

L'hybridation des enseignements à l'université – points de définitions

Hybrid teaching in Higher Education – points of definition

Léa Beaumatin¹, Christophe Roiné²

¹ Ingénieure d'études à l'université de Bordeaux – Open Lab In'Pact

² Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation et de la Formation à l'université de Bordeaux – Open Lab In'Pact – Laboratoire CeDS (EA 7440)

Auteur pour la correspondance : Léa Beaumatin, lea.beaumatin@u-bordeaux.fr

Date de soumission : 21/04/2023

Date de publication : 25/04/2023

Mots-clés : Hybridation – Médiation – Médiatisation – Accompagnement – Environnement technopédagogique

Keywords: *Hybrid teaching – Mediation – Mediatization – Mentoring – Technopedagogical environment*

Résumé

Cet article propose, à l'aide d'une revue de la littérature, une définition étendue de l'hybridation des cursus à l'université et de ses effets sur la situation d'enseignement et d'apprentissage. Dans un premier temps, nous présentons la typologie que Burton et d'autres chercheurs ont construit en 2011 pour classer ces dispositifs d'hybridation selon cinq caractéristiques énoncées. Dans un second temps, nous identifions des avantages et des limites à la mise en œuvre d'un dispositif hybride, en s'appuyant sur divers travaux qui ont étudié cette question. L'objectif à travers cet article est de présenter ce qu'est un dispositif hybride, en mettant en lumière les points de vigilance à avoir lors de sa mise en place au sein de cursus universitaires.

Abstract

Through a literature review, this paper proposes a broad definition of hybrid curriculum in Higher Education and its effects on the teaching and learning situation. First, we present the typology that Burton and other researchers have developed in 2011 to classify these hybrid courses according to five stated characteristics. In the second part, we identify advantages and limits to the development of a hybrid device, drawing on various works that have studied this issue. The purpose of this article is to present what a hybrid device is, highlighting the points of vigilance to be kept in mind when implementing it within a university curriculum.

Introduction

Dès l'apparition des outils numériques accessibles à tous, il y a plus de trente ans maintenant, une réflexion est née sur leur intégration dans l'enseignement supérieur. En 2002, l'Unesco propose la création d'« établissements et systèmes virtuels d'enseignement capable de vaincre les distances et d'établir des systèmes d'éducation de haute qualité » (dans Pasquienséguy & Perez-Fragoso, 2011). Les formations numériques à distance et les formations hybrides commencent alors à se développer pour répondre à une problématique d'accessibilité de l'enseignement supérieur.

1. Définition de l'hybridation

En 2004, Garrisson et Kanuka définissent le terme de formation hybride comme « une formation partagée entre distance et présence, dans laquelle sont combinés et intégrés, sous des formes multiples et complexes, un enseignement en face à face et des technologies de l'enseignement en ligne » (dans Ladage, 2016).

Parler de formation hybride, ou de dispositif d'hybridation, revient à parler d'un ensemble très hétérogène, avec des organisations temporelles variées et des modalités d'enseignement différentes. On peut parler d'enseignement synchrone, asynchrone ou encore d'enseignement comodal. L'enseignement comodal est « une offre de cours proposée simultanément à des élèves en présentiel et à des élèves distants par le biais d'outils synchrones et asynchrones » (Guichon & Roussel, 2021).

2. Typologie des dispositifs hybrides

Pour tenter de comprendre les caractéristiques des différentes formations hybrides et classer ce groupe hétérogène, Burton et d'autres chercheurs européens ont construit, en 2011, une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. Avec cette typologie, ils vont au-delà de la dimension technologique de ces dispositifs pour aller interroger leurs caractéristiques pédagogiques, organisationnelles et matérielles. Grâce à un questionnaire à destination des enseignants, ils dégagent 14 composantes pour caractériser ces dispositifs qu'ils regroupent en cinq dimensions :

1. L'articulation présence/distance interroge la participation active des étudiants en fonction de la variable « présentiel » ou « distanciel » (discussions, débats, projets, résolutions de problèmes, exposés, échanges informels, etc.) ;

2. La médiatisation interroge les médias ou les outils développés pour « scénariser » le cours dans un environnement regroupant autant une salle de classe qu'une plateforme numérique (outils d'aide à l'apprentissage, outils de communication et de collaboration, ressources multimédias, etc.) ;

Par médiatisation, (mise en media), on entend les modalités techniques liées au choix, à la conception et la mise en œuvre des médias les plus adaptés, à la scénarisation des cours, au design pédagogique (Peraya, 1999).

3. La médiation interroge les effets de la mise en place d'un environnement technopédagogique (notamment l'introduction d'un dispositif technique) sur l'apprentissage de l'étudiant et la construction de sa réflexion, c'est-à-dire le rapport du sujet au savoir ;

Par médiation, Peraya (1999) questionne le rôle de médiateur de l'enseignant quant à l'acquisition des savoirs par les étudiants dans un environnement donné.

4. L'accompagnement interroge ce qui est mis en place pour accompagner l'étudiant dans ses apprentissages (accompagnement de la part des enseignants, mais aussi des pairs grâce au tutorat) ;

5. Le degré d'ouverture du dispositif interroge le degré de liberté (le degré de choix) de l'étudiant face aux situations d'apprentissage, s'il peut choisir sa manière d'apprendre, les personnes-ressources à solliciter, ses formats d'interactions et s'il est mis en lien avec des acteurs et des ressources extérieurs au monde académique.

De ces cinq dimensions, ils identifient six types de dispositifs hybrides, classifiés en fonction de leur aboutissement sur ces cinq domaines¹. Le type 1 correspond donc à un dispositif très fermé avec peu de participation active étudiante, pas ou peu d'outils mis à disposition, peu d'accompagnement et peu d'interrogation sur le rapport entre l'étudiant et le savoir. À l'inverse, le type 6 est un dispositif très ouvert, où les étudiants sont très actifs en présentiel comme en distanciel, ils ont une pluralité d'outils à disposition ; un accompagnement enseignant ainsi qu'un tutorat est mis en place et il y a une réflexion sur leur rapport au savoir. Les dispositifs les moins aboutis sont centrés sur l'enseignement, alors que ceux qui ont le plus développé ces domaines sont plutôt centrés sur les apprentissages. Alors que dans les dispositifs les moins aboutis l'étudiant semble passif, dans ceux qui ont le plus développé ces domaines, l'étudiant devient acteur de ses apprentissages.

3. Les avantages et les limites de l'hybridation

Présentant à la fois des enseignements en présentiel et des enseignements à distance, l'hybridation est vue par Arispe et Blake comme « le meilleur des deux mondes » (dans Ladage, 2016). Mais mettre en place un enseignement hybride nécessite de repenser l'environnement pédagogique du cours. Cela n'est pas simplement une mise à disposition de ressources technologiques, mais une véritable modification du milieu dans lequel l'étudiant évolue. L'environnement pédagogique ne se limite plus à la salle de classe, il englobe désormais un environnement numérique, une classe virtuelle qui présente à la fois des ressources pédagogiques et des espaces de discussions. L'étudiant est désormais dans ce que Burton nomme un « environnement technopédagogique » (Burton et al., 2011). Cette transformation possède des avantages et des inconvénients que nous allons maintenant développer,

¹ On trouvera le détail de cette typologie dans le tableau 2 de l'article de Burton et al. (2011) disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm>.

en nous appuyant sur différentes recherches et recherches-actions qui se sont intéressées à la mise en place de dispositifs hybrides, et ce, en Europe mais également sur le continent américain.

3.1. Les avantages de l'hybridation

Une formation hybride permet une ouverture à un plus grand panel d'étudiants en réduisant leur temps de présence sur le campus. En instaurant une partie des enseignements à distance, possiblement de manière asynchrone, l'étudiant est plus autonome et libre d'organiser ses temps d'apprentissage. Cela est d'autant plus apprécié par les étudiants ayant des contraintes professionnelles ou géographiques (Pasquienséguy & Perez-Fragoso, 2011) : selon ces auteurs, l'enseignement en distanciel est aussi efficace que celui en présentiel, mais cela leur permet de gagner du temps. Du côté des enseignants-chercheurs, libérer des temps institutionnels est aussi bénéfique, ils peuvent ainsi intégrer d'autres activités académiques liées à leurs recherches, mais ils peuvent également dégager du temps pour accompagner les étudiants dans leurs apprentissages. De plus, les outils numériques permettent de mettre à disposition des étudiants un grand nombre de ressources plus personnalisées qui peuvent correspondre spécifiquement à leur projet.

Maintenir néanmoins une partie des enseignements en présentiel permet une plus grande proximité dans le suivi de l'étudiant, un retour potentiel sur les points de difficultés. En outre, le présentiel sollicite une certaine qualité d'interaction permettant de mesurer la compréhension du cours, ce que le distanciel permet moins.. L'environnement pédagogique est repensé pour être coconstruit par l'enseignant et l'étudiant, les temps de présentiels autorisent notamment des temps d'échanges et de réajustements pour rendre les temps de distanciel adaptés, en rythme avec l'étudiant.

La formation hybride ouvre le champ des possibles, en multipliant les modalités d'enseignement mises à disposition du professeur, il peut alors construire ses cours en s'interrogeant, pour chaque objectif d'apprentissage spécifique, sur les modalités d'enseignement à adopter.

En résumé, l'enseignement hybride est l'occasion d'une plus grande liberté organisationnelle des acteurs, l'apprentissage est collaboratif, autonome et continu, les temps de présentiel permettent des temps d'échange et de feedback pour ajuster au mieux les sessions de distanciel afin d'offrir aux étudiants les conditions d'apprentissage les plus optimales.

3.2. Les limites de l'hybridation

Néanmoins, les dispositifs hybrides ont quelques inconvénients. Face aux enseignements à distance, on remarque que les étudiants développent une « stratégie instrumentale » (Pasquienséguy & Perez-Fragoso, 2011), c'est-à-dire qu'ils vont se focaliser uniquement sur la tâche qu'on leur demande d'accomplir, faire le strict minimum sans exploiter les ressources complémentaires mises à leur disposition pour approfondir le sujet du cours. De plus, l'appropriation des outils numériques chez les enseignants est un procédé long, tous ne s'en saisissent pas de la même façon, alors que les étudiants, eux, semblent mieux mobiliser ces outils. Cette transformation du milieu pédagogique remet en question la définition du métier d'enseignant, qui les amène à développer de nouvelles compétences ce qui n'est pas toujours accepté. Enfin, l'hybridation reste coûteuse pour les enseignants, elle exige plus de

scénarisation et de planification pour accompagner les étudiants lors des sessions en distanciel, et demande une communication soutenue pour ne pas perdre l'étudiant.

Discussion

Si le processus d'hybridation des cursus existe depuis de nombreuses années dans le domaine de l'enseignement supérieur, l'utilisation des cours à distance s'est fortement développée lors de la crise sanitaire du COVID-19. Cela a abouti à de nouveaux financements pour développer l'hybridation avec cette ambition de l'intégrer durablement sur l'ensemble du paysage universitaire, avec tous les enjeux que cela soulève. Cette note a l'objectif de tracer des premiers repères quand il s'agit de parler d'hybridation. Néanmoins, il reste à enquêter sur les modalités concrètes de mise en œuvre, les difficultés et les questions que cela pose, les opportunités qui pourraient être suivies. L'Open Lab In'Pact enquête sur ces problématiques liées à l'opérationnalisation de l'hybridation des enseignements et proposera bientôt un second écrit dans la revue *Études & Pédagogies*.

Références

- Burton, R. et al. (2011). « Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur », *Distances et savoirs*, 2011/1, vol. 9, pp. 69-96.
- Buyck, C. (2020). « L'hybridation des formations supérieures, boîte de Pandore ou chance de renouveau ? Les enjeux pour la rentrée », *AEF info, Enseignement/Recherche – Cursus et Insertion*, dépêche n°635692.
- Guichon, N., & Roussel, S. (2021). « Vous tout seuls, nous en classe ». L'enseignement comodal au temps de la pandémie, *Distances et médiations des savoirs*, n° 36, URL : <http://journals.openedition.org/dms/6767>
- Ladage, C. (2016). « L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n° 32-2, URL : <http://ripes.revues.org/1067>
- Pasquienséguy, F., & Perez-Fragoso, C. (2011). « L'hybridation des cours et l'intégration de l'injonction à produire », *Distances et savoirs*, vol. 9, pp. 515-540.
- Peraya, D. (1999). *Médiation et médiatisation : le campus virtuel. Vers les campus virtuels*, Hermès, 25, pp. 153-167.
- Zeitoun, S., & Malek, R. (2018). « Dispositif Hybride De Formation Universitaire Des Enseignants : Etude De Cas », *European Scientific Journal, ESJ*, n°28, vol. 28, URL : <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n28p15>