

Suivi-évaluation du NCU

La formation hybride

Laetitia GERARD

Dr en Sciences de l'éducation
Consultante internationale

Ce travail a bénéficié d'une aide de l'Etat gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du Programme d'Investissements d'Avenir lancé par l'Etat et mis en œuvre par l'ANR

Portant la référence ANR-18-NCUN-0024



AGENCE NATIONALE DE LA RECHERCHE
ANR

Janvier 2022

Table des matières

PARTIE THEORIQUE

I. Contexte.....	3
1. Présentation du NCU.....	3
2. Projets <i>Flex-Hybrid</i>	3
II. Cadrage théorique.....	5
1. Qu'est-ce qu'un dispositif hybride ?.....	5
2. Pertinence des dispositifs hybrides.....	6
3. Efficacité des dispositifs hybrides.....	7
3.1. Les différents types d'hybridation.....	7
3.2. Les dimensions qui définissent le type d'hybridation.....	8
4. Impact des dispositifs hybrides.....	11
4.1. Les bénéfices des dispositifs hybrides sur l'apprentissage.....	11
4.2. Les bénéfices de la mise en œuvre des dispositifs hybrides sur le développement pédagogique de l'enseignant.....	12
4.3. Evaluation du niveau de développement pédagogique de l'enseignant.....	14

PARTIE METHODOLOGIQUE

I. Cadre d'évaluation des dispositifs hybrides.....	19
II. Questions adressées aux étudiants.....	27
1. Questions ouvertes dans le questionnaire EEE.....	27
2. Questionnaires.....	28
3. Focus groupe étudiants.....	33
II. Questions adressées aux enseignants.....	36
1. Questionnaires.....	36
2. Focus groupe enseignants.....	39

Partie théorique

I. Contexte

1. Présentation du NCU

Dans le cadre du Programme d'Investissement d'Avenir (PIA) de l'Agence National de la Recherche (ANR), un appel à projets intitulé « Nouveaux Coursus à l'Université » (NCU) a été lancé à l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur. Le NCU finance des projets qui visent à améliorer la réussite en premier cycle par la diversification des formations adaptée à la diversité des publics accueillis¹. En 2018, lauréate de l'appel à projets NCU, l'Université d'Avignon a obtenu un financement pour la mise en œuvre de son projet *Capacité*².

Le projet *Capacité* a démarré officiellement le 1er avril 2019. Il a pour objectif l'amélioration de la réussite en licence en adaptant le parcours de l'étudiant à son projet professionnel ou académique. 3 grands leviers sont envisagés :

- levier 1 : un accompagnement renforcé des étudiants de première année de licence. Pour les étudiants en difficulté, l'Université propose des classes préparatoires aux études supérieures et/ou un étalement de la licence sur 2 années (parcours ALLURE). Les étudiants de L1 et de L2 sont par ailleurs encadrés par un directeur des études, un parrain étudiant et un ingénieur en orientation ;

- levier 2 : des partenariats avec des établissements post-bac de la région, de manière à assurer la réorientation des étudiants qui sont en échec à l'université ;

- levier 3 : des parcours individualisés soutenus par une approche par compétences. La Licence est organisée en trois socles : 1) un socle disciplinaire ; 2) un socle de compétences transversales ; 3) et un socle d'individualisation. Dans ce dernier socle, 4 parcours sont envisagés : a) un parcours classique ou renforcé ; b) un parcours pluri-disciplinaire ; c) un parcours de spécialisation professionnelle court ; d) et un parcours entrepreneuriat.

Concernant le levier 3, l'individualisation des parcours est renforcée par une augmentation significative d'enseignements hybrides et à distance, permettant davantage de flexibilité dans les apprentissages. Les enseignants sont accompagnés dans cette transformation via le projet *Flex-Hybrid*.

2. Projet *Flex-Hybrid*

A l'Université d'Avignon, tout enseignant désireux de transformer son enseignement présentiel en enseignement hybride ou à distance, doit passer par la labellisation *Flex-Hybrid*. Pour cela, les enseignants sont accompagnés par la Mission APUI (Appui à la Pédagogie Universitaire et Innovante). Le dispositif de labellisation se déroule 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. Le dispositif hybride doit prendre en compte les caractéristiques définies dans la

¹https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2017/12/aap_2nde_vague_ncu.pdf

² <https://univ-avignon.fr/l-universite-d-avignon-laureate-de-l-appel-a-projet-du-pia3-dedie-aux-nouveaux-cursus-a-l-universite-ncu--11252.kjsp>

charte *Flex-Hybrid*, à savoir s'orienter vers un enseignement centré sur l'apprenant. Une fois le projet accepté, l'enseignant bénéficie d'un accompagnement par la Mission APUI pour la construction de son dispositif 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.

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. Les enseignants qui s'engagent dans cette démarche d'hybridation obtiennent une valorisation financière pour la conception et l'animation de leurs enseignements hybrides.

Cette présente étude vise à évaluer la **pertinence**, l'**efficacité** et l'**impact** de l'hybridation en licence à l'Université d'Avignon :

1) *Pertinence* : en quoi les dispositifs hybrides correspondent-ils ou non aux besoins et aux attentes des bénéficiaires ?

2) *Efficacité* : Suite à l'accompagnement de la Mission APUI, les caractéristiques requises par la charte *Flex-Hybrid* sont-elles respectées ? A quels niveaux de centration sur l'apprenant se situent les dispositifs hybrides ?

3) *Impact* : quels sont les bénéfices de la formation hybride sur l'apprentissage des étudiants ? Sur le développement pédagogique des enseignants ?

II. Cadrage théorique

1. Qu'est-ce qu'un dispositif hybride ?

Un dispositif hybride se caractérise par une alternance et une articulation entre des séances d'enseignement en **présentiel** et des séances d'enseignement à **distance** : « [des] activités pédagogiques dans un même espace physique et des activités pédagogiques en ligne » (Meyer, Verquin Savarieau, Petit, & Bourque, 2020, p. 5). Les activités à distance peuvent être synchrones ou asynchrones et nécessitent un usage des **technologies** (Cronje, 2020) : « un nombre significatif de séances en présentiel sont remplacées par des séances ou des activités d'apprentissage en ligne, et ce de manière synchrone ou asynchrone » (Guérin-Lajoie, Papi, & Paradis, 2019). Deschryver et *al.* (2011) vont dans ce sens en envisageant le dispositif hybride à l'intersection entre ces trois dimensions :

- 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.

Les chercheurs du projet européen Hy-Sup (Burton et al., 2011; Charlier, Deschryver, & Peraya, 2006b) proposent une définition de l'hybridation regroupant ces trois dimensions (présence/distance/technologie). Ils ajoutent les **ressources** fournies aux étudiants et les **activités** qui leur sont proposées, à distance et en présentiel. D'autre part, cette définition fait état de la **pluralité des dispositifs hybrides**, allant du plus transmissif au plus actif : « tout dispositif de formation (cours, formation continue) qui s'appuie sur un environnement numérique (plateforme d'apprentissage en ligne). Ce dispositif propose aux étudiants des ressources à utiliser ou des activités à réaliser à distance (en dehors des salles de cours) et en présence (dans les salles de cours). La proportion des activités à distance et en présence peut varier selon les dispositifs »³.

→ A partir de ces définitions, dans le cadre de notre étude, nous envisageons le dispositif hybride comme une alternance et une articulation entre des séances d'enseignement en **présentiel** et des séances d'enseignement à **distance** (synchrones et asynchrones), intégrant l'usage des **technologies** pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage.

³ <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr>

2. Pertinence des dispositifs hybrides

Pertinence des dispositifs hybrides

Pour évaluer la pertinence des dispositifs hybrides, nous allons nous intéresser à la perception des enseignants et des étudiants concernant ces dispositifs : en quoi correspondent-ils ou non à leurs besoins et attentes ?

Les recherches qui portent sur les perceptions des étudiants et des enseignants de l'hybridation font mention des éléments positifs et négatifs relevés par les acteurs, ainsi que des difficultés rencontrées.

Perceptions des enseignants. La recherche de Starkey-Perret, McAllister et Narcy-Combes (2012) pointent les éléments négatifs et positifs mentionnés par les enseignants en langue qui ont utilisé une plateforme hybride. 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. Les enseignants interrogés par Vaughan (2007) mentionnent également le manque de temps pour le développement d'un cours hybride. Le manque de soutien et de ressources, ainsi que le manque de compétences technopédagogiques sont aussi pointés par les enseignants. La recherche de Ocak (2010) aborde un autre élément négatif perçu par les enseignants : la mise en place de l'hybridation est jugée complexe du fait de la multiplicité des rôles à jouer à distance et en présentiel.

Concernant les éléments positifs, les bénéfiques perçus 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.

Perceptions des étudiants. Concernant la perception des étudiants relative au dispositif hybride, 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 la plus-value d'une formation hybride (Love & Fry, 2006). 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).

Au niveau des points positifs, 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).

→ Dans le cadre de notre étude, nous interrogerons les acteurs sur 1) leur appréciation générale de l'hybridation ; 2) leurs perceptions des points forts et des points faibles ; 3) et sur les difficultés rencontrées dans le suivi (étudiant) ou la mise en œuvre (enseignant) d'un dispositif hybride. Les informations recueillies permettront de vérifier si les dispositifs hybrides correspondent ou non à leurs besoins et à leurs attentes.

3. Efficacité des dispositifs hybrides

L'efficacité des dispositifs hybrides

Pour obtenir la labélisation *Flex-Hybrid*, la charte *Flex-Hybrid* fait état des caractéristiques à prendre en compte dans la mise en œuvre d'un dispositif hybride. Les enseignants sont accompagnés dans cette tâche par la Mission APPUI. La principale caractéristique attendue porte sur la centration de l'enseignement sur l'apprenant.

→ Suite à l'accompagnement de la Mission APUI, les caractéristiques requises par la charte sont-elles respectées ? A quels niveaux de centration sur l'apprenant se situent les dispositifs hybrides ?

La littérature dans le domaine va nous permettre d'obtenir des informations 1) sur les différents niveaux de centration sur l'apprenant d'un dispositif hybride (les types d'hybridation) et 2) sur les différentes dimensions à évaluer pour pouvoir positionner le dispositif hybride sur ces différents niveaux.

3.1. Les différents types d'hybridation

Nous allons présenter ici deux recherches qui ont catégorisé les différents types de dispositifs 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 a été menée dans le cadre d'un projet européen intitulé *HySup* (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.

→ La charte *Flex-hybrid* précise que pour l'obtention de la labellisation le dispositif hybride doit être centré sur l'apprenant. En nous appuyant sur les types d'hybridation de Graham (2006) et Burton et al (2011), nous positionnerons les dispositifs hybrides selon plusieurs niveaux allant du dispositif le plus transmissif (centré sur le savoir) au dispositif le plus actif (centré sur l'apprenant).

3.2. Les dimensions qui définissent le type d'hybridation

La charte *Flex-Hybrid*

La charte *Flex-hybrid* fait mention de 6 dimensions à prendre en compte pour la mise en oeuvre d'un dispositif hybride (Cf. Tableau X)⁴ : les savoirs, le savoir-faire, l'évaluation, les compétences, les interactions et l'appropriation du dispositif. Pour obtenir la labélisation *Flex-Hybrid*, le dispositif hybride doit être centré sur l'apprenant sur chacune de ces 6 dimensions :

- **Savoirs.** La transmission des connaissances doit passer par un accompagnement des apprenants dans l'acquisition de ces connaissances. Le dispositif hybride ne peut se réduire à une simple transmission des connaissances par le biais de capsules vidéo, de fichiers texte ou de diaporamas commentés ;
- **Savoir-faire.** La réalisation d'exercices ou de problèmes doit être accompagnée de feedback personnalisés, les corrections types ne sont pas suffisantes. Les difficultés les plus récurrentes doivent faire l'objet d'une remédiation collective ;
- **Evaluation.** L'étudiant doit pouvoir évaluer la progression de ses acquis, via des évaluations formatives, des évaluations par les pairs et des exercices d'autoévaluation incluant une remédiation et des feedbacks personnalisés ;
- **Compétences.** L'enseignant doit préciser les compétences visées dans le cadre de son dispositif hybride et organiser des activités pour permettre aux étudiants de développer ces compétences ;
- **Interactions.** Des interactions régulières et personnalisées sont requises. 3 types d'interactions sont mentionnées dans la charte *Flex-Hybrid* : 1) l'aide technique ; 2) l'accompagnement motivationnel ; 3) et la relation pédagogique, à savoir les feedbacks personnalisés ;

⁴ <https://apui.univ-avignon.fr/labelisation-flex-hybrid/>

- **Appropriation du dispositif.** Le dispositif hybride doit proposer aux étudiants un accompagnement méthodologique : 1) un syllabus, 2) un accompagnement à l'appropriation du dispositif en ligne, 3) ainsi qu'une évaluation du dispositif par les étudiants.

Savoirs	- Accompagnement dans la transmission des connaissances
Savoir-faire	- Exercices ou problèmes accompagnés d'une remédiation et de feedback personnalisés
Evaluation	- Evaluations formatives - Evaluation par les pairs - Autoévaluation
Compétences	- Compétences identifiables - Activités de développement des compétences
Interactions régulières et personnalisée	- Aide technique - Accompagnement motivationnel - Relation pédagogique (feedback personnalisés)
Appropriation du dispositif	- Syllabus - Accompagnement à l'appropriation du dispositif en ligne - Evaluation du dispositif par les étudiants.

Tableau X. Les différentes dimensions à prendre en compte pour l'obtention de la labélisation *Flex-Hybrid*.

Le projet HySup

Dans le cadre du projet HySup, 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 définir le type de dispositif hybride (plutôt transmissif ou actif) :

- 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).

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.

Articulation présentiel/distance	<ul style="list-style-type: none"> - Participation active des étudiants en présence - Participation active des étudiants à distance
Accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement méthodologique par les enseignants - Accompagnement métacognitif par les enseignants - Accompagnement par les étudiants
Médiatisation	<ul style="list-style-type: none"> - Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage - Mise à disposition d'outils de gestion de communication, et d'interaction - Ressources sous forme multimédia - Travaux sous forme multimédia - Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés
Médiation	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilité de commentaires et d'annotation des documents par les étudiants - Objectifs réflexifs et relationnels
Ouverture	<ul style="list-style-type: none"> - Choix des méthodes pédagogiques - Recours aux ressources et acteurs externes

Tableau X. Les dimensions à prendre en compte pour la catégorisation des différents types de dispositifs hybrides (Burton, et al., 2011, p. 76)

→ Afin d'identifier les différents types de dispositifs hybrides et de les positionner selon l'axe « transmissif-actif », nous recueillerons des informations au niveau des 6 dimensions définies par la charte *Flex-Hybrid*, auxquelles nous ajouterons deux dimensions définies par Charlier, Deschryver et Peraya (2006b) : l'articulation présentiel/distance et la médiatisation.

4. Impact des dispositifs hybrides

L'impact des dispositifs hybrides.

Pour évaluer l'impact des dispositifs hybrides, nous questionnerons :

- les bénéfices des dispositifs hybrides sur l'apprentissage ;
- les bénéfices de la mise en œuvre des dispositifs hybrides sur le développement pédagogique de l'enseignant.

4.1. Les bénéfices des dispositifs hybrides sur l'apprentissage

Les recherches qui portent sur les bénéfices des dispositifs hybrides sur l'apprentissage font mention de deux principaux bénéfices : 1) l'accroissement de la motivation et de l'engagement des étudiants ; 2) la meilleure qualité de leurs apprentissages.

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, Lebrun, & Smidts, 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 dimensions 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, de 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, Deschryver, & Peraya, 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 des dispositifs hybrides sur 1) la motivation et l'engagement de l'étudiant ; 2) et sur 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.

4.2. Les bénéfices de la mise en œuvre des dispositifs hybrides sur le développement pédagogique de l'enseignant.

Une porte d'entrée vers l'évolution des pratiques

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, le passage d'un enseignement traditionnel en présentiel à un enseignement hybride peut amener l'enseignant à se questionner sur l'enseignement, sur l'apprentissage et sur 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, ce qui est le cas dans le cadre des projets *Flex-Hybrid*.

Le passage à une pédagogie active et participative

Les recherches de Lebrun (2011) et Lameul et al. (2011) montrent que les enseignants ayant mis en œuvre un dispositif hybride **ont développé une réflexion dans l'action et sur l'action**. Leur pratique pédagogique et leur posture ont ainsi évolué vers une approche plus active et participative, en rupture avec l'approche transmissive.

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, et al., 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 d'idées favorisant la sérendipité.

La personnalisation et l'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).

→ Dans le cadre de notre étude, nous chercherons à identifier l'impact de la mise en oeuvre de l'hybridation sur le développement pédagogique de l'enseignant. Nous interrogerons les enseignants sur leurs motivations initiales, ainsi que sur leurs perceptions de l'évolution de leurs conceptions et de leur pratique.

4.3. Evaluation du niveau de développement pédagogique de l'enseignant

Le niveau de développement pédagogique de l'enseignant peut être apprécié de trois manières : par le recueil d'informations concernant 1) sa conception de l'enseignement/apprentissage, 2) sa pratique pédagogique et 3) sa posture de praticien (SOTL).

Conception de l'enseignement/apprentissage

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).

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.

Pratique pédagogique

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). Les *pratiques* pédagogiques renvoient à ce que font réellement les enseignants, leur façon de faire, leur méthode, leur stratégie. 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).

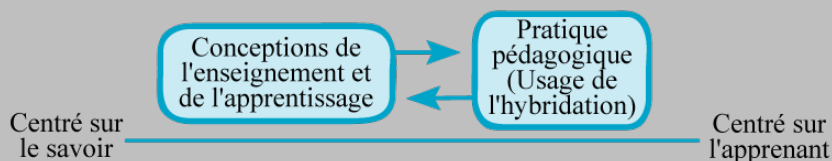


Figure 1. Influence des conceptions sur les pratiques pédagogiques et réciproquement.

Posture de praticien (SOTL)

Le Scholarship of Teaching and Learning (SOTL) « est une forme reconnue de développement professionnel basée sur une conception professionnalisante de l'exercice de l'enseignement universitaire et de son développement » (Bélanger, 2010). Un enseignant engagé dans le SOTL fait de la recherche sur sa propre pratique d'enseignement dans le but de l'améliorer, mais aussi plus largement dans le but de faire avancer la recherche en pédagogie. Sa pratique est centrée sur l'apprenant, enrichie par la littérature dans le domaine de la pédagogie universitaire. Il adopte une posture réflexive et investigatrice par rapport à sa pratique. Par ailleurs, il communique avec les autres sur sa pratique et sur l'enseignement-apprentissage (Andresen, 2000; Bélanger, 2010; Gray, Chang, & Radloff, 2007; Trigwell, Martin, Benjamin, & Prosser, 2000).

Trigwell et *al* (2000) propose un modèle multidimensionnel du SOTL qui permet de positionner les enseignants selon 4 niveaux : 1) information sur sa pratique, 2) réflexion sur sa pratique, 3) communication sur sa pratique et 4) conception de sa pratique (Cf. Tableau X).

Information	Réflexion	Communication	Conception de l'enseignement
Utilise ses connaissances informelles sur l'enseignement et l'apprentissage	A une réflexion sans visée particulière	N'échange pas sur sa pratique	Centré sur l'enseignement
Consulte la littérature en pédagogie		Communique avec ses collègues sur sa pratique	
Consulte la littérature en péda lié à sa discipline	Réfléchir dans l'action	Rend compte de sa pratique dans des conférences locales et nationales	
Mène des projets de	Adopte une démarche	Publie dans les revues	Centré sur

recherche action sur sa pratique	systematique de pratique reflexive	et journaux pedagogiques	l'apprentissage
----------------------------------	------------------------------------	--------------------------	-----------------

Tableau X. Modèle multidimensionnel du Scholarship of Teaching (Trigwell, et al., 2000, traduit par Bélanger, C., 2010)

Bédard (2014, 2015, 2017) s'appuie sur le modèle de Trigwell et *al.* (2000) pour décliner 4 postures de l'enseignant en fonction de son niveau d'avancement dans le SOTL : du praticien au chercheur en pédagogie (Cf. Tableau X).

Praticien	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de formation préalable en pédagogie - Agit à partir de ses expériences en tant qu'ancien étudiant ou auxiliaire de cours - Cherche à répondre aux exigences des programmes - Son enseignement est axé sur la matière, ancré dans son expertise scientifique, et parfois, professionnelle
Praticien réflexif	<ul style="list-style-type: none"> - Se préoccupe de la qualité de son enseignement - Démarche réflexive dans et sur l'action - Analyse, évalue et cherche à améliorer son enseignement à partir des informations recueillies et des rétroactions des étudiants - Risque d'une « illusion de sa capacité à expliquer » la complexité des situations d'enseignement et d'apprentissage
Praticien chercheur	<ul style="list-style-type: none"> - Confronte ses questionnements et ses réflexions aux écrits scientifiques en pédagogie de l'enseignement supérieur - Dépasse ses interrogations personnelles pour en faire des questions de recherche - Recours à des méthodes rigoureuses pour colliger des données
chercheur en pédagogie	<ul style="list-style-type: none"> - Expertise de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage - Etudie de manière rigoureuse sa réalité pédagogique afin de contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage - Communique dans des colloques ou des congrès scientifiques - Publie ses résultats dans des revues scientifiques

Tableau X. Influence des conceptions sur les pratiques pédagogiques et réciproquement. Adapté de Bédard (2014, 2017; 2015), par le Service de soutien à l'enseignement de l'Université Laval⁵.

→ Dans le cadre de notre étude, les informations recueillies sur les conceptions de l'enseignement/apprentissage des enseignants, sur leur pratique et sur leur posture de praticien, nous permettront d'apprécier leur niveau de développement pédagogique. Nous utiliserons pour cela la catégorisation de Bédard : praticien, praticien réflexif, praticien chercheur, chercheur en pédagogie.

⁵ www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/scholarship-teaching-and-learning-sotl

Partie méthodologique

I. Cadre d'évaluation des dispositifs hybrides

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

Critères	Indicateurs		Sources de vérification
Pertinence des dispositifs hybrides <i>L'hybridation correspond aux attentes et besoins des étudiants et des enseignants</i>	Appréciation générale de l'enseignement hybride	→ Nombre d'étudiants appréciant l'enseignement hybride → Nombre d'étudiants préférant l'enseignement hybride à l'enseignement traditionnel en présentiel	- Questionnaire E
	Points forts de l'hybridation	→ Les trois principaux points forts de l'hybridation, les plus appréciés par les acteurs, sont mentionnés	- Questionnaire E - Focus groupe Ens
	Points faibles de l'hybridation	→ Les trois principaux points faibles de l'hybridation, les moins appréciés par les acteurs, sont mentionnés	- Questionnaire E - Focus groupe Ens
	Difficultés rencontrées	→ Les trois principales difficultés rencontrées durant le cours hybride/dans la mise en œuvre d'un dispositif hybride sont mentionnées par les acteurs	- Focus groupe E - Focus groupe Ens
Efficacité des dispositifs	Alternance présence/distance	→ Proportion de cours à distance	Questionnaire

<p style="text-align: center;">hybrides</p> <p><i>Hybridation en accord avec la charte Flex-hybrid de l'Université d'Avignon (centrée sur l'apprenant)</i></p>			→ Proportion de cours en présentiel	Ens
	Savoirs	- Accompagnement dans la transmission des connaissances	→ Nombre d'enseignants qui accompagnent la transmission des connaissances à distance	Questionnaire Ens
	Savoir-faire	- Accompagnement pour les exercices/problèmes (remédiations collectives, feedback individualisés)	→ Nombre d'enseignants qui organisent souvent une remédiation collective sur les erreurs les plus récurrentes à un problème/exercice réalisé à distance → Nombre d'enseignants qui fournissent souvent un feedback personnalisé aux étudiants pour la correction d'un exercice/problème réalisé à distance	Questionnaire Ens
	Evaluation	- Evaluation formative - Evaluation par les pairs - Autoévaluation	→ Nombre d'enseignants qui organisent souvent des évaluations formatives à distance → Nombre d'enseignants qui organisent souvent des évaluations par les pairs à distance → Nombre d'enseignants qui organisent souvent des auto-évaluations à distance	Questionnaire Ens
	Compétences	- Formulation des compétences - Activités de développement des compétences	→ Nombre d'enseignants qui formulent par écrit les objectifs pédagogiques de leur cours → Nombre d'enseignants qui mettent en place des activités de mise en situation	Questionnaire Ens
	Interactions	- Aide technique - Accompagnement motivationnel - Relation pédagogique	→ Nombre d'enseignants qui proposent une aide à l'utilisation de l'outil technique aux étudiants → Nombre d'enseignants qui proposent un	Questionnaire Ens

			<p>accompagnement motivationnel aux étudiants → Nombre d'enseignants qui individualisent la relation pédagogique</p>	
	Appropriation du dispositif	<ul style="list-style-type: none"> - Syllabus - Accompagnement à l'appropriation du dispositif en ligne - Evaluation du dispositif par les étudiants 	<p>→ Nombre d'enseignants qui disposent d'un syllabus de leur cours accessible aux étudiants → Nombre d'enseignants qui accompagnent les étudiants dans l'appropriation du dispositif en ligne → Modalités d'adaptation du cours suite à l'EEE</p>	Questionnaire Ens
	Médiatisation	<ul style="list-style-type: none"> - Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage - Mise à disposition d'outils de gestion de communication, et d'interaction - Ressources sous forme multimédia - Travaux sous forme multimédia - Outils de communication synchrone et asynchrone 	<p>→ Nombre d'enseignants qui utilisent souvent des outils pour la production de travaux (ex : wiki, éditeur de carte conceptuelle, carnet de bord) → Nombre d'enseignants qui utilisent souvent des outils de communication, d'organisation ou de collaboration (ex : calendrier, échéancier, forum) → Nombre d'enseignants qui utilisent souvent des outils de collaboration (ex : chat, partage de documents et d'écran, outils collaboratifs)</p>	Questionnaire Ens
<p>Impact des dispositifs hybrides <i>Bénéfices sur l'apprentissage et sur le développement pédagogique de l'enseignant</i></p>	Bénéfices pour l'apprentissage	<p>Motivation et engagement de l'étudiant</p> <ul style="list-style-type: none"> - Engagement comportemental : temps de travail, régularité, assiduité 	<p><u>Engagement comportemental</u> → Nombre d'heures moyen par semaine travaillé sur leur cours hybride → Nombre d'étudiants qui travaillent plus d'heures sur leur cours hybride que s'il</p>	Questionnaire E Focus groupe E

		<ul style="list-style-type: none"> - Engagement cognitif : stratégie d'apprentissage - Engagement affectif : motivation 	<p>s'agissait d'un cours traditionnel en présentiel</p> <ul style="list-style-type: none"> → Nombre d'étudiants qui disent avoir davantage de charge de travail pour la partie à distance que pour la partie en présentiel → Nombre d'étudiants qui disent avoir davantage de charge de travail pour la partie en présentiel que pour la partie à distance → Nombre d'étudiants qui travaillent plus régulièrement leur cours hybride que leurs cours traditionnels en présentiel → Nombre d'étudiants qui sont plus assidus dans leur cours hybride (partie présentielle) que dans leurs cours traditionnels en présentiel <p><u>Engagement cognitif</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Nombre d'étudiants qui disent apprendre mieux dans le cadre d'un cours hybride que dans le cadre d'un enseignement traditionnel en présentiel → Nombre d'étudiants qui cherchent davantage d'informations complémentaires dans le cadre d'un cours hybride que dans le cadre d'un cours traditionnel en présentiel <p><u>Engagement affectif</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Nombre d'étudiants plus motivés par un 	
--	--	---	--	--

			enseignement hybride que par un enseignement traditionnel en présentiel	
		<p>Qualité des apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informations mises à disposition sur la plateforme - Activités cognitives proposées - Interactions - Productions sollicitées 	<p><u>Informations mises à disposition sur la plateforme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Nombre d'étudiants déclarant que l'enseignant propose des ressources variées → Nombre d'étudiants déclarant que l'enseignant propose un nombre de ressources suffisant → Nombre d'étudiants déclarant que l'enseignant propose des ressources de qualité <p><u>Activités cognitives proposées</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Nombre d'étudiants déclarant que l'enseignant propose souvent des activités de haut niveau cognitif en présentiel et à distance <p><u>Interactions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Nombre d'étudiants ayant déjà contacté leur enseignant → Nombre d'étudiants déclarant qu'il est plus facile de contacter l'enseignant dans le cadre d'un cours hybride que dans le cadre d'un cours traditionnel en présentiel → Nombre d'étudiants ayant déjà contacté leurs pairs 	<p>Questionnaire E</p> <p>Focus groupe E</p>

			<p>→ Nombre d'étudiants déclarant qu'il est plus facile d'échanger entre pairs dans le cadre d'un cours hybride que dans le cadre d'un cours traditionnel en présentiel</p> <p>→ Raisons évoquées par les étudiants</p> <p><u>Productions sollicitées</u></p> <p>- Nombre d'étudiants déclarant que les retours sur leurs productions sont plus personnalisés et individualisés que dans un enseignement traditionnel</p>	
Bénéfices pour le développement pédagogique de l'enseignant	Motivations initiales	- Motivations des enseignants à passer d'un cours en présentiel à un cours hybride	Focus groupe Ens	
	Evolution des conceptions de l'enseignement/apprentissage	<p>- Perception des enseignants concernant l'évolution de leurs conceptions</p> <p>- Nombre d'enseignants ayant fait évoluer leurs conceptions vers des conceptions davantage centrées sur l'apprenant</p>	Focus groupe Ens	
	Evolution de la pratique pédagogique	<p>- Perception des enseignants de l'évolution de leur pratique</p> <p>- Nombre d'enseignants ayant fait évoluer leurs pratiques vers des pratiques davantage centrées sur l'apprenant</p> <p>- Motivation des enseignants à mettre en œuvre d'autres cours hybrides</p> <p>- Nombre d'enseignants ayant élaboré d'autres</p>	Focus groupe Ens	

			cours hybrides suite au projet <i>Flex-Hybride</i>	
		Evolution de la posture de praticien (SOTL)	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de formations pédagogiques suivies par enseignant - Types de formations pédagogiques suivies par les enseignants - Nombre d'enseignants utilisant souvent des ressources pour apprendre à enseigner/enrichir leur pratique - Nombre d'enseignants lisant souvent des articles en pédagogie universitaire - Type de lectures en pédagogie universitaire - Nombre d'enseignants utilisant des méthodes de recherche pour colliger des données - Type de méthodes de recherche - Nombre d'enseignants partageant sa pratique avec ses pairs - Type de partages - Nombre d'enseignants ayant déjà communiqué sur sa pratique dans des colloques - Type de colloques - Nombre d'enseignants ayant déjà publié un article sur sa pratique dans des revues scientifiques - Type de revues 	Focus groupe Ens

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

II. Questions adressées aux étudiants

1. Questionnaires étudiants

Pertinence des dispositifs hybrides	
Appréciation générale de l'enseignement hybride	Sur une échelle de 1 à 5, comment appréciez-vous l'enseignement hybride ? <i>1 = je n'apprécie pas du tout l'enseignement hybride ;</i> <i>5 = j'apprécie beaucoup l'enseignement hybride</i> Vous préférez <input type="checkbox"/> L'enseignement traditionnel en présentiel <input type="checkbox"/> L'enseignement hybride <input type="checkbox"/> Vous n'avez pas de préférence
Points forts de l'hybridation	Pour vous, quels sont les trois principaux avantages/points <u>forts</u> d'un enseignement hybride ?
Points faibles de l'hybridation	Pour vous, quels sont les trois principaux avantages/points <u>faibles</u> d'un enseignement hybride ?
Impact des dispositifs hybrides	
Engagement comportemental : temps de travail, régularité, assiduité	<u>TEMPS DE TRAVAIL</u> En moyenne, combien d'heures par semaine travailliez-vous sur ce cours hybride ? <input type="checkbox"/> 0h <input type="checkbox"/> Environ 1h ou 2h <input type="checkbox"/> Environ 3h ou 4h

+ de 5h

Selon vous, si ce cours hybride était un cours traditionnel en présentiel,

- Vous travailleriez plus
- Vous travailleriez moins
- Vous travailleriez le même nombre d'heures

Selon vous, dans votre cours hybride, avez-vous davantage de charge de travail pour la partie du cours à distance ou pour la partie du cours en présentiel ?

- J'ai plus de charge de travail pour la partie en présentiel
- J'ai plus de charge de travail pour la partie à distance
- J'ai autant de charge de travail pour la partie en présentiel que pour la partie à distance

REGULARITE

De quelle manière travaillez-vous ce cours hybride ?

- 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

Par rapport un cours traditionnel en présentiel, dans ce cours hybride vous travaillez plus régulièrement ?

- Oui
- Non
- Pareil

	<p><u>ASSIDUITE</u></p> <p>Par rapport à un enseignement traditionnel en présentiel, dans votre cours hybride (partie présentielle) vous êtes plus assidue ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p><input type="checkbox"/> Pareil</p>
<p>Engagement cognitif : stratégie d'apprentissage</p>	<p>Par rapport à un cours traditionnel en présentiel, vous avez la sensation de mieux apprendre dans ce cours hybride ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p><input type="checkbox"/> Pareil</p> <p>Par rapport à un cours traditionnel en présentiel, vous cherchez davantage d'informations complémentaires en dehors des ressources proposées par l'enseignant ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p><input type="checkbox"/> Pareil</p>
<p>Engagement affectif : motivation</p>	<p>Par rapport à un cours traditionnel en présentiel, suivre un cours hybride est pour vous</p> <p><input type="checkbox"/> Plus motivant</p> <p><input type="checkbox"/> Motivant au même niveau</p> <p><input type="checkbox"/> Moins motivant</p>
<p>Qualité des apprentissages</p>	<p><u>INFORMATIONS MISES A DISPOSITION SUR LA PLATEFORME</u></p> <p>L'enseignant propose des ressources variées (vidéo, liens hypertexte, texte, diaporama, son, image, etc)</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt oui</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt non</p>

L'enseignant propose des ressources suffisantes ?

- Plutôt oui
- Plutôt non

L'enseignant propose des ressources de qualité ?

- Plutôt oui
- Plutôt non

ACTIVITES COGNITIVES PROPOSEES

L'enseignant propose des activités qui demandent beaucoup de réflexion et d'investissement (ex : travail de groupe, étude de cas, problème, enquête, recherche, dossier, etc.)

- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

INTERACTIONS

Avez-vous déjà sollicité votre enseignant à distance ? (via le mail, sur la plateforme, forum, chat)

- Oui, environ chaque semaine ou plusieurs fois par semaine
- Oui, environ une fois tous les quinze jours/trois semaines
- Oui, une ou deux fois dans le semestre
- Non, jamais

Selon vous, est-ce plus facile de contacter l'enseignant

- dans le cadre d'un cours hybride
- dans le cadre d'un cours traditionnel en présentiel
- autant dans un cours hybride que dans un cours traditionnel en présentiel

Avez-vous déjà sollicité vos camarades à distance ? (via mail, sur la plateforme, forum, chat)

- Oui, chaque semaine ou plusieurs fois par semaine
- Oui, une fois tous les quinze jours/trois semaines
- Oui une ou deux fois dans le semestre
- Non, jamais

Selon vous, est-ce plus facile d'échanger avec vos camarades

- dans le cadre d'un cours hybride
- dans le cadre d'un cours traditionnel en présentiel
- autant dans un cours hybride que dans un cours traditionnel en présentiel

(S'ils ont répondu « dans le cadre d'un cours hybride ») Expliquez pourquoi ?

PRODUCTIONS SOLLICITEES

Par rapport à un cours traditionnel en présentiel, diriez-vous que les retours de l'enseignant sur vos productions sont plus personnalisés et individualisés ?

- Plutôt non
- Plutôt oui

3. Focus groupe étudiants

Pertinence des dispositifs hybrides

Appréciation générale de l'enseignement hybride	<ul style="list-style-type: none">- Préférez-vous les cours hybrides ou les cours traditionnel en présentiel ?→ Points forts→ Points faibles→ Difficultés rencontrées
Difficultés rencontrées	Quelles sont les trois principales difficultés que vous avez rencontrées dans votre enseignement hybride ?

Impact des dispositifs hybrides

Bénéfices pour l'apprentissage	<p><u>ENGAGEMENT COMPORTEMENTAL</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Comment travaillez-vous votre cours ?→ Temps de travail par semaine→ Régularité→ Assiduité→ Participation→ Différence d'engagement avec un cours traditionnel en présentiel ? <p><u>ENGAGEMENT COGNITIF</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Avez-vous l'impression de mieux apprendre ? Pourquoi ?- Faites-vous des recherches personnelles en dehors du cours ? Pourquoi ? <p><u>ENGAGEMENT AFFECTIF</u></p>
--------------------------------	---

- Quel est votre niveau de motivation à suivre ce cours hybride ?
- Différence de motivation avec un cours traditionnel en présentiel ?

QUALITE DES APPRENTISSAGES

- Quels types de ressources sont mis à disposition sur la plateforme ?
- Variété
- Quantité
- Différence avec un cours traditionnel en présentiel ?

- Quels types d'activités sont proposés par l'enseignant ?
- En présentiel
- A distance
- Différence avec un cours traditionnel en présentiel ?

- Avez-vous déjà contacté votre enseignant ?
- Comment
- Pour quel(s) motif(s)
- Différence avec un cours traditionnel en présentiel ?

- Avez-vous déjà contacté vos collègues en dehors des cours ?
- Comment
- Pour quel(s) motif(s)
- Différence avec un cours traditionnel en présentiel ?

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">- Est-ce que vous avez dû rendre des devoirs (exercices, dossier etc) ?→ Feedback personnalisé ?→ Différence avec un cours traditionnel en présentiel ? |
|--|---|

III. Questions adressées aux enseignants

1. Questionnaires

Efficacité des dispositifs hybrides	
Alternance présence/distance	- Dans votre enseignement hybride, quelle est la proportion de cours à distance ? -----%
Savoirs	- A distance, la transmission des connaissances peut se faire par visio, capsule vidéo, texte, diaporama commenté etc. Généralement, accompagnez-vous l'appropriation de ces connaissances ? - Si oui, comment ?
Savoir-faire	- Généralement, pour la correction d'un exercice/problème réalisé à distance, organisez-vous une remédiation collective sur les erreurs les plus récurrentes ? <input type="checkbox"/> Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais - Généralement, pour la correction d'un exercice/problème réalisé à distance, fournissez-vous des feedbacks personnalisés aux étudiants ? <input type="checkbox"/> Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais
Evaluation	- A distance, proposez-vous aux étudiants des évaluations formatives ? <input type="checkbox"/> Souvent

	<input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais - A distance, proposez-vous aux étudiants des évaluations par les pairs ? <input type="checkbox"/> Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais - A distance, proposez-vous aux étudiants des auto-évaluations ? <input type="checkbox"/> Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais
Compétences	- Les objectifs pédagogiques de votre cours <input type="checkbox"/> sont formulés à l'oral et par écrit aux étudiants <input type="checkbox"/> sont formulés par écrit aux étudiants <input type="checkbox"/> sont formulés oralement aux étudiants <input type="checkbox"/> ne sont pas explicitement formulés - Mettez-vous en place des activités de mise en situation? Si oui, lesquelles ?
Interactions	- Apportez-vous une aide aux étudiants concernant l'utilisation de l'outil technique (ex : difficulté à se connecter, microphone qui ne fonctionne pas)? Si oui laquelle/lesquelles ? - Proposez-vous un accompagnement motivationnel aux étudiants ? Si oui lequel ? - Comment individualisez-vous la relation enseignant-enseigné ?

Appropriation du dispositif	<p>- Les étudiants ont-ils accès au syllabus de votre cours ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>- De quelle(s) manière(s) accompagnez-vous les étudiants dans l'appropriation du dispositif en ligne ?</p> <p><input type="checkbox"/> Pas d'accompagnement particulier</p> <p><input type="checkbox"/> Tutoriel</p> <p><input type="checkbox"/> Présentation collective de la plateforme lors de la première séance</p> <p><input type="checkbox"/> Autre : _____</p> <p>- Concernant l'évaluation de votre cours par les étudiants, comment prenez-vous en compte leurs retours pour l'amélioration du dispositif ?</p>
Médiatisation	<p>- Vous proposez aux étudiants un ou plusieurs outils pour produire des travaux (ex : wiki, éditeur de carte conceptuelle, blog, carnet de bord)</p> <p><input type="checkbox"/> Souvent</p> <p><input type="checkbox"/> Parfois</p> <p><input type="checkbox"/> Rarement</p> <p><input type="checkbox"/> Jamais</p> <p>- Vous proposez aux étudiants un ou plusieurs outils de communication ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>→ Si oui, lesquels ?</p> <p>- Vous utilisez des outils de collaboration ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>→ Si oui, lesquels ?</p>

2. Focus groupe enseignants

Pertinence des dispositifs hybrides	
Points forts de l'hybridation	Pour vous, quels sont les principaux avantages/points <u>forts</u> d'un enseignement hybride ?
Points faibles de l'hybridation	Pour vous, quels sont les principaux avantages/points <u>faibles</u> d'un enseignement hybride ?
Difficultés rencontrées	Quelles sont les trois principales difficultés que vous avez rencontrées dans votre enseignement hybride ?

Impact des dispositifs hybrides		
Bénéfices pour le développement pédagogique de l'enseignant	Motivations initiales	- Pourquoi avez-vous choisi d'élaborer un cours hybride ? → Motivations personnelles ou professionnelles
	Evolution des conceptions de l'enseignement/apprentissage	- Depuis l'expérimentation de l'hybridation, avez-vous modifié votre réflexion sur votre métier d'enseignant ? → Si oui, en quoi ?
	Evolution de la pratique pédagogique	- Depuis l'expérimentation de l'hybridation, votre pratique pédagogique dans les autres cours a-t-elle évolué ? → Si oui, en quoi ?

		<p>Projetez-vous d'élaborer d'autres cours hybrides ? → Pourquoi ?</p>
	<p>Evolution de la posture de praticien (SOTL)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous suivi des formations pédagogiques → Lesquelles ? - Comment avez-vous appris à enseigner ? → Comment continuez-vous de vous former à la pédagogie ? (collègues, sur le tas, analyse de sa propre pratique, littérature, colloque) - Lisez-vous des articles/ouvrages de pédagogie universitaire ? → Type d'articles/ouvrages → Fréquence - Faites-vous de la recherche appliquée sur votre pratique d'enseignement → Quel(s) sujet(s) → Quel(s) outil(s) de recherche ? → Quel diffusion des résultats ? - Echangez-vous avec vos collègues → Sur la pédagogie universitaire ? → Sur vos expérimentations pédagogiques ou les leurs ? - Avez-vous publié un article scientifique sur vos expérimentations pédagogiques ? → Nombre

		<p>→ Type de revues</p> <p>- Avez-vous déjà participé à des colloques/conférences pour partager vos expérimentations pédagogiques ?</p> <p>→ Nombre</p> <p>→ Type de revues</p>
--	--	---

Partie résultats

I. Descriptif des répondants

1. Les étudiants

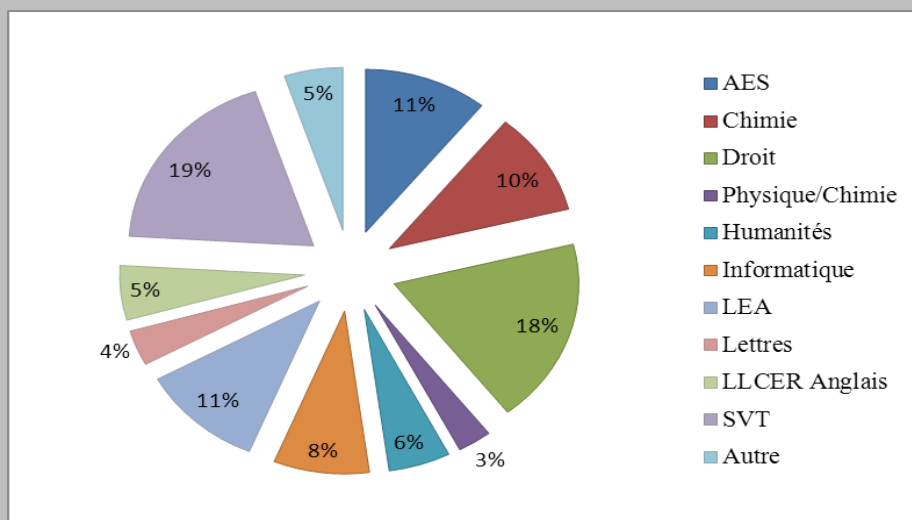
370 étudiants ont répondu aux questions liées aux caractéristiques socio-démographiques. La grande majorité des répondants sont des étudiantes (69%).

Vous êtes...		
Une femme	255	68,92%
Un homme	106	28,65%
Autre	7	1,89%
NR	2	0,54%
Total	370	100%

La grande majorité des répondants sont en Licence (345/370), dont 157 en L1. Seulement 24 étudiants sont en Master 1 ou 2.

En quelle année êtes-vous inscrit.e ?		
L1	157	42,43%
L1 allure	23	6,22%
L2	96	25,95%
L3	69	18,65%
M1	16	4,32%
M2	8	2,16%
Autre	1	0,27%
Total	370	100%

Au niveau disciplinaire, les étudiants sont principalement issus d'AES (10,81%), de Chimie (10,27%), de Droit (18,38%), de LEA (10,81%) ou de SVT (18,92%).



En moyenne, les étudiants ont suivis 2,8 enseignements hybrides. Les étudiants de Master ont davantage d'expérience avec l'hybridation que les étudiants de Licence : respectivement 3,75 et 2,7 enseignements hybrides suivis.

2. Les enseignants

Entre 18 et 20 enseignants ont répondu au questionnaire adressé en ligne. Les questions relatives aux caractéristiques socio-professionnelles étant proposées à la fin du questionnaire, seuls 18 enseignants y ont répondu.

La population se compose majoritairement de femmes (10/18). Les plupart des répondants ont une expérience professionnelle supérieure de plus de 15 ans (13/18) et ont le statut de MCF (11/18).

Presque la moitié des enseignants appartiennent au département ALL et l'autre moitié proviennent du département STS.

Vous êtes ?	Nb
Femme	10
Homme	8
Total	18

Combien d'années d'expérience d'enseignement avez-vous ?	Nb
Entre 1 et 5	0
Entre 6 et 10	2
Entre 11 et 15	3
Plus de 15	13
Total	18

Quel est votre statut ?	Nb
MCF	11
PAST	0
PRAG/PRCE	3
PU	3
Vacataire	0
NR	1
Total	18

Dans quel UFR enseignez-vous ?	Nb
ALL	8
DEG	2
SHS	0
STS	8
IUT	0
Total	18

Concernant leur expérience de l'hybridation, la quasi totalité des enseignants (17/18) ont déjà expérimenté l'hybridation depuis au moins une année. 8 enseignants possèdent 3 années ou plus d'expérience dans l'enseignement hybride.

Depuis combien de temps hybridez-vous un ou plusieurs de vos enseignements ?	Nb
Moins d'une année	1
1 an	2
2 ans	7
3 ans et plus	8
Total	18

Au niveau du nombre d'enseignements hybridés, 5 enseignants ont un seul cours hybride, 5 en ont 2 ou 3 et 8 enseignants ont hybridé 4 ou plus de leurs enseignements.

Combien d'enseignement(s) avez-vous hybridé ?	Nb
1	5
2	2
3	3
4 et plus	8
Total	18

II. Pertinence des dispositifs hybrides - Etudiants

Indicateurs	
Appréciation générale de l'enseignement hybride	→ Nombre d'étudiants appréciant l'enseignement hybride : 37,4% → Nombre d'étudiants préférant l'enseignement hybride à l'enseignement traditionnel en présentiel : 26,8%
Points forts de l'hybridation	→ Les trois principaux points forts de l'hybridation, les plus appréciés par les étudiants : 1) flexibilité géographique ; 2) flexibilité pédagogique ; 3) flexibilité horaire
Points faibles de l'hybridation	→ Les trois principaux points faibles de l'hybridation, les moins appréciés par les étudiants : 1) suivi/accompagnement ; cadre de travail ; 3) autonomie

1. Appréciation générale de l'enseignement hybride

Nombre d'étudiants appréciant l'enseignement hybride : 37,4%

Les étudiants devaient noter sur une échelle de 1 à 5 leur degré d'appréciation de l'enseignement hybride, la note 5 étant considérée comme l'appréciation la plus positive. Sur les 460 étudiants ayant répondu à la question, plus d'un tiers apprécie fortement

l'enseignement hybride (note 4 ou 5 : 37,4%), un autre tiers se positionne sur la modalité du milieu (note 3 : 30,6%). Un troisième tiers, un peu moins conséquent disent apprécier peu ou pas l'enseignement hybride (note 1 ou 2 : 32%).

58,34% des étudiants de master ont noté l'hybridation 4 ou 5 alors qu'ils ne sont 36,23% chez les étudiants de Licence à avoir mis ces notes. En moyenne, les étudiants de Master apprécient davantage l'enseignement hybride (note moyenne : 3,5) que leurs homologues de Licence (note moyenne : 3). On observe, par ailleurs, que les étudiants de L1 apprécient moins l'enseignement hybride (note moyenne : 2,9) que les étudiants de L2 ou de L3 (note moyenne : 3,1).

Sur une échelle de 1 à 5, comment appréciez-vous l'enseignement hybride ? 1 = je n'apprécie pas du tout l'enseignement hybride ; 5 = j'apprécie beaucoup l'enseignement hybride		
1 → L : 14,49% → M : 0%	64	13.91%
2 → L : 17,39% → M : 20,83%	83	18%
3 → L : 31,88% → M : 20,83%	141	30.65%
4 → L : 22,61% → M : 41,67%	100	21.74%
5 → L : 13,62% → M : 16,67%	72	15.7%
Total	460	100.00%

Tableau X. Degré d'appréciation de l'enseignement hybride par les étudiants.

Nombre d'étudiants préférant l'enseignement hybride à l'enseignement traditionnel en présentiel : 26,8%

Plus de la moitié des 460 répondants (57,7%) disent préférer l'enseignement traditionnel en présentiel à l'enseignement hybride. 26,8% des étudiants préfèrent l'enseignement hybride et 14,9% apprécient de manière indifférencié les deux types d'enseignement.

On remarque une disparité entre les étudiants de Licence et de Master. 60% des étudiants de Licence préfèrent l'enseignement traditionnel en présentiel, alors que 50% des étudiants de Master préfèrent l'enseignement hybride. On constate que plus les étudiants ont un niveau universitaire élevé, plus ils apprécient l'enseignement hybride : L1 : 23,33%, L2/L3 : 27,27%, M : 50%.

Vous préférez...		
L'enseignement traditionnel en présentiel → L : 60% → M : 41,67%	267	57.67%

L'enseignement hybride → L : 25,22% (L1 : 23,33% , L2/L3 : 27,27%) → M : 50%	124	26.78%
Vous n'avez pas de préférence → L : 14,78% → M : 8,33%	69	14.90%
Total	460	100%

Tableau X. Préférence des étudiants entre l'enseignement traditionnel et hybride.

2. Points forts de l'enseignement hybride

A travers une question ouverte, les étudiants devaient mentionner les trois principaux points forts de l'enseignement hybride : « *Pour vous, quels sont les trois principaux avantages/points forts d'un enseignement hybride ?* ». L'analyse thématique de leurs commentaires fait apparaître 10 principaux avantages/points forts de l'enseignement hybride. Selon les étudiants, le principal atout de l'enseignement hybride concerne sa flexibilité : géographique, pédagogie et horaire.

Les commentaires portent ensuite sur le cadre de travail induit par le travail à distance, la qualité et la diversité des outils et des ressources proposés, et sur la qualité de l'apprentissage. Enfin, les commentaires portent de manière plus marginale sur la qualité du suivi/accompagnement de l'enseignant, la bonne complémentarité entre les séances de cours en présentiel et à distance, la relation d'entraide entre étudiants et l'avantage de l'hybridation en période de pandémie. Nous allons analyser plus en détails chacun de ces 10 thèmes.

Codage des commentaires. La quasi-totalité des commentaires comportent plusieurs thématiques différentes et/ou plusieurs sous-thématiques différentes. Prenons deux exemples : Exemple n°1 : « *Plus confortable, plus permissif en termes d'horaires, on entend mieux le prof* ». Ce commentaire a été codé à la fois dans le thème « qualité du cadre de travail » et dans le thème « flexibilité horaire ». Au sein du thème « qualité du cadre de travail », le commentaire a été codé dans le sous-thème « être à l'aise/bien-être » (*confortable*) et dans le sous-thème « moins de perturbations » (*on entend mieux le prof*).

Exemple n°2 : « *il permet de travailler de chez soi et de pouvoir économiser de l'argent pour le plein* ». Le commentaire suivant porte sur le thème de la « flexibilité géographique ». Dans la thématique « flexibilité géographique », il est codé dans deux sous-thèmes : « pouvoir travailler chez soi » et « gain d'argent ».

Thèmes	Nb d'étudiants abordant la thématique
1. Flexibilité géographique	166
2. Flexibilité pédagogique	97
3. Flexibilité horaire	85
4. Qualité du cadre de travail	72
5. Outil/ressources	69
6. Apprentissage	43
7. Suivi/l'accompagnement de l'enseignant	24

8. Alternance présentiel/distanciel	18
9. Relation étudiant-étudiant	13
10. Covid	10

Tableau X. Principaux thèmes abordés dans les commentaires des étudiants.

Flexibilité géographique. 166 étudiants mentionnent la flexibilité géographique comme étant le principal point fort de l'enseignement hybride.

Les étudiants apprécient plus particulièrement la **réduction des déplacements**. 80 étudiants notent une réduction appréciable du nombre de déplacements « *ne pas avoir à se déplacer tout le temps* », « *limite les déplacements* ». D'autres envisagent cette réduction des déplacements comme un gain du temps (53 commentaires) et d'argent (21 commentaires) « *Gain de temps (plus d'une heure chaque jour de route), gain d'argent (pas de repas ni d'essence à payer)* », « *économique (essence, manger, temps du trajet etc)* ». Certains utilisent ce temps gagné pour travailler sur leur cours hybride (11 commentaires) « *[moins] de trajet donc plus de temps de travail* », « *Vivant loin de la faculté, ce modèle me permet de gagner du temps sur mes révisions* ». Moins de déplacement signifie également moins de fatigue liée aux déplacements et plus de sommeil (12 commentaires), notamment pour les étudiants habitant éloignés de l'université « *moins de fatigue du fait que l'on ne doit pas venir à l'université* », « *on peut se lever plus tardivement, pas besoin de sortir, moins fatigant* ».

Les étudiants apprécient par ailleurs de **pouvoir travailler leurs cours chez eux**, sans avoir à se déplacer (61 commentaires) : « *Pouvoir suivre le cours de chez soi* », « *Liberté géographique, on peut rester en pyjama et on peut manger* ». En cas d'impossibilité de se déplacer pour suivre le cours en présentiel (maladie, empêchement, famille), l'hybridation apparaît comme une solution adaptée et appréciée « *Possible de participer même malade.* », « *Ne pas accumuler le retard lorsqu'on est malade* ».

Enfin, 5 commentaires évoquent la possibilité de **pouvoir travailler son cours dans n'importe quel endroit**, sans préciser de lieu spécifique « *Pouvoir travailler son cours n'importe où* », « *Pratique, on peut le faire d'où on veut* ».

Flexibilité géographique → 166 étudiants abordent la thématique		Nb de commentaires
Réduction des déplacements	Nombre de déplacements réduit	80
	Gain de temps	53
	Economie d'argent	21
	Moins de fatigue, plus de sommeil	12
	Plus de temps pour travailler	11
	Plus écologique	2
Travailler chez soi	Pouvoir suivre le cours chez soi	49
	Pouvoir suivre le cours en cas de maladie	6
	Pouvoir suivre le cours en cas d'empêchement	4
	Pouvoir s'occuper de sa famille	2
Travailler où on veut	Pouvoir travailler où on veut	5

Tableau X. La flexibilité géographique

Flexibilité pédagogique. 97 étudiants mentionnent la flexibilité pédagogique comme un point fort de l'enseignement hybride. Ils apprécient particulièrement de pouvoir **travailler à leur rythme** (42 commentaires) et **en autonomie** (32 commentaires) « *On peut travailler à notre rythme, on peut mieux organiser nos journées en fonction de nos besoins* », « *plus grande autonomie accordée aux étudiants* ».

Travailler à distance leur permet de pouvoir **organiser leur travail** à leur convenance : retravailler une notion, y passer plus de temps, refaire les exercices ou fragmenter leur travail (27 commentaires) « *Ça permet de [...] revoir et approfondir justement les points que l'on n'a pas compris lors du cours en présentiel* », « *Revoir ses exercices quand on le souhaite* ».

Deux étudiants disent apprécier de pouvoir **utiliser leurs propres méthodes de travail** « *Il n'y a pas de : chacun sa manière de faire mais il faut se plier à la masse* ».

Flexibilité pédagogique → 97 étudiants abordent la thématique	Nb de commentaires
Travailler à son rythme	42
Travailler en autonomie	32
Organiser son travail → revenir sur des notions → passer plus de temps sur une notion incomprise → refaire les exercices, fragmenter son travail	27
Utiliser ses propres méthodes de travail	2

Flexibilité horaire. Pour 85 étudiants, la flexibilité horaire constitue un point fort de l'enseignement hybride. Les étudiants apprécient de **pouvoir travailler quand ils le souhaitent** (50 commentaires). Ils organisent et gèrent leurs horaires de travail à leur convenance « *Faire son propre emploi du temps* », « *Sélectionner les moments auxquels nous sommes le plus disponible pour comprendre les cours* ».

L'hybridation réduit le nombre de cours en présentiel, rendant **l'emploi du temps plus allégé** (11 commentaires), **plus souple et flexible** (14 commentaires).

Cette souplesse dans l'emploi du temps permet aux étudiants de pouvoir **gérer d'autres activités ou un emploi en parallèle** de leurs études « *Permettre de pouvoir faire d'autres activités* », « *pouvoir [...] faire un job étudiant* ».

Ils apprécient également de pouvoir **définir eux-mêmes la durée d'un cours et leurs heures de réveil** « *Pouvoir travailler depuis chez soi, ce qui permet des sessions plus longues sans interruption (moins de sessions mais plus longues est plus productif pour moi)* », « *On peut se lever plus tard* ».

Flexibilité horaire → 85 étudiants abordent la thématique	Nb de commentaires
Travailler quand on veut → organisation et gestion de ses heures	50
Disposer d'un emploi du temps plus souple et flexible	14
Alléger l'emploi du temps/avoir plus de disponibilité	11
Faire d'autres activités/emploi en parallèle de ses études	6
Définir soi-même la durée d'un cours	5

Qualité du cadre de travail. 72 étudiants évoquent le cadre de travail comme un atout de l'enseignement hybride. L'enseignement hybride augmente le temps de travail chez soi et réduit le temps de travail à l'université. Travailler chez soi permet de **se sentir plus à l'aise**, dans un environnement familial (34 commentaires) « *on est bien mieux installé que dans l'amphi* », « *L'environnement étant chez moi, je me sens plus à l'aise* », « *On est mieux installé : [...] plus confortable (on peut "s'étaler" comme on veut pour suivre, ...)* ».

Chez soi, l'étudiant apprécie **le calme de son environnement de travail**, pouvoir travailler sans perturbations sonores (20) « *pas de bruit parasite pendant le cours* », « *être au calme sans bruit* ».

En travaillant chez soi, les étudiants se sentent **moins stressés** par l'évaluation, la prise de note, le rythme des cours et l'angoisse d'être en public (15) « *Pour les évaluations, il y a le stress en moins d'être tous présents ensemble dans un amphi* », « *Pas d'angoisse d'être en cours et en public* », « *c'est bien de ne pas avoir à prendre de notes frénétiquement* ».

Enfin, comme nous l'avons vu avec le thème « flexibilité géographique », la réduction des transports permet de **réduire la fatigue des étudiants** (12), améliorant ainsi leur qualité de vie « *On peut se lever plus tard et donc avoir plus d'heures de sommeil* », « *Moins de fatigue car on est chez soi* ».

Qualité du cadre de travail → 72 étudiants abordent la thématique	Nb de commentaires
Être à l'aise/ environnement familial	34
Moins de perturbations (bruit)/apprendre au calme	20
Moins de stress → pour l'évaluation → la prise de notes → ne pas être obligé de se presser → pas d'angoisse d'être en public	15
Moins de fatigue/plus de sommeil	12

Outils et ressources. Les outils et les ressources proposés dans le cadre de l'enseignement hybride sont perçus par 69 étudiants comme un point fort de ce type d'enseignement.

L'**accessibilité des ressources** à tout moment (27) permet de réduire le stress des étudiants lié à la peur de manquer une information et facilite leur prise de note « *le cours est disponible en PDF et est structuré et consultable à tout moment* », « *lorsqu'il y a des vidéos à visionner ou des documents à lire par exemple, possibilité de revoir le cours, de mettre pause pour approfondir, prendre des notes* ». 33 étudiants disent apprécier particulièrement le **mode replay** qui leur permet de visionner le cours quand ils le souhaitent, de faire des pauses, de revoir les parties moins comprises ou de visionner en version accélérée « *la possibilité de pouvoir s'interrompre/reprendre/revoir du début n'importe quelle leçon* », « *en fonction du débit de parole / information par audio, on peut répéter ou légèrement accélérer les audios* ». 6 commentaires font mention d'une satisfaction pour l'outil de **prise de notes collaboratives**, qui permet de renforcer l'entraide estudiantine et d'améliorer la qualité de leur prise de notes

« On a les notes partagées ce qui nous permet de s'aider entre nous », « Notes partagées, [si] on a oublié un mot ou une phrase, tout est dedans c'est super top ».

Enfin, d'autres étudiants disent apprécier les **exercices** mis à leur disposition (5), la **variété des ressources et des supports** (4), ainsi que le **contact en ligne** avec l'enseignant facilitant la communication « Document fourni par l'enseignement riche en explication, exemples, exercices / corrections », « Diversification des supports », « la possibilité de poser des questions au prof pendant le cours en ligne sans affronter le regard des autres ».

Outils/ressources → 69 étudiants abordent la thématique	Nb de commentaires
Replay → pause : meilleure prise de note → revoir si absent → revoir parties incomprises → visionner en version rapide	33
Accessibilité des documents/cours → réduit le stress → prise de note facilité → consultation et re-consultation à tout moment	27
Prise de notes collaboratives	6
Exercices → présence d'exercices → possibilité de les refaire	5
Variétés des ressources/supports	4
Contact via message (plus facile)	4

Apprentissage. L'apprentissage est perçu comme un point fort de l'hybridation, cité par 43 étudiants.

34 commentaires portent sur la **qualité de l'apprentissage**. L'enseignement hybride permet d'apprendre plus (4) et mieux (14) « Il nous force à fournir plus de travail personnel », « [ça] nous permet de mener une réflexion plus profonde ». 7 étudiants se sentent encouragés à réaliser davantage de recherches personnelles (7) « Cela nous permet de renforcer nos connaissances par des recherches personnelles », « plus de travail personnel (aller chercher des informations sur internet par exemple pour compléter son cours etc...) ». 6 étudiants se disent plus concentrés (4) et plus motivés (2) à suivre un cours hybride « une meilleure concentration (dû à la non-résonance des autres étudiants dans une salle) », « je suis plus motivé à apprendre moi-même car je sais qu'il y aura moins de présentiel, le cours est souvent plus complet ».

17 commentaires portent sur les **compétences transversales** développées grâce à l'enseignement hybride, à savoir l'autonomie, la capacité d'adaptation, l'autodiscipline, la rigueur, l'esprit critique, l'usage des TICE, l'anticipation et le développement de nouvelles méthodes de travail « cela peut permettre d'utiliser davantage des outils informatiques jusqu'alors jamais utilisés », « apprendre à travailler à 100% en autonomie », « apprendre à s'organiser et apprendre à anticiper ».

Apprentissage	Nb de commentaires
---------------	--------------------

→ 43 étudiants abordent la thématique	
Apprentissage de meilleure qualité → Meilleur apprentissage (14) → Plus de recherches personnelles (7) → Meilleure attention/concentration (4) → Plus d'apprentissage (4) → Application du cours (3) → Plus de motivation (2)	34
Développement de nouvelles compétences transverses → autonomie (8) → adaptation → autodiscipline → rigueur → esprit critique → TICE → anticipation → méthodes de travail	17

Suivi/accompagnement de l'enseignant. 24 étudiants mentionnent la qualité du suivi et de l'accompagnement de l'enseignant comme un point fort de l'enseignement hybride. Les étudiants apprécient plus particulièrement la disponibilité de l'enseignant (7), son suivi personnalisé et individualisé (7), la quantité (5) et la qualité des interactions (4) « *Permet au professeur de travailler avec un groupe réduit et donc d'aider mieux les élèves qui le veulent* », « *cours plus interactif* », « *professeurs plus accessible* », « *Les professeurs sont compréhensifs et sont plus disponibles par mail si on a une question* ».

Suivi/accompagnement de l'enseignant → 24 étudiants abordent la thématique	Nb de commentaires
Enseignant plus disponible	7
Suivi personnalisé/individualisé	7
Plus d'interactions	6
Interactions plus faciles et plus rapides	4

Alternance présentiel/distanciel. L'alternance présentiel/distanciel est considérée comme un atout de l'hybridation par 18 étudiants. Ces deux modalités sont considérées comme complémentaires (15) et permettent de casser la routine (3) « *Alternance présentiel/distanciel permettant différentes méthodes de travail* », « *Le changement dans la routine (que du présentiel peut devenir barbant mais que du distanciel également)* ». Par exemple, certains étudiants préféreront poser leurs questions en présentiel, alors que pour d'autres préféreront le faire à distance. Le présentiel est plutôt apprécié pour le contact humain, l'application des connaissances et les corrections des exercices « *Alternance entre présentiel et distanciel qui permet quand même de garder un lien physique avec le professeur en cas de problème* ». Le distanciel est plutôt apprécié comme un plan B en cas d'empêchement à suivre le cours en présentiel « *permet d'avoir une trace plus explicative du cours ou d'y participer en distanciel si jamais on le manque en présentiel* ».

Alternance présentiel/distantiel → 18 étudiants abordent la thématique	Nb de commentaires
Complémentaire → D ou P permet de poser Q → P pour le contact humain, l'application des connaissances, la correction → D : comme plan B	15
Casse la routine	3

Relation étudiant-étudiant. Un autre point fort de l'hybridation mentionné par les étudiants porte sur la relation étudiant-étudiant (13). La relation à distance facilite l'organisation du travail en groupe (8) « *Si c'est un travail en groupe, les personnes seront plus facilement présentes qu'en présentiel* ». Pour ces étudiants, la distance facilite les interactions (6) : « *permet de garder contact avec les autres étudiants* », « *une facilité à communiquer avec les autres élèves* ».

Relation étudiant-étudiant → 13 étudiants abordent la thématique	Nb de commentaires
Facilite le travail en groupe	8
Favorise les interactions	6

Covid. 10 étudiants abordent l'hybridation comme une solution efficace à la pandémie. L'enseignement hybride permet de réduire les risques de contamination (6) et de pouvoir suivre les cours en cas de fermeture de l'université ou de maladie (4) : « *Moins de risque de contamination* », « *permet de ne pas rater de cours (COVID, impossibilité de se déplacer)* ».

Covid → 10 étudiants abordent la thématique	Nb de commentaires
Moins de risques de contamination	6
Plan B pandémie → suivre le cours même si la fac est fermée → suivre le cours même si on est malade	4

3. Points faibles de l'enseignement hybride

Les étudiants étaient invités à donner leur avis sur les principaux points faibles de l'enseignement hybride « *Pour vous, quels sont les trois principaux points faibles d'un enseignement hybride ?* ». 341 étudiants ont rédigé un commentaire à ce sujet. Leurs commentaires portent principalement sur la faiblesse du suivi/accompagnement de l'enseignant (180), le cadre de travail jugé peu propice à l'apprentissage (116), la difficulté du travail en autonomie (115), et sur les difficultés d'apprentissage liées à l'enseignement hybride (114). Leur insatisfaction porte également sur la qualité/quantité des outils et ressources proposés (89), leur charge de travail plus conséquente que dans le cadre d'un enseignement traditionnel (30) et la mauvaise adéquation entre les cours organisés en présentiel et à distance (25).

Thèmes	Nb d'étudiants abordant la thématique
1. Suivi/accompagnement	180
2. Cadre de travail	116
3. Autonomie	115
4. Apprentissage	114
5. Outil/ressources	89
6. Charge de travail	30
7. Alternance présentiel/distanciel	25

Suivi/accompagnement. Pour 180 étudiants, le suivi et l'accompagnement de l'enseignant constitue un point faible de l'enseignement hybride.

97 commentaires portent sur la **difficulté à communiquer** avec l'enseignant à distance. Selon les étudiants, l'enseignant ne répond pas à leur sollicitation ou dans un délai jugé trop long « *Profs ne répondent pas aux questions* », « *Délai d'attente plus long en ligne qu'en direct si on a une question* ». Le caractère asynchrone crée une frustration chez l'étudiant qui souhaite obtenir une réponse immédiate sur un élément du cours incompris « *Le lien direct avec l'enseignant peut être complexe lors des problèmes de compréhensions portant sur son cours* ». Ils regrettent le manque d'interaction avec l'enseignant et la difficulté à le contacter « *moins d'interactions avec les professeurs* », « *Impossibilité d'échanger les professeurs. Les courriels c'est pas adapté* ».

Le **manque de contact humain** et de proximité avec l'enseignant est également cité comme un point faible de l'enseignement hybride (57) « *pas de relationnel avec le professeur* », « *Pas de contact physique avec les professeurs donc difficile de s'investir dans le cours* ».

57 commentaires ont trait au **manque d'encadrement et de suivi dans leur apprentissage** à distance. Les étudiants peuvent se retrouver perdus dans les activités à réaliser, les documents à exploiter et le planning des rendus « *Il m'est arrivé de rendre des devoirs en retard car j'avais appris très tard leur existence* », « *Des étudiants perdus face à un grand nombre de documents sans être guidé* », « *Parfois cela n'apparaît pas sur l'emploi du temps donc on oublie que l'on a des devoirs à rendre, des TD à faire ou des CM à écouter* ».

Enfin, quelques commentaires portent sur le **manque de formation à l'hybridation des enseignants** et leur manque de coordination entre eux (4) « *les professeurs ne sont pas assez formés* », « *tu peux avoir 1h de cours en présentiel et enchaîner avec 1h en distanciel ou inversement : les profs ne se mettent pas d'accord et c'est à toi alors de trouver une salle/une prise etc pour travailler* ».

Suivi/accompagnement → 180 étudiants abordent la thématique	Nb de commentaires
Difficulté de communiquer avec l'enseignant → délais long → absence de réponse → asynchrone → peu d'interaction → difficulté à le contacter	97
Manque de contact humain/proximité avec	57

l'enseignant	
Moins de cadrage/suivi	57
Enseignant pas assez formés/ manque de coordination entre enseignants	4

Cadre de travail. 116 étudiants abordent leur cadre de travail à domicile comme un point faible de l'enseignement hybride.

93 commentaires portent sur le **manque de liens sociaux**, de contact humain avec l'enseignant et leurs collègues « *C'est monotone, on n'a pas d'interaction avec les professeurs et les élèves donc ça a moins d'impact* », « *Pas de lien social* », « *la perte du contact humain* ».

La **pénibilité du travail sur ordinateur** est abordée dans 22 commentaires « *désagréable de devoir tout faire sur ordinateur, de devoir écouter des cours enregistrés, d'avoir des comptes rendus toutes les 2 semaines. J'ai l'impression de faire de l'administration* ». Les cours sont jugés **plus ennuyeux**, moins vivants « *Difficulté à suivre un cours moins vivant* ». Les étudiants ressentent **plus de fatigue** à travailler sur un écran, avec davantage de **douleurs oculaires** « *fatigue des écrans* », « *Sur le long terme ça fait mal aux yeux de rester sur un écran* ». Ils regrettent que les enseignements hybrides augmentent leur **temps de travail journalier sur écran** « *Les étudiants passent plus de temps sur leurs ordinateurs* ».

Enfin, 20 étudiants considèrent leur **lieu de travail comme peu propice à l'apprentissage**. Ne considérant pas leur lieu de vie comme un lieu de travail, ils éprouvent des difficultés à se concentrer sur la tâche. Ces étudiants **préfèrent travailler dans un espace dédié**, étudiantin et séparé de leur lieu de vie « *il n'y a pas ce cadre d'enseignement, de vie sociale et étudiante* », « *une absence de lieu spécialement dédié aux études permettant de compartimenter ses journées* ». Par ailleurs, leur **lieu de vie n'est pas suffisamment calme** pour leur permettre de travailler efficacement sur leur cours « *Suivre le rythme de vie du foyer (bruits)* », « *le cadre n'est pas un cadre de travail, [...] trop de bruits ou d'agitation défavorisant la concentration* ».

Cadre de travail → 116 étudiants abordent la thématique	Nb de commentaires
Manque de liens sociaux/contact humain	93
Travailler sur ordinateur → cours ennuyeux, moins vivant → désagréable → fatigue → stress quand les outils ne fonctionnent pas → plus de temps sur ordi → mal aux yeux	22
Lieu de travail peu propice à l'apprentissage → Perturbations, bruits, moins attentif, concentré, ne donne pas envie de travailler, matériels défectueux → Besoin d'un lieu étudiantin	20

Autonomie. Pour 123 étudiants, l'autonomie requise pour suivre un enseignement hybride constitue une difficulté majeure. 35 commentaires portent sur leurs **difficultés à se motiver**

pour travailler sur leurs cours « *perte de concentration et de motivation, travail moins sérieux* », « *dégradation de la motivation à suivre le cours* ».

Les **difficultés à s'organiser** (33) et à **se mettre au travail** (31) sont également citées par les étudiants « *oublier de bosser* », « *difficultés à se mettre au travail lorsqu'aucun cours en présentiel n'est prévu* ». Devoir créer soi-même son propre planning de travail peut engendrer de la procrastination « *procrastination* », « *flemmardise* ».

Enfin, d'autres commentaires (28) abordent leurs difficultés à résister aux **multiples distractions** inhérentes au travail à distance « *Tentation de ne pas être assez attentif, trop de distraction chez soi* », « *Beaucoup de moyen de déconcentrations à la maison* ».

Autonomie → 115 étudiants abordent la thématique	Nb de commentaires
Manque de motivation	35
Difficulté d'organisation	33
Procrastination/difficulté à se mettre au travail	31
Distractions	28

Apprentissage. La qualité de l'apprentissage est considérée comme un point faible de l'enseignement hybride par 114 étudiants.

54 commentaires font état des **difficultés de compréhension** des cours en ligne et des consignes de travail « *Les points faibles sont qu'on comprend moins que lorsqu'un prof nous l'explique* », « *Difficulté à comprendre certaines consignes* ».

49 étudiants disent éprouver des **difficultés à se concentrer** sur un cours en ligne, surtout sur de longues vidéos « *plus difficile de se concentrer, et de suivre 3H* » « *manque de concentration* », « *le distanciel facilite la déconcentration* ». Les difficultés de concentration peuvent aussi provenir de perturbations extérieures tels que l'environnement de travail à domicile ou les interventions trop fréquentes des autres étudiants lors d'un cours en synchrone « *Plus de distractions présentes autour de nous, concentration plus réduite* », « *La concentration est difficile, et que le prof est parasité par des questions inutiles, et on perd le fil du cours* »

Enfin, l'**apprentissage est jugé de moins bonne qualité** (16) que dans le cadre d'un enseignement traditionnel « *il est très facile d'oublier ces matières* », « *moins facile de retenir le cours si pas de cours en présence* », « *l'impression de moins apprendre* ».

Apprentissage → 114 étudiants abordent la thématique	Nb de commentaires
Difficulté de compréhension	54
Manque de concentration	49
Apprentissage de mauvaise qualité	16

Outils/ressources. Les outils et les ressources proposés dans le cadre de l'enseignement hybride sont mentionnés comme un point faible de l'hybridation par 89 étudiants.

Les commentaires portent principalement sur les **problèmes de connexion internet** (43) : « *La connexion peut être traître (et les nerfs aussi...)* », « *Compliqué dans certaines situations (connexion internet, matériels)* », « *le problème de wifi* ». Dans d'autres cas, c'est le **matériel**

informatique (21) ou la **plateforme** du cours (5) qui fait défaut : « *problème technique* », « *soucis informatique* », « *Problème en tout genre (matériel, logiciel, site, ENT...)* ».

La **fracture numérique** est abordée dans 25 commentaires. L'hybridation est jugée inéquitable en raison des environnements de travail et de l'accès aux outils informatiques très inégaux « *Nécessité d'un ordinateur et d'une connexion internet viable* », « *fracture du numérique, matériel potentiellement inadapté* », « *tout le monde n'a pas d'accès à Internet* ».

Quelques commentaires ont trait à la **mauvaise qualité des contenus proposés et des ressources** audios/vidéos (10) : « *le cours n'était pas suffisant sur certain points (et même obsolète sur quelques cas)* », « *On entend des bruits de fond* », « *coupure de son* ».

Outils/ressources → 89 étudiants abordent la thématique	Nb de commentaires
Mauvaise/difficulté de connexion	43
Fracture numérique → inéquité entre les étudiants → nécessite bonne connexion/matériel	25
Problèmes techniques (matériel)	21
Manque/mauvaise qualité des ressources → contenu → audio/vidéo	10
Plateforme → forum inutile → plateforme mauvaise, pas intuitive → effacement des notes partagées par d'autres étudiants (2)	5

Charge de travail. 30 étudiants considèrent la surcharge de travail comme un point faible de l'enseignement hybride « *la charge de travail à la maison est importante* », « *Temps de travail rallongé* ». L'enseignement hybride demande davantage de travail personnel que l'enseignement traditionnel en présentiel « *[ça] Demande plus de temps personnel et un investissement pour bosser et lire le cours* », « *il donne une très grosse charge de travail personnel en plus de ce qu'on a déjà pour les autres cours* ».

Selon les étudiants, ce temps de travail n'est pas prévu dans l'emploi du temps : « *Le temps de travail n'est pas compté dans la semaine contrairement aux matières en présentiel* », « *Temps de cours non prévu dans l'emploi du temps* ». Lorsque ces créneaux sont prévus dans l'emploi du temps, les enseignants les utilisent parfois pour d'autres activités : « *Les créneaux asynchrones sont parfois utilisés pour faire autre chose de plus urgent (rapports, partiels...)* ».

Charge de travail → 30 étudiants abordent la thématique	Nb de commentaires
Charge de travail trop importante → Plus de travail que dans le cadre d'un cours en présentiel → Heures non prévues dans l'EDT → Plus d'investissement personnel	30

Alternance présentiel/distanciel. 25 étudiants regrettent l'alternance entre les cours en présentiel et les cours à distance. Cette alternance peut prêter à confusion, surtout si elle n'est pas régulière : « on peut être perdu au niveau de l'EDT si la répartition des cours présentiels/distanciels n'est pas régulière comme 1 semaine sur 2 par exemple », « Non continuité dans le cours (entre les séances à distance seul et les séances en classe on peut s'y perdre) », « au final on se perd entre les semaines présentielles ou distancielles ».

Les étudiants pointent également la mauvaise organisation des créneaux à distance, les obligeant à travailler à distance dans une salle de l'université « n'habitant pas à Avignon, si j'ai des cours en présentiel je dois faire mon cours à distance à la BU. Cela n'est pas très pratique, honnêtement autant faire directement en distanciel », « tu peux avoir 1h de cours en présentiel et enchaîner avec 1h en distanciel ou inversement : les profs ne se mettent pas d'accord et c'est à toi alors de trouver une salle/une prise etc pour travailler ». Ces étudiants ne semblent pas être parvenu à s'approprier la flexibilité géographique et horaire induite par l'enseignement hybride.

Alternance présentiel/distanciel → 25 étudiants abordent la thématique	Nb de commentaires
Mauvaise alternance présentiel/distanciel → perdu dans l'alternance → obligé de travailler à distance à l'université	25

4. Difficultés rencontrées dans l'enseignement hybride

III. Impact des dispositifs hybrides - Etudiants

Indicateurs	
Motivation et engagement de l'étudiant - Engagement comportemental : temps de travail, régularité, assiduité - Engagement cognitif : stratégie d'apprentissage - Engagement affectif : motivation	<p><u>Engagement comportemental</u></p> <p>→ Nombre d'heures moyen par semaine travaillé sur leur cours hybride : entre 1 et 2h</p> <p>→ Nombre d'étudiants qui travaillent plus d'heures sur leur cours hybride que s'il s'agissait d'un cours traditionnel en présentiel : 23,3%</p> <p>→ Nombre d'étudiants qui disent avoir davantage de charge de travail pour la partie à distance que pour la partie en présentiel : 50%</p> <p>→ Nombre d'étudiants qui disent avoir davantage de charge de travail pour la partie en présentiel que pour la partie à distance : 21%</p> <p>→ Nombre d'étudiants qui travaillent plus régulièrement leur cours hybride que leurs cours traditionnels en présentiel : 23,65%</p> <p>→ Nombre d'étudiants qui sont plus assidus dans leur cours hybride (partie présentielle) que dans leurs cours traditionnels en présentiel : 27,6%</p> <p><u>Engagement cognitif</u></p>

	<p>→ Nombre d'étudiants qui disent apprendre mieux dans le cadre d'un cours hybride que dans le cadre d'un enseignement traditionnel en présentiel : 20,9%</p> <p>→ Nombre d'étudiants qui cherchent davantage d'informations complémentaires dans le cadre d'un cours hybride que dans le cadre d'un cours traditionnel en présentiel : 42,8%</p> <p><u>Engagement affectif</u></p> <p>→ Nombre d'étudiants plus motivés par un enseignement hybride que par un enseignement traditionnel en présentiel : 18,7%</p>
<p>Qualité des apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informations mises à disposition sur la plateforme - Activités cognitives proposées - Interactions - Productions sollicitées 	<p><u>Informations mises à disposition sur la plateforme</u></p> <p>→ Nombre d'étudiants déclarant que l'enseignant propose des ressources variées : 77,9%</p> <p>→ Nombre d'étudiants déclarant que l'enseignant propose un nombre de ressources suffisant : 79,7%</p> <p>→ Nombre d'étudiants déclarant que l'enseignant propose des ressources de qualité : 87,8%</p> <p><u>Activités cognitives proposées</u></p> <p>→ Nombre d'étudiants déclarant que l'enseignant propose souvent des activités de haut niveau cognitif en présentiel et à distance : 30,7%</p> <p><u>Interactions</u></p> <p>→ Nombre d'étudiants ayant déjà contacté leur enseignant : 62,7%</p> <p>→ Nombre d'étudiants déclarant qu'il est plus facile de contacter l'enseignant dans le cadre d'un cours hybride que dans le cadre d'un cours traditionnel en présentiel : 13,9%</p> <p>→ Nombre d'étudiants ayant déjà contacté leurs pairs : 68,9%</p> <p>→ Nombre d'étudiants déclarant qu'il est plus facile d'échanger entre pairs dans le cadre d'un cours hybride que dans le cadre d'un cours traditionnel en présentiel : 8,9%</p> <p>→ Raisons évoquées par les étudiants : obtenir de l'aide, s'entraider, organiser le travail de groupe</p> <p><u>Productions sollicitées</u></p> <p>- Nombre d'étudiants déclarant que les retours sur leurs productions sont personnalisés et individualisés : 46%</p>

1. Motivation et engagement de l'étudiant dans un enseignement hybride

1.1. Engagement comportemental

Nombre d'heures moyen par semaine travaillé sur leur cours hybride : **entre 1 et 2h**

464 étudiants ont répondu à la question portant sur le temps de travail dédié à leur cours hybride « *En moyenne, combien d'heures par semaine travaillez-vous sur ce cours*

hybride ? Parmi ces étudiants, qu'ils soient en Licence ou en Master, la majorité d'entre eux (55,6%) disent travailler entre 1 et 2h par semaine. Un peu moins d'un tiers travaillent entre 3 et 4h par semaine. 10,1% ne travaillent pas leur cours et une minorité (5,4%) y consacrent plus de 5h par semaine.

En moyenne, combien d'heures par semaine travaillez-vous sur ce cours hybride ?	Nb	%
0h	43	10.14%
Environ 1h ou 2h	236	55.66%
Environ 3h ou 4h	122	28.77%
+ de 5h	23	5.42%
Total	424	100%

Nombre d'étudiants qui travaillent plus d'heures sur leur cours hybride que s'il s'agissait d'un cours traditionnel en présentiel : **23,3%**

Si leur cours hybride était un cours en présentiel, moins de la moitié des étudiants (42,7%) disent qu'ils travailleraient davantage leur cours. 57,3% des étudiants disent qu'ils travailleraient autant leur cours ou moins.

On observe une disparité entre les étudiants de Licence et de Master. 41,4% des étudiants de Licence (dont 46% de L1) disent qu'ils travailleraient davantage leur cours s'ils étaient en présentiel, alors que 50% des étudiants de Master disent qu'ils travailleraient le même nombre d'heures.

Selon vous, si ce cours hybride était un cours traditionnel en présentiel,	Nb	%
Vous travailleriez plus → L : 41,45% (L1 : 46,11%, L2/L3 : 36,36%) → M : 33,33%	181	42.69%
Vous travailleriez moins → L : 24,64% → M : 16,67%	99	23.35%
Vous travailleriez le même nombre d'heures → L : 33,91% (L2/L3 : 37,58%) → M : 50%	144	33.96%
Total	424	100%

Nombre d'étudiants qui disent avoir davantage de charge de travail pour la partie à distance que pour la partie en présentiel : **50%**

424 étudiants ont répondu à la question portant sur la charge de travail. Pour 50% d'entre eux, qu'ils soient en Licence ou en Master, il y a plus de charge de travail pour la partie à distance de l'enseignement hybride que pour la partie en présentiel. A l'inverse, 21% disent que la partie en présentiel demande davantage de travail que la partie à distance. Enfin, pour 29% des étudiants, la charge de travail à distance et en présentiel est considérée comme équivalente.

Selon vous, dans votre cours hybride, avez-vous davantage de charge de travail pour la partie du cours à distance ou pour la partie du cours en présentiel ?	Nb	%
J'ai plus de charge de travail pour la partie en présentiel	89	20.99%
J'ai plus de charge de travail pour la partie à distance	212	50.00%
J'ai autant de charge de travail pour la partie en présentiel que pour la partie à distance	123	29.01%
Total	424	100%

Nombre d'étudiants qui travaillent plus régulièrement leur cours hybride que leurs cours traditionnels en présentiel : 23,65%

Au niveau de la régularité dans leur travail, la majorité des étudiants, 42,4%, disent travailler leur cours hybride de manière régulière, chaque semaine ou presque. 35,2% travaillent de manière irrégulière sur le semestre et moins d'un quart (22,4%) disent travailler en fin de semestre, avant l'examen.

On constate une disparité entre les étudiants de Licence et ceux de Master. 45,8% des étudiants de Master disent travailler de manière irrégulière dans le semestre alors que 43,7% des étudiants de Licence disent travailler plutôt régulièrement. On constate que les étudiants de L2/L3 disent travailler plus régulièrement que les étudiants de L1.

De quelle manière travaillez-vous ce cours hybride ?	Nb	%
Je travaille plutôt à la fin du semestre, avant l'examen → L : 21,16% (L1 : 23,89%, L2/L3 : 18,18%) → M : 16,67%	91	22.41%
Je travaille plutôt de manière irrégulière sur le semestre → L : 35,97% (L1 : 37,22%, L2/L3 : 32,73%) → M : 45,83%	143	35.22%
Je travaille plutôt régulièrement, chaque semaine ou presque → L : 43,77% (L1 : 38,89%, L2/L3 : 49,09%) → M : 37,50%	172	42.36%
Total	406	100%

Par rapport à un enseignement traditionnel, presque un quart des étudiants (23,6%) disent travailler plus régulièrement dans le cadre d'un enseignement hybride. 41,9% disent ne pas travailler plus régulièrement et 34% disent travailler de manière équivalente.

On remarque que les étudiants de Licence 1, L2/L3 et de Master ont répondu de manière différenciée. 46,27% des étudiants de Licence 1 disent qu'ils travaillent moins régulièrement que dans le cadre d'un cours traditionnel en présentiel. 36,9% des étudiants de L2/L3 ont répondu qu'ils travaillaient moins régulièrement et 36,3% d'entre eux ont répondu qu'ils

travaillaient pareil. 45,8% des étudiants de Master disent qu'ils travaillent avec la même régularité que dans le cadre d'un enseignement traditionnel.

Par rapport à un cours traditionnel en présentiel, dans ce cours hybride vous travaillez plus régulièrement ?	Nb	%
Oui (plus) → L : 23,19% (L1 : 20%, L2/L3 : 26,67%) → M : 25%	96	23.65%
Non (moins) → L : 42,03% (L1 : 46,27% , L2/L3 : 36,97%) → M : 29,17%	170	41.87%
Pareil → L : 34,78% (L1 : 33,33%, L2/L3 : 36,36%) → M : 45,83%	139	34.24%
Total	405	100%

Nombre d'étudiants qui sont plus assidus dans leur cours hybride (partie présentielle) que dans leurs cours traditionnels en présentiel : **27,6%**

Sur 406 répondants, qu'ils soient en Licence ou en Master, plus d'un quart des étudiants (27,6%) se disent plus assidus dans le cadre d'un enseignement hybride que dans le cadre d'un enseignement traditionnel en présentiel. 28% des étudiants ne sont pas plus assidus, et presque la moitié (44,3%) sont aussi assidus dans un enseignement hybride que dans un enseignement traditionnel.

Par rapport à un enseignement traditionnel en présentiel, dans votre cours hybride (partie présentielle) vous êtes plus assidu.e ?	Nb	%
Oui	112	27.59%
Non	114	28.08%
Pareil	180	44.33%
Total	406	100%

1.2. Engagement cognitif

Nombre d'étudiants qui disent apprendre mieux dans le cadre d'un cours hybride que dans le cadre d'un enseignement traditionnel en présentiel : **20,9%**

392 étudiants ont répondu à la question relative à la qualité de leur apprentissage. 20,9% d'entre eux disent avoir la sensation de mieux apprendre dans le cadre d'un enseignement hybride. La moitié ont la sensation de ne pas apprendre mieux et 28% ont l'impression d'apprendre de la même dans le cadre d'un enseignement hybride et traditionnel.

Les étudiants de Licence et de Master ont répondu différemment à cette question. 51,88% des étudiants de Licence disent ne pas apprendre mieux dans le cadre d'un cours hybride, alors que la plupart des étudiants de Master (45,8%) disent apprendre pareil que dans le cadre d'un cours traditionnel en présentiel. Plus les étudiants ont un niveau universitaire élevé, moins ils

sont nombreux à dire qu'ils ont la sensation de moins bien apprendre avec un enseignement hybride.

Par rapport à un cours traditionnel en présentiel, vous avez la sensation de mieux apprendre dans ce cours hybride ?	Nb	%
Oui → L : 21,45% (L1 : 17,22%, L2/L3 : 26,06%) → M : 12,50%	82	20.87%
Non → L : 51,88% (L1 : 53,33% , L2/L3 : 50,30%) → M : 41,67%	200	50.89%
Pareil → L : 26,67% (L1 : 45,83%, L2/L3 : 23,64%) → M : 45,83%	110	27.99%
Total	392	100%

Nombre d'étudiants qui cherchent davantage d'informations complémentaires dans le cadre d'un cours hybride que dans le cadre d'un cours traditionnel en présentiel : **42,8%**

Dans le cadre d'un enseignement hybride, 42,8% des étudiants disent chercher davantage d'informations complémentaires en dehors des ressources proposées par l'enseignant. 21,6% disent réaliser autant de recherches personnelles pour un cours hybride que pour un cours en présentiel.

On observe une disparité entre les niveaux universitaires. Une grosse part des étudiants de Master (75%) disent chercher davantage d'informations en dehors des ressources proposées. Presque la moitié des étudiants de L1 adoptent également ce même comportement (47,8%). Les étudiants de L2/L3 sont quant à eux plus disparates dans leurs choix de réponse : 39% disent qu'ils cherchent plus d'informations, et 40% disent le contraire.

Par rapport à un cours traditionnel en présentiel, vous cherchez davantage d'informations complémentaires en dehors des ressources proposées par l'enseignant.e ?	Nb	%
Oui → L : 41,16% (L1 : 47,78% , L2/L3 : 39,39%) → M : 75%	168	42.75%
Non → L : 36,81% (L1 : 33,89%, L2/L3 : 40%) → M : 12,5%	139	35.37%
Pareil → L : 22,03% (L1 : 23,33%, L2/L3 : 20,61%) → M : 12,50%	85	21.63%
Total	392	100%

1.3. Engagement affectif

Nombre d'étudiants plus motivés par un enseignement hybride que par un enseignement traditionnel en présentiel : **18,7%**

La moitié des étudiants considèrent que l'enseignement hybride est moins motivant que l'enseignement en présentiel. 30,8% considèrent que leur degré de motivation est le même que pour un enseignement traditionnel. 18,3% des étudiants trouvent l'enseignement hybride plus motivant.

Par rapport à leur niveau universitaire, 52,2% des étudiants de Licence considèrent que l'enseignement hybride est moins motivant, alors que les étudiants de Master sont plus partagés sur cette question. 37,5% disent qu'ils sont moins motivés par ce type d'enseignement et 37,5% sont autant motivés par ce type d'enseignement que par un enseignement traditionnel.

Par rapport à un cours traditionnel en présentiel, suivre un cours hybride est pour vous :	Nb	%
Plus motivant → L : 25% → M : 17,68%	72	18.32%
Motivant au même niveau → L : 30,14% → M : 37,50%	121	30.79%
Moins motivant → L : 52,17% → M : 37,50%	199	50.64%
Total	392	100%

2. Qualité des apprentissages dans un enseignement hybride

2.1. Informations mises à disposition sur la plateforme

Nombre d'étudiants déclarant que l'enseignant propose des ressources variées : **77,9%**

La grande majorité des étudiants de Licence et de Master (77,9%) mentionnent que dans le cadre de l'enseignement hybride, leur enseignant propose des ressources variées. Seuls 22% des étudiants considèrent que les ressources proposées ne sont pas variées. On observe que plus les étudiants sont à un niveau universitaire élevé, moins ils considèrent les ressources comme variées.

L'enseignant.e propose des ressources variées (vidéo, liens hypertexte, texte, diaporama, son, image, etc)	Nb	%
Plutôt oui → L : 78,26% (L1 : 81,11% , L2/L3 : 75,15%) → M : 66,67%	299	77.86%
Plutôt non → L : 21,74% (L1 : 19,89%, L2/L3 : 24,85%) → M : 33,33%	85	22.14%
Total	384	100%

Nombre d'étudiants déclarant que l'enseignant propose un nombre de ressources suffisant : **79,7%**

La grande majorité des étudiants (79,7%) considèrent que dans le cadre de leur enseignement hybride, l'enseignant propose des ressources en quantité suffisante. A l'inverse, 20% des étudiants disent ne pas disposer de ressources en nombre suffisant.

On constate une différence entre les étudiants de Licence et de Master. 82% des étudiants de Licence considèrent que l'enseignant fournit des ressources suffisantes, alors que la majorité des étudiants de Master pensent le contraire (58,3%). On remarque également que plus le niveau universitaire de l'étudiant est élevé plus ils considèrent que les ressources ne sont pas suffisantes.

L'enseignant.e propose des ressources suffisantes ?	Nb	%
Plutôt oui → L : 82,03% (L1 : 83,33% , L2/L3 : 81,61%) → M : 41,67%	306	79.69%
Plutôt non → L : 17,97% (L1 : 16,67%, L2/L3 : 19,39%) → M : 58,33%	78	20.31%
Total	384	100%

Nombre d'étudiants déclarant que l'enseignant propose des ressources de qualité : **87,8%**

La plupart des étudiants, de Licence et de Master, (87,8%) disent que leur enseignant propose des ressources de qualité. Seuls 12,2% pensent le contraire. On observe une évolution relative aux niveaux universitaires. Plus les étudiants ont un niveau universitaire élevé plus ils semblent insatisfaits de la qualité des ressources.

L'enseignant.e propose des ressources de qualité ?	Nb	%
Plutôt oui → L : 89,28% (L1 : 90% , L2/L3 : 88,48%) → M : 58,33%	337	87.76%
Plutôt non → L : 10,72% (L1 : 10%, L2/L3 : 11,52%) → M : 41,67%	47	12.24%
Total	384	100%

2.2. Activités cognitives proposées

Nombre d'étudiants déclarant que l'enseignant propose souvent des activités de haut niveau cognitif en présentiel et à distance : **30,7%**

Sur les 384 étudiants ayant répondu à la question, 30,7% d'entre eux disent que leur enseignant propose souvent des activités de haut niveau cognitif, tels que des études des cas,

du travail en groupe, les situations problèmes, de la recherche ou des dossiers. On remarque une différence entre les étudiants de Licence et de Master. Plus de la moitié des étudiants de Master mentionnent que leur enseignant propose souvent des activités de haut niveau cognitif contre seulement 29,6% des étudiants de Licence.

A l'inverse, pour 27,5% des étudiants, leur enseignant propose rarement ou jamais ce type d'activités. On observe une disparité Licence/Master. La proportion des étudiants de Licence (28,4%) mentionnant rarement ou jamais est plus élevée que celle des étudiants de Master (8,3%).

=petit groupe, amphi

L'enseignant.e propose des activités qui demandent beaucoup de réflexion et d'investissement (ex : travail de groupe, étude de cas, problème, enquête, recherche, dossier, etc.)	Nb	%
Souvent → L : 29,57% → M : 54,17%	118	30.73%
Parfois → L : 42,03% → M : 37,50%	160	41.67%
Rarement → L : 20,29% → M : 8,33%	75	19.53%
Jamais → L : 8,12% → M : 0%	31	8.07%
Total	384	100%

2.3. Interactions

Nombre d'étudiants ayant déjà contacté leur enseignant : 62,6%

62,6% des étudiants de Licence et de Master ont contacté leur enseignant au moins une fois au cours du semestre, tandis que 37,3% n'ont établi aucune communication avec lui.

Au niveau de la fréquence des contacts, 7,63% des étudiants l'ont sollicité très fréquemment, à savoir chaque semaine ou plusieurs fois par semaine. 16,05% l'ont contacté environ tous les quinze jours/ trois semaines. Enfin, 38,68% l'ont sollicité qu'une ou deux fois au cours du semestre.

On remarque que plus les étudiants se situent à un niveau universitaire élevé, moins ils sont à n'avoir jamais contacté leur enseignant du semestre.

Avez-vous déjà sollicité votre enseignant.e à distance (via le mail, sur la plateforme, forum, chat) ?	Nb	%
Oui, environ chaque semaine ou plusieurs fois par semaine	29	7.63%
Oui, environ une fois tous les quinze jours/trois semaines	61	16.05%

Oui, une ou deux fois dans le semestre	147	38.68%
Non, jamais → L : 37,68% (L1 : 42,22% , L2/L3 : 27,27%) → M : 20,83%	142	37.37%
Total	379	100%

Nombre d'étudiants déclarant qu'il est plus facile de contacter l'enseignant dans le cadre d'un cours hybride que dans le cadre d'un cours traditionnel en présentiel : **13,9%**

Pour 48,4% des étudiants de Licence et de Master, il est plus facile de contacter l'enseignant dans le cadre d'un enseignement en présentiel que dans le cadre d'un enseignement hybride. Seuls 13,9% des étudiants mentionnent que le contact avec l'enseignant est facilité par le cours hybride. 37,3% des étudiants considèrent qu'il n'y a pas de différence entre les deux types d'enseignement.

Selon vous, est-ce plus facile de contacter l'enseignant.e :	Nb	%
dans le cadre d'un cours hybride	53	13.95%
dans le cadre d'un cours traditionnel en présentiel	184	48.42%
autant dans un cours hybride que dans un cours traditionnel en présentiel	142	37.37%
Total	379	100%

Nombre d'étudiants ayant déjà contacté leurs pairs : **68,9%**

68,9% des étudiants ont déjà contacté leurs collègues au moins une fois dans le semestre, contre 31% des étudiants n'ayant établi aucun contact.

Parmi les étudiants ayant communiqué avec leurs collègues, les contacts sont assez fréquents : chaque semaine ou plusieurs fois par semaine (26,6%) ou tous les 15 jours/3 semaines (18%). On observe toutefois une disparité entre les niveaux universitaires. Les étudiants de L1 sont les plus nombreux à n'avoir jamais contacté leurs pairs (34,4%). Les étudiants de L2/L3 sont les plus nombreux à contacter leurs pairs une ou plusieurs fois par semaine (33,9%). Enfin, les étudiants de Master se situent entre les deux, ils sont les plus nombreux à contacter leurs pairs tous les 15 jours/3 semaines (29,17%).

Avez-vous déjà sollicité vos camarades à distance dans le cadre d'un cours hybride (via mail, sur la plateforme, forum, chat) ?	Nb	%
Oui, chaque semaine ou plusieurs fois par semaine → L : 26,96% (L1 : 20,56%, L2/L3 : 33,94%) → M : 25%	101	26.58%
Oui, une fois tous les quinze jours/trois semaines → L : 17,97% (L1 : 16,67%, L2/L3 : 19,39%) → M : 29,17%	69	18.16%
Oui une ou deux fois dans le semestre → L : 24,93% (L1 : 28,33%, L2/L3 : 21,21%) → M : 20,83%	92	24.21%

Non, jamais → L : 30,14% (L1 : 34,44% , L2/L3 : 25,45%) → M : 25%	117	30.79%
Total	379	100%

Nombre d'étudiants déclarant qu'il est plus facile d'échanger entre pairs dans le cadre d'un cours hybride que dans le cadre d'un cours traditionnel en présentiel : **8,9%**

Concernant l'échange entre étudiants, 64,5% des 379 répondants de Licence/Master disent qu'il est plus facile d'échanger avec ses collègues en présentiel qu'à distance. 26% ne perçoivent pas de différence dans la communication avec leurs collègues en fonction du type d'enseignement. Seuls 8,9% seulement disent qu'il est plus facile d'échanger à distance.

(= complémentarité ; P= pour le contact)

Echange à distance pour timides ?

Importance immédiateté

Selon vous, est-ce plus facile d'échanger avec vos camarades :	Nb	%
dans le cadre d'un cours hybride	34	8.95%
dans le cadre d'un cours traditionnel en présentiel	245	64.47%
autant dans un cours hybride que dans un cours traditionnel en présentiel	100	26.32%
Total	379	100%

Raisons évoquées par les étudiants

A la question « Avez-vous déjà sollicité vos camarades à distance dans le cadre d'un cours hybride (via mail, sur la plateforme, forum, chat) ? Pourquoi ? », on remarque que les étudiants contactent leurs collègues principalement pour obtenir une aide : une consigne ou des modalités d'examen mal comprises, une difficulté à réaliser un exercice, des soucis dans l'utilisation de la plateforme, ou pour palier l'absence de réponse de l'enseignant. Ils se contactent également pour s'entraider, c'est-à-dire pour travailler ensemble ou partager des ressources en lien avec le cours.

Les étudiants qui n'ont pas contacté leurs collègues disent ne pas en avoir ressenti le besoin ou l'envie. Ils font part également des difficultés à établir un contact à distance : ils ne connaissent pas suffisamment leurs collègues, ne savent pas comment et qui contacter, ils n'obtiennent pas toujours de réponse à leurs questions ou obtiennent des réponses trop tardives pour être utiles.

Thèmes	Nb de commentaires
Obtenir de l'aide → sur le cours → exercices	59

→ consignes → usage plateforme → modalités d'examen → compenser l'absence d'aide du prof	
S'entraider → travailler ensemble → partager des ressources	36
Le travail de groupe → répartition du travail → mise en commun	31
Pas eu besoin	15
Difficulté de contact → difficulté de contacter des inconnus à distance → comment et qui contacter → pas de réponse → lenteur de réponse	14
Aucun intérêt/pas envie	6
Préférence pour le contact en présentiel	5
Obligé d'échanger dans le forum car noté	3
Pas le temps	1

2.4. Productions sollicitées

Nombre d'étudiants déclarant que les retours sur leurs productions sont personnalisés et individualisés que dans un enseignement traditionnel : 46%

Presque la moitié des répondants de Licence/Master (46%) disent que l'enseignant individualise et personnalise ses retours sur leurs productions. Selon eux, à distance, l'enseignant est davantage disponible pour faire des retours sur chaque production.

A l'inverse, un peu plus de la moitié des étudiants disent que leur enseignant n'individualise et ne personnalise pas les retours sur leurs productions (54%). Selon eux, l'enseignant ne fourni aucun retour sur leurs productions ou un retour uniquement collectif.

Par rapport à un cours traditionnel en présentiel, diriez-vous que les retours de l'enseignant.e sur vos productions sont plus personnalisés ?	Nb	%
Plutôt oui	172	45.99%
Plutôt non	202	54.01%
Total	374	100%

Raisons évoquées par les étudiants

Thèmes	Nb de commentaires
L'enseignant est plus disponible/prend plus le temps	13
Plus de contact avec l'enseignant	3
Outil facilite → correction en mode suivi	2

→ échanges facilités	
Pas de retour → note sans correction → correction automatique	24
Correction commune	14
Difficile de personnaliser à distance → le matériel ne s'y prête pas → difficulté à interpréter de comportement non verbal → l'enseignant connaît moins les étudiants	11
Pas d'échange avec l'enseignant	2
Enseignant paresseux	2

IV. Pertinence des dispositifs hybrides- Enseignants

Indicateurs	
Points forts de l'hybridation	→ Les trois principaux points forts de l'hybridation, les plus appréciés par les acteurs :
Points faibles de l'hybridation	→ Les trois principaux points faibles de l'hybridation, les moins appréciés par les acteurs :
Difficultés rencontrées	→ Les trois principales difficultés rencontrées durant le cours hybride/dans la mise en œuvre d'un dispositif hybride :

Les trois principaux points forts de l'hybridation, les plus appréciés

Les trois principaux points faibles de l'hybridation, les moins appréciés

Les trois principales difficultés rencontrées durant la mise en œuvre d'un dispositif hybride :

V. Efficacité des dispositifs hybrides- Enseignants

Alternance présence/distance	→ Proportion de cours à distance : 49,5% → Proportion de cours en présentiel : 50,5%
Savoirs	→ Nombre d'enseignants qui accompagnent la transmission des connaissances à distance : 81% (17/21)
Savoir-faire	→ Nombre d'enseignants qui organisent souvent une remédiation collective sur les erreurs les plus récurrentes à un problème/exercice réalisé à distance : 55% (11/20) → Nombre d'enseignants qui fournissent souvent un feedback personnalisé aux étudiants pour la correction d'un exercice/problème réalisé à distance : 20 (14/20)
Evaluation	→ Nombre d'enseignants qui organisent souvent des évaluations formatives à distance : 42,11% (8/19) → Nombre d'enseignants qui organisent souvent des évaluations par les pairs à distance : 5,3% (1/19) → Nombre d'enseignants qui organisent souvent des auto-évaluations à distance : 36,9% (7/19)
Compétences	→ Nombre d'enseignants qui formulent par écrit les objectifs pédagogiques de leur cours : 94,7% (18/19) → Nombre d'enseignants qui mettent en place des activités de mise en situation : 42% (8/19)
Interactions	→ Nombre d'enseignants qui proposent une aide à l'utilisation de l'outil technique aux étudiants : 63% (12/19) → Nombre d'enseignants qui proposent un accompagnement motivationnel aux étudiants : 21% (4/19) → Nombre d'enseignants qui individualisent la relation pédagogique : 68,4% (13/19)
Appropriation du dispositif	→ Nombre d'enseignants qui disposent d'un syllabus de leur cours accessible aux étudiants : 73,7% (14/19) → Nombre d'enseignants qui accompagnent les étudiants dans l'appropriation du

	dispositif en ligne : 100% → Modalités d'adaptation du cours suite à l'EEE : 10/16 tiennent compte de l'EEE pour améliorer leur pratique
Médiatisation	→ Nombre d'enseignants qui utilisent souvent des outils pour la production de travaux (ex : wiki, éditeur de carte conceptuelle, carnet de bord) : 11% (2/18) → Nombre d'enseignants qui utilisent des outils de communication : 55,5% (10/18) → Nombre d'enseignants qui utilisent des outils de collaboration : 44,5% (8/18) → Nombre d'enseignants qui utilisent des outils d'organisation :

1. Alternance présence/distance

Proportion de cours à distance : 49,5%

Proportion de cours en présentiel : 50,5%

20 enseignants ont répondu à la question « *Dans votre enseignement hybride, quelle est la proportion de cours à distance (en %) ?* ». 6 enseignants disent organiser moins de 50% de leurs cours à distance, 9 répartissent équitablement leurs cours à distance et en présentiel. Enfin, 5 enseignants font davantage de cours à distance qu'en présentiel.

En Moyenne 49,5% des cours sont organisés à distance, avec un écart type important qui montre la diversité des pratiques d'hybridation. A l'une des extrémités, un enseignant propose 5% de son cours à distance, à l'autre extrémité, un enseignant organise 95% de son cours à distance.

Dans votre enseignement hybride, quelle est la proportion de cours à distance (en %) ?	Nb
- 50%	6
50%	9
+ 50%	5
Total	20

2. Savoirs

Nombre d'enseignants qui accompagnent la transmission des connaissances à distance : 81%

À distance, la transmission des connaissances peut se faire par : capsule vidéo, texte, diaporama commenté, etc... Généralement, accompagnez-vous l'appropriation de ces connaissances ?	Nb	%
Oui	17	80,95%
Non	3	14,29%
NR	1	4,76%
Total	21	100%

17 enseignants ont expliqué comment ils accompagnaient les étudiants dans leur appropriation des connaissances. 7 enseignants proposent aux étudiants des activités d'application du cours

(travail, exercices, TP) et 3 proposent des QCM destinés à vérifier l'acquisition de leurs connaissances.

D'autres enseignants privilégient les interactions, à l'initiative de l'étudiant : en présentiel, lors d'une permanence ou via le forum.

Enfin, quelques enseignants sont plutôt centrés sur le contenu de leur cours : ajouter des visuels dans le support de cours, commenter les diapositives ou résumer les éléments du cours.

Si oui, comment ?
Application du cours : travail, exercices, TP (7)
Vérification des connaissances acquises : QCM (3)
Interactions → Séances de questions-réponses/réponse aux questions en présentiel ou à distance (4) → Echange dans le forum (3)
Contenu → Résumer des points clés du cours (4) → Diaporama commenté (3) → Visuel dans un document texte (1)

3. Savoir-faire

Nombre d'enseignants qui organisent souvent une remédiation collective sur les erreurs les plus récurrentes à un problème/exercice réalisé à distance : 55% (11/20)

Plus de la moitié des enseignants (11/20) organisent souvent une remédiation collective pour la correction d'un exercice/problème. 3 enseignants en organisent parfois et 3 autres en organisent rarement ou jamais.

Généralement, pour la correction d'un exercice/problème réalisé à distance, organisez-vous une remédiation collective sur les erreurs les plus récurrentes ?	Nb	%
Souvent	11	55%
Parfois	3	15%
Rarement	2	10%
Jamais	1	5%
NR	3	15%
Total	20	100%

Nombre d'enseignants qui fournissent souvent un feedback personnalisé aux étudiants pour la correction d'un exercice/problème réalisé à distance : 20% (4/20)

Peu d'enseignants fournissent un feedback personnalisé aux étudiants, seuls 20% le font souvent (4/20). 5 le font parfois et la moitié des enseignants le font rarement ou jamais.

Généralement, pour la correction d'un exercice/problème réalisé à distance, fournissez-vous des feedbacks personnalisés aux étudiants ?	Nb	%
Souvent	4	20%
Parfois	5	25%
Rarement	8	40%
Jamais	2	10%
NR	1	5%
Total	20	100%

4. Evaluation

Nombre d'enseignants qui organisent souvent des évaluations formatives à distance : 42,11% (8/19)

Concernant les séances de cours à distance, un peu moins de la moitié des enseignants (8/19) disent organiser souvent des évaluations formatives, et 6 disent en organiser parfois. A contrario, 5 enseignants disent ne pas proposer d'évaluation formative à distance ou rarement.

À distance, proposez-vous aux étudiants des évaluations formatives ?	Nb	%
Souvent	8	42,11%
Parfois	6	31,58%
Rarement	1	5,26%
Jamais	4	21,05%
Total	19	100%

Nombre d'enseignants qui organisent souvent des évaluations par les pairs à distance : 5,3% (1/19)

Concernant l'évaluation par les pairs, 1 seul enseignant utilise souvent ce type d'évaluation et 5 l'utilisent parfois. La majorité des enseignants (11/19) organisent rarement ou jamais de l'évaluation par les pairs.

À distance, proposez-vous aux étudiants des évaluations par les pairs ?	Nb	%
Souvent	1	5,26%
Parfois	5	26,32%
Rarement	2	10,53%
Jamais	10	52,63%
NR	1	5,26%
Total	19	100%

Nombre d'enseignants qui organisent souvent des auto-évaluations à distance : 36,9% (7/19)

Moins de la moitié des enseignants (7/19) organisent des auto-évaluations lors des séances de travail à distance. 5 le font parfois, et 7 en organisent rarement ou jamais.

À distance, proposez-vous aux étudiants des auto-évaluations ?	Nb	%
Souvent	7	36,84%
Parfois	5	26,32%
Rarement	4	21,05%
Jamais	3	15,79%
Total	19	100%

5. Compétences

Nombre d'enseignants qui formulent par écrit les objectifs pédagogiques de leur cours : 94,7% (18/19)

La quasi-totalité des enseignants formulent leurs objectifs pédagogiques par écrit et par oral aux étudiants (18/19). Un seul enseignant les formulent uniquement à l'oral.

Les objectifs pédagogiques de votre cours :	Nb	%
sont formulés à l'oral et par écrit aux étudiants	18	94,74%
sont formulés par écrit aux étudiants	0	0%
sont formulés oralement aux étudiants	1	5,26%
ne sont pas explicitement formulés	0	0%
Total	19	100%

Nombre d'enseignants qui mettent en place des activités de mise en situation : 42%

Moins de la moitié des enseignants disent mettre en place des activités de mise en situation (8/19). Ils organisent des jeux de rôle, des débats « *la construction d'un argumentaire par groupe et sa discussion/défense avec d'autres groupes* ». Ils proposent aux étudiants de créer le cours, des émissions radio, des vidéos ou des programmes informatiques « proposition de CV video », « *Emission de radio, podcasts, revue, cours à fabriquer* ».

Mettez-vous en place des activités de mise en situation ?	Nb	%
Oui	8	42,11%
Non	9	47,37%
NR	2	10,53%
Total	19	100%

6. Interactions

Nombre d'enseignants qui proposent une aide à l'utilisation de l'outil technique aux étudiants : 63% (12/19)

Plus de la moitié des enseignants apportent une aide technique aux étudiants pour les aider à se familiariser avec l'usage de la plateforme de formation (12/19). En revanche, plus d'un tiers des enseignants interrogés (7/19) disent ne pas apporter cette aide aux étudiants.

A la question ouverte « *Si oui, comment apportez-vous cette aide* », on observe que seulement deux enseignants ont élaboré un document d'aide technique « *Tout est décrit en détail dans les instructions* ». Les autres enseignants restent présents, à l'initiative de l'étudiant, par email, sur le forum ou lors d'une permanence physique « *Les étudiants m'envoient des mails quand ils ont des problèmes (via le forum ou par ma boîte)* », « *Forum ouvert comme une permanence physique pour les questions* ».

Apportez-vous une aide aux étudiants concernant l'utilisation de l'outil technique (ex : difficulté à déposer un devoir, tutoriel...) ?	Nb	%
Oui	12	63,16%
Non	7	36,84%
Total	19	100%

Nombre d'enseignants qui proposent un accompagnement motivationnel aux étudiants : 21% (4/19)

Très peu d'enseignants proposent un accompagnement motivationnel à leurs étudiants (4/19). A la question ouverte « *Si oui, lequel ?* », les réponses de ces 4 enseignants sont très disparates. Pour l'un d'entre eux, l'accompagnement motivationnel est extrinsèque et passe par la notation de la participation des étudiants « *La participation est notée* ». Un autre enseignant procède par questionnements pour aider l'étudiant à trouver la solution par lui-même sur les exercices les plus difficiles « *je leur pose des questions pour les mettre sur la bonne voie, mais sans leur donner les réponses* ». Un troisième enseignant rappelle régulièrement le cadre en faisant des rappels dans le forum « *Je poste régulièrement (~ tous les mois) des messages sur le forum pour faire le point sur ce qui a été vu et reste à faire.* ». Enfin, le quatrième enseignant les incite à participer dans le forum « *En les incitant à participer fortement au forum de discussion : questions posées repo ses aux questions posées activités* »

Proposez-vous un accompagnement motivationnel aux étudiants ?	Nb	%
Oui	4	21,05%
Non	14	73,68%
NR	1	5,26%
Total	19	100%

Nombre d'enseignants qui individualisent la relation pédagogique : 68,4% (13/19)

15 enseignants ont répondu à la question « *Comment individualisez-vous la relation enseignant-enseigné ?* ». 3 d'entre eux ont formulé plusieurs réponses.

Deux enseignants disent ne pas pouvoir ou vouloir individualiser la relation du fait de leurs effectifs pléthoriques « *Je cherche à ne surtout ne pas individualiser cette relation dans la mesure où c'est un enseignement de masse que nous dispensons à l'Université* », « *J'ai plus de 200 étudiants au LIS1 et 130 au LIS2. A 5 minutes d'individualisation de la relation enseignant-enseigné cela représente 28 heures* ».

Pour 6 enseignants, l'individualisation de la relation pédagogique se réalise à l'initiative de l'étudiant. Les enseignants répondent aux questions posées sur le forum, par téléphone, par mail ou durant leurs heures de permanence « *En ligne par le forum, ou bien aussi par mail, ou bien aussi par téléphone, ou par visio* », « *La discussion par forum permet de répondre directement aux questions des étudiants* ».

Seuls 3 enseignants disent formuler des commentaires personnalisés oralement ou par écrit sur les devoirs de leurs étudiants « *feedback par petits groupes de 3 ou 4* », « *Je connais assez bien mes étudiants donc cela peut passer par des références directes ou indirectes pour qu'ils se sentent valorisés. Je pratique aussi la différenciation pédagogique* ».

Selon 6 enseignants l'individualisation est facilitée par les séances de cours en présentiel « *En gardant des séances de TP en présentiel au cours desquelles les étudiants pourront interagir directement avec nous* », « *les échanges restent facilités par du présentiel* ».

7. Appropriation du dispositif

Nombre d'enseignants qui disposent d'un syllabus de leur cours accessible aux étudiants :
73,7% (14/19)

La grande majorité des enseignants (14/19) disent que leurs étudiants ont accès au syllabus de leur cours. 2 enseignants n'ont pas de syllabus ou ne le fournissent pas aux étudiants. 3 enseignants n'ont pas souhaité répondre à cette question.

Les étudiants ont-ils accès au syllabus de votre cours ?	Nb	%
Oui	14	73,68%
Non	2	10,53%
NR	3	15,79%
Total	19	100%

Nombre d'enseignants qui accompagnent les étudiants dans l'appropriation du dispositif en ligne : 100%

L'ensemble des répondants (19/19) disent accompagner les étudiants dans l'appropriation du dispositif en ligne via une présentation orale lors de la première séance de cours. 11 enseignants ont réalisé en plus des tutoriels à destination des étudiants. Enfin, deux enseignants ont répondu « *autre* », ils accompagnent les étudiants via des explications

enregistrées ou le forum « *explications orales enregistrés, explications réitérées à chaque message* », « *communication sur le forum* ».

De quelle(s) manière(s) accompagnez-vous les étudiants dans l'appropriation du dispositif en ligne ?	Nb	%
Présentation orale lors de la première séance	19	100%
Tutoriel(s) écrit(s)	11	57,89%
Pas d'accompagnement particulier	0	0%
Autre	2	10,53%
Total	19	100%

Modalités d'adaptation du cours suite à l'EEE

16 enseignants ont répondu à la question suivante concernant l'EEE : « *Concernant l'évaluation de votre cours par les étudiants, comment prenez-vous en compte leurs retours pour l'amélioration du dispositif ?* ». Trois enseignants ne répondent pas directement à la question et trois autres enseignants disent ne pas encore avoir pratiqué l'évaluation des enseignements par les étudiants « *J'ai assez peu de retour des étudiants. Globalement les bons éléments sont satisfaits, pour les autres je ne sais pas trop* », « *Aucune évaluation existante dans les années antérieures. On verra avec la méthode mise en place cette session ci* ».

Les 10 enseignants restants disent tenir compte des résultats de l'EEE et modifier leur pratique ou leurs activités en conséquence « *il peut m'arriver de changer des exercices, leur ordre pour les TD. Pour les CM, je peux changer la présentation de certains points, ou même en supprimer pour passer plus de temps sur d'autres* ». L'EEE n'est pas la seule évaluation utilisée par ces enseignants, certains sondent également les étudiants de manière informelle « *Je ne prends pas en compte uniquement le questionnaire que les étudiants remplissent à l'issue du cours, j'intègre dans ma réflexion des petits sondages plus sauvages et plus personnels* », « *J'ai aussi du feedback des étudiants tout au long du semestre car nous travaillons ensemble* ».

8. Médiatisation

Nombre d'enseignants qui utilisent souvent des outils pour la production de travaux (ex : wiki, éditeur de carte conceptuelle, carnet de bord) : 11% (2/18)

Rares sont les enseignants (2/18) qui utilisent des outils pour la production de travaux, tel que des wiki, des éditeurs de cartes conceptuelles ou le carnet de bord. 5 enseignants disent les utiliser rarement et 10 enseignants le l'ont jamais utilisé.

Vous proposez aux étudiants un ou plusieurs outils pour produire des travaux (ex : wiki, éditeur de carte conceptuelle, blog, carnet de bord)	Nb	%
Souvent	2	11,11%
Parfois	1	5,56%

Rarement	5	27,78%
Jamais	10	55,56%
Total	18	100%

Nombre d'enseignants qui utilisent des outils de communication : 55,5% (10/18)

Un peu plus de la moitié des enseignants (10/18) disent proposer à leurs étudiants des outils de communication. En réponse à la question « *lesquels ?* », 9 enseignants ont cité plusieurs outils. 8 d'entre eux disent proposer le forum, 4 le mail, 4 la visioconférence et peu disent proposer le téléphone ou le chat. Deux enseignants ont constaté que certains outils proposés n'étaient cependant pas ou peu utilisés par les étudiants « *Chat : mais aucun groupe ne les utilise car ils ne veulent pas être espionnés* », « *Un BBB [visio] librement accessible est ouvert sur chaque espace de cours pour permettre le travail en commun à distance (mais peu ou pas utilisé en pratique)* ».

Vous proposez aux étudiants un ou plusieurs outils de communication ?	Nb	%
Oui → Forum (8) → Mail (4) → Visioconférence (4) → Téléphone (1) → Chat (1)	10	55,56%
Non	8	44,44%
Total	18	100%

Nombre d'enseignants qui utilisent des outils de collaboration : 44,5% (8/18)

Moins de la moitié des enseignants (8/18) disent utiliser des outils collaboratifs tels que le partage de documents ou les outils de collaboration. 7 enseignants ont répondu à la question « *lesquels ?* », dont un enseignant laissant les étudiants utiliser leurs propres outils et un enseignant ne percevant pas la différence entre les outils de production de travaux, de communication et de collaboration. Parmi les autres enseignants, 4 enseignants évoquent le forum et un enseignant dit utiliser Slack et Framapad.

Vous utilisez des outils de collaboration ?	Nb	%
Oui → Forum (4) → Slack (1) → Framapad (1)	8	44,44%
Non	10	55,56%
Total	18	100%

Nombre d'enseignants qui proposent aux étudiants un ou plusieurs outils d'organisation ? : 44,5% (8/18)

La plupart des enseignants (14/18) disent ne pas proposer aux étudiants des outils d'organisation. Les 3 enseignants ayant répondu positivement proposent un planning du cours ou un calendrier de travail : « *Planning détaillé du cours (éventuellement avec des deadlines)* », « *calendrier précis sur le travail demandé chaque semaine du semestre* ».

Vous proposez aux étudiants un ou plusieurs outils d'organisation ?	Nb	%
Oui → Planning du cours → Calendrier de travail	3	16,67%
Non	14	77,78%
NR	1	5,56%
Total	18	100%

9. Niveau de centration sur l'apprenant du dispositif hybride

9.1. Codage

Pour chacune des réponses au questionnaire, un chiffre a été attribué. Plus la réponse de l'enseignant témoigne d'une pratique centrée sur l'apprenant telle qu'elle est attendue par la MAPUI, plus le chiffre est élevé. Les pratiques pédagogiques ont évaluées sur 29 points.

Savoirs	- Accompagnement des savoirs : oui	→ Oui : 1 → Non : 0
Savoir-faire	- Remédiation collective	→ Souvent : 3 → Parfois : 2 → Rarement : 1 → Jamais : 0
	- Feedback individuel	→ Souvent : 3 → Parfois : 2 → Rarement : 1 → Jamais : 0
Evaluation	- Evaluation formative	→ Souvent : 3 → Parfois : 2 → Rarement : 1 → Jamais : 0
	- Evaluation par les pairs	→ Souvent : 3 → Parfois : 2 → Rarement : 1 → Jamais : 0
	- Autoévaluation	→ Souvent : 3 → Parfois : 2 → Rarement : 1 → Jamais : 0
Compétences	- Objectifs pédagogiques	→ Formulés : 1
	- Mise en situation	→ Oui : 1

Interactions	- Aide			
	- Acco			
	- Indivi			
Appropriation du dispositif	- Syllab			
	- Acco disposi			première séance + écrit : 2
	- Adap			
Médiatisation	- Outils pour la production de travaux		→ Rarement : 1 → Jamais : 0	
	- Outils de communication		→ Oui : 1 → Non : 0	
	- Outils de collaboration		→ Oui : 1 → Non : 0	
	- Outil d'organisation		→ Oui : 1 → Non : 0	
Total			29	

9.2. Niveau de centration sur l'apprenant

Nous avons évalué le niveau de centration sur l'apprenant des pratiques pédagogiques selon le codage expliqué précédemment. La moyenne des points obtenus est de 15,2, avec un minimum de 9 et un maximum de 24 points. Aucune pratique pédagogique n'a été évaluée dans le premier quart, correspondant à une pratique exclusivement centrée sur le savoir. 9 pratiques ont été évaluées dans le deuxième quart, correspondant à une pratique plutôt centrée sur le savoir. 9 pratiques ont été évaluées dans le troisième quart, correspondant à une pratique plutôt centrée sur l'apprenant. Une seule pratique se situe pleinement dans la centration sur l'apprenant.

E5	E7	E9	E12	E17	E13	E15	E16	E18	E4	E10	E8	E19	E6	E2	E3	E11	E14	E1
9	12	12	12	12	14	14	14	14	15	15	16	16	17	18	18	19	19	24
Plutôt centré sur le savoir									Plutôt centré sur l'apprenant									

Figure 1. Niveau de centration sur l'apprenant des pratiques pédagogiques dans le cadre des dispositifs hybrides

Nous avons mis en perspective le nombre de points total obtenu pour chacun des critères et le nombre de points total attendu. Sur certains critères les pratiques pédagogiques correspondent plutôt bien aux attentes de la MAPUI, tel que le savoir, les compétences, le savoir-faire et l'appropriation du dispositif. Sur d'autres critères les pratiques pédagogiques se situent moins en adéquation avec les attentes de la MAPUI : médiatisation, interactions, évaluation.

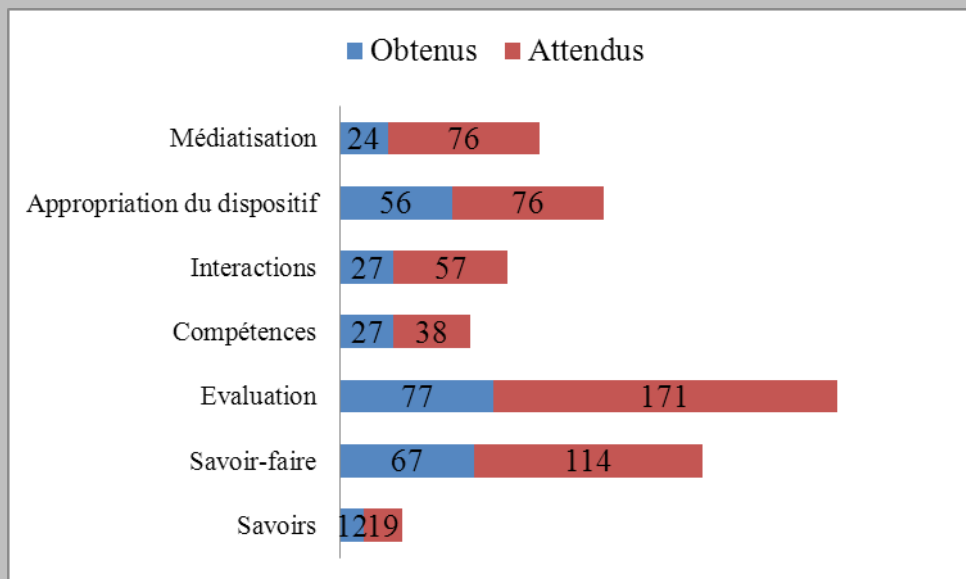


Figure 2. Mise en adéquation

le nombre de points total obtenu et le nombre de points total attendu.

en entres

VI. Impact des dispositifs hybrides - Enseignants

Focus groupe- A FAIRE

Motivations initiales	- Motivations des enseignants à passer d'un cours en présentiel à un cours hybride
Evolution des conceptions de l'enseignement/apprentissage	- Perception des enseignants concernant l'évolution de leurs conceptions - Nombre d'enseignants ayant fait évoluer leurs conceptions vers des conceptions davantage centrées sur l'apprenant
Evolution de la pratique pédagogique	- Perception des enseignants de l'évolution de leur pratique - Nombre d'enseignants ayant fait évoluer leurs pratiques vers des pratiques davantage centrées sur l'apprenant - Motivation des enseignants à mettre en œuvre d'autres cours hybrides - Nombre d'enseignants ayant élaboré d'autres cours hybrides suite au projet <i>Flex-Hybride</i>
Evolution de la posture de praticien (SOTL)	- Nombre de formations pédagogiques suivies par enseignant - Types de formations pédagogiques suivies par les enseignants - Nombre d'enseignants utilisant souvent des ressources pour apprendre à enseigner/enrichir leur pratique - Nombre d'enseignants lisant souvent des articles en pédagogie universitaire - Type de lectures en pédagogie universitaire - Nombre d'enseignants utilisant des méthodes de recherche pour colliger des données - Type de méthodes de recherche - Nombre d'enseignants partageant sa pratique avec ses pairs - Type de partages - Nombre d'enseignants ayant déjà communiqué sur sa pratique dans des colloques - Type de colloques - Nombre d'enseignants ayant déjà publié un article sur sa pratique dans des revues scientifiques - Type de revues

Partie analyse

I. Pertinence des dispositifs hybrides

Pertinence des dispositifs hybrides

Pour évaluer la pertinence des dispositifs hybrides, nous nous sommes intéressés à la perception des enseignants et des étudiants concernant ces dispositifs : en quoi correspondent-ils ou non à leurs besoins et attentes ?

→ Dans le cadre de notre étude, nous avons interrogé les acteurs sur 1) leur appréciation générale de l'hybridation ; 2) leurs perceptions des points forts et des points faibles ; 3) et sur les difficultés rencontrées dans le suivi (étudiant) ou la mise en œuvre (enseignant) d'un dispositif hybride.

Appréciation générale davantage en Master

→ M : plus de la moitié des étudiants de Master apprécient fortement l'hybridation, contre 1/3 des étudiants Licences

→ La moitié des étudiants de Master préfèrent l'hybridation, contre ¼ pour les étudiants de Licence. Plus de la moitié des étudiants de Licence préfèrent l'enseignement traditionnel en présentiel.

= Plus d'expérience de l'hybridation : 3,7 enseignements hybrides suivis, contre 2,7 pour les étudiants de Licence

= Plus autonomes dans leurs apprentissages

= plus le niveau universitaire est élevé plus ils apprécient (Différence L1 et L2/L3)

Un cadre de travail qui correspond à leurs attentes

→ **flexibilité** : géo (réduction des déplacements, travailler chez soi, travailler où on veut) , péda (travailler à son rythme, en autonomie, organiser son travail), horaire (travailler quand on veut, disposer d'un emploi du temps plus allégé, souple et flexible, faire d'autres activités/emplois en parallèle de ses études)

→ **travailler chez soi** : être à l'aise/environnement familial, moins de perturbations/calme, moins de stress (évaluation, prise de notes, se presser, être en public), moins de fatigue/plus de sommeil

→ **ressources à dispositions** : replay (revoir si absent, pas compris, version rapide meilleure prise de note, accessibilité des documents/cours (réduit le stress, prise de note facilité, (re)consultation à tous moments), prises de notes collaboratives

= le bien être : moins de stress, moins de fatigue, moins de perturbations, moins d'imposition

Manque de cadrage

→ Besoin de plus de suivi/accompagnement : difficulté de contacter l'enseignant (délais, absence de réponse, asynchrone, peu d'interaction, difficulté à contacter), manque de contact humain/proximité, manque de cadrage suivi

→ Besoin d'un cadre : trop d'autonomie requise : manque de motivation, difficulté d'organisation, procrastination, distractions

Manque de contact humain

- manque de contact humain
- travail sur ordi : moins vivant/ennuyeux, désagréable, fatigue, stress quand outils fonctionnent pas, plus de temps sur ordi, mal aux yeux
- Focus groupe enseignant : pas fait

II. L'efficacité des dispositifs hybrides

L'efficacité des dispositifs hybrides

Pour obtenir la labélisation *Flex-Hybrid*, la charte *Flex-Hybrid* fait état des caractéristiques à prendre en compte dans la mise en œuvre d'un dispositif hybride. Les enseignants sont accompagnés dans cette tâche par la Mission APPUI. La principale caractéristique attendue porte sur la centration de l'enseignement sur l'apprenant. Suite à l'accompagnement de la Mission APUI, les caractéristiques requises par la charte sont-elles respectées ? A quels niveaux de centration sur l'apprenant se situent les dispositifs hybrides ?

→ Dans le cadre de notre étude, nous avons interrogé les acteurs 1) la transmission des connaissances (savoirs) ; 2) les exercices ou problèmes proposés aux étudiants (savoir-faire) ; 3) l'évaluation ; 4) le développement des compétences ; 5) les interactions ; 6) l'accompagnement des étudiants dans le dispositif (appropriation du dispositif) ; 7) l'articulation présentiel/distance ; 8) la médiatisation.

Une diversité des pratiques pédagogiques

- Moiti plutôt centré sur le savoir
- Moitié plutôt centré sur l'apprenant

Adéquation avec les attentes de la MAPUI

- Sur les critères : dispositif, compétences, savoir-faire, savoir

Adéquation mitigée avec les attentes de la MAPUI

- Sur les critères : médiatisation, interactions, évaluation.

Un usage des outils classiques

- pas d'éval par les pairs
- dépôt de fichiers
- outil le plus utilisé : forum (comme outil de communication, collaboration, production)
- beaucoup ne font pas d'activités de haut niveau or on est dans l'APC
- outil production : non
- outil colla : non
- outils de communication : moyen

III. L'impact des dispositifs hybrides

L'impact des dispositifs hybrides.

Pour évaluer l'impact des dispositifs hybrides, nous questionnons :

- les bénéfices des dispositifs hybrides sur l'apprentissage :
- les bénéfices de la mise en œuvre des dispositifs hybrides sur le développement pédagogique de l'enseignant.

→ Dans le cadre de notre étude, nous avons interrogé les étudiants sur 1) leur motivation et leur engagement dans le dispositif hybride ; 2) et sur leur perception de la qualité de leurs apprentissages ;

→ Nous avons également interrogé les enseignants sur leurs motivations initiales, ainsi que sur leurs perceptions de l'évolution de leurs conceptions et de leur pratique

Licence : Nécessité d'une évolution dans leur métier d'étudiants

- Peu d'engagement supplémentaire : plus de la moitié disent 1h-2h par cours

= la durée d'un cours normal

- Travaille moins que pour un cours normal

= procrastination, perturbations

- travail moins régulier que pour un cours normal

= travailler quand on veut

= problème ils le travaillent comme un cours normal or c'est différent, il faut s'adapter, développer de nouvelles manières d'apprendre/s'organiser, changer son rôle et le rôle de l'enseignant

- sensation d'apprendre moins bien

= car moins de cadre ? de retours personnalisés ?

- moins motivé

- contact enseignant plus facile en présentiel/ 76% une ou deux fois dans le semestre ou jamais

- contact pair : très disparate/ plus facile d'échanger en présentiel

→ Difficulté à gérer la relation à distance : communication asynchrone, contact humain, suivi/accompagnement (cadrage),

- travail sur ordi,

- travail sur son lieu de vie

- autonomie

- outils : connexion, problème

- alternance D et P : quoi faire et quand

= renforcer le cadre

= importance complémentarité D (ressources, plan B : rassure) et P (contact, perso, application)

ENGAGEMENT COMPORTEMENTAL

- Plus de travail à distance : 50%
- travail plutôt régulier ou irrégulier sur le semestre, peu travaillent juste avant l'examen
- = évite bachotage
- même assiduité que cours normal

Plus le niveau universitaire est élevé plus ils perçoivent les bénéfices de l'hybridation
(Différence L1 et L2/L3)

Etudiants de Master : autant à l'aise dans l'enseignement hybride que dans l'enseignement traditionnel

- W pareil que pour un cours normal (50%)
- W aussi régulièrement que pour cours normal (45%)
- assiduité =
- qualité apprentissage =
- contact souvent pairs
- motivation = ou plus (62%)
- ressources pas suffisantes (58%)
- activités de haut niveau : 54%
- Contacte plus souvent leurs pairs que les étudiants de L
- = Se connaissent donc plus facile?
- = suffisamment autonome ?
- = plus d'expé dans l'hybridation ?
- = pratique de l'hybridation différente ? plus de cadre ? plus d'activités de haut niveau ? petite promo donc plus personnalisé ? plus de contact personnalisé avec l'enseignant

Bibliographie

- Andresen, L. W. (2000). A useable, trans-disciplinary conception of sholarship. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 137-153.
- Bédard, D. (2014). Etre enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question de posture ! In G. Lameul & C. Loisy (Eds.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (pp. 97-109). Bruxelles: De Boeck.
- Bédard, D. (2017). L'expertise pédagogique en enseignement supérieur : les habitus des homo pedagogicus. In P. Pelletier & A. Huot (Eds.), *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences* (pp. 9-30). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Bédard, D., & Gérard, L. (2015). La professionnalisation du métier d'enseignant-chercheur : apprendre à devenir un "praticien-chercheur". In L. Gérard & P. Buznic (Eds.), *L'apprentissage informel du métier d'enseignant : problématiques émergentes en Sciences de l'éducation* (pp. 191-202). Caen: Presses Universitaires de Caen.
- Bélangier, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants du supérieur: Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique? . *The canadian journal for the scholarship of teaching and learning*, 1(2).
- 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.
- Cronje, J. C. (2020). Towards a new definition of blended learning. *Electronic Journal of e-learning*, 18(2), 114.
- 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.
- 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.

- 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.
- Gray, K., Chang, R., & Radloff, A. (2007). Enhancing the scholarship of teaching and learning: evaluation of a scheme to improve teaching and learning through action research. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(1), 21-32.
- Guérin-Lajoie, S., Papi, C., & Paradis, I. (2019). *De la formation en présentiel à la formation à distance : comment s'y retrouver ?* Paper presented at the Colloque international sur l'Education, Poitiers.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7, 255-275.
- Lameul, G., Simonian, S., Eneau, J., & Carraud, F. (2011). Regards croisés de chercheurs praticiens sur le dispositif de formation hybride FORSE : comment les enseignants transforment-ils leur modèle pédagogique en intervenant en ligne ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 81-91.
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TICE sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 18.
- 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).
- Meyer, F., Verquin Savarieau, B., Petit, M., & Bourque, C. (2020). Le numérique pour une hybridation de qualité. *Médiations et médiatisations*, 4.
- 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.
- Ocak, M. A. (2010). Blend or not to blend : A study investigating faculty members perceptions of blended teaching. *World Journal on Educational Technology*, 2, 196-205.
- Oskerby, 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).
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching : a model. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 155-168.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Vaughan, N. (2007). Perspectives on blended learning in higher education. *International Journal on E-learning*, 6(1), 81-94.
- Viau, R. (2009). L'impact d'une innovation pédagogique : au-delà des connaissances et des compétences. In D. Bédard & J. P. Bécharde (Eds.), *Innover dans l'enseigneemnt supérieur*. Paris: Presses universitaires de France.