J., & Narcy-Combes, M.-F. (2012). Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. *Cahier de l'Aplut*, XXXI(1).
- Stes, A., & Petegem, V. (2011). La formation pédagogique des professeurs de l'enseignement supérieur. Une étude d'impact. *Recherche et formation*, 67.

- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Viau, R. (2009). L'impact d'une innovation pédagogique : au-delà des connaissances et des compétences. In D. Bédard & J. P. Béchard (Eds.), *Innover dans l'enseiement supérieur*. Paris: Presses universitaires de France.