

Bernadette Charlier et Daniel Peraya

Chapitre 14. Comment combiner enseignement présenciel et à distance?

Monsieur P, enseignant de lettres, est intéressé depuis plusieurs années par les TICE. Les compétences qu'il a acquises dans ce domaine en font une personne-ressource pour ses collègues. Dans le cadre d'un cours semestriel, dédié à l'étude de la civilisation américaine et proposé à un petit nombre d'étudiants de 1er cycle, Monsieur P favorise le travail collaboratif: les étudiants travaillent en groupe à préparer des débats. D'ailleurs, Monsieur P se met à l'écoute de ses étudiants pour élaborer son cours: il leur demande de lire et de regarder du matériel, puis il prépare un PowerPoint avec des points de discussion qui sont lancés ouvertement. Son objectif premier consiste à développer chez ses étudiants leur esprit critique et leur capacité d'analyse. Les capacités à organiser leur travail et à gérer leur temps font aussi partie des objectifs explicites de ce cours. Pour y parvenir, Monsieur P fait appel aux outils d'organisation disponibles dans Moodle – l'environnement technologique disponible à son institution. Articulant des phases de travail à distance – la préparation des débats qui auront lieu lors des séances présencielles – et des regroupements sur site, ce cours favorise les échanges entre pairs. Dans ce contexte, les forums constituent des espaces d'échange, de communication et de travail idéaux. Cherchant à optimiser la formule mise en place, Monsieur P s'interroge au sujet de la meilleure articulation possible entre le travail effectué en classe et le travail effectué à distance.

INTRODUCTION

Comme plusieurs enseignants, Monsieur P organise des activités en présence et à distance, dans le cadre de ses enseignements, pour permettre aux étudiants d'atteindre des objectifs d'apprentissage ambitieux. En ce sens, il met en place un dispositif hybride articulant des phases d'enseignement en présence et à distance. Dans ce chapitre (complémentaire au

chapitre 12 sur l'usage des technologies), nous présentons, dans un premier temps, les raisons qui justifient l'hybridation des dispositifs de formation dans l'enseignement supérieur: pourquoi transformer les cours et programmes en scénarisant aussi des activités d'enseignement et d'apprentissage à distance? Ensuite, pour répondre à la question: «comment faire?», nous développons quatorze dimensions à propos desquelles un enseignant peut s'interroger pour faire évoluer son cours ou son programme vers une hybridation plus efficiente. Ces propositions sont fondées sur des travaux de recherche récents. Ce chapitre permettra donc de prendre conscience des possibilités offertes par les technologies, non en remplacement de l'enseignement traditionnel en présentiel, mais en complément de celui-ci.

POURQUOI LES DISPOSITIFS DE FORMATION HYBRIDES?

Pourquoi proposer «encore» un nouveau concept? Pourquoi ne pas simplement parler d'e-learning ou d'environnement techno-pédagogique (ou encore de Moodle, Claroline, etc.)? En fait, ces termes qui désignent des environnements technologiques ne suffisent pas à représenter la complexité des dispositifs de formation rendue possible par l'utilisation de ces technologies.

Une première caractéristique centrale des dispositifs de formation hybrides est celle d'articuler des activités de formation en présence et des activités de formation à distance. Ainsi, comme proposé dans le chapitre 12, l'enseignant peut prendre de nombreuses décisions de planification: Quelles activités proposer? Quand? Pour atteindre quels objectifs d'apprentissage? Quelles fonctionnalités de l'environnement utiliser? Quels documents mettre à disposition? Comment évaluer les apprentissages des étudiants?

C'est en posant ces choix plus ou moins complexes que l'enseignant crée littéralement un dispositif de formation dans lequel la cohérence entre les objectifs, les activités en présence et à distance, les évaluations ainsi que les ressources humaines et technologiques utilisées va permettre aux étudiants de réaliser un apprentissage de qualité. Ce dispositif, parce qu'il exploite les possibilités offertes par les environnements virtuels, permet de penser explicitement les activités que l'étudiant réalisera à distance.

Dans cette mesure, l'enseignant crée un nouveau dispositif de formation; celui-ci est appelé «hybride» pour rendre compte de ce processus

d'articulation ou d'hybridation des apprentissages en présence et à distance, processus qui produit un nouveau dispositif de formation, tout comme on crée une nouvelle espèce de fleur par hybridation. C'est cette alchimie particulière qu'il s'agit de saisir. En effet, selon les choix posés par l'enseignant des types d'hybridations différents pourront être créés et, en conséquence, des enseignements et des apprentissages contrastés. Ainsi, «un dispositif hybride reflète les choix de ses concepteurs, relativement à leurs représentations de l'apprentissage et de l'enseignement, du contrôle et de l'ouverture du dispositif de formation (Jézégou, 2008), de l'organisation de l'espace et du temps, ainsi que du rôle joué par les médias dans le processus d'apprentissage.» (Peraia & Peltier, 2012a, p. 283). Ces choix ont un impact sur l'apprentissage des étudiants.

Pourquoi, concevoir des dispositifs hybrides? Pour prendre en compte de manière plus consciente la complexité de l'activité d'enseignement dans l'enseignement supérieur. En effet, ces dispositifs, grâce à leurs caractéristiques techno-pédagogiques, offrent un important potentiel aux enseignants permettant à ceux-ci d'orienter leurs approches, leurs ressources et leurs stratégies, afin d'essayer de susciter des effets plus en accord avec leurs conceptions.

Sans pouvoir être exhaustif, soulignons trois de ces effets: 1) susciter un apprentissage en profondeur (Entwistle, 2003); 2) développer l'auto-direction des étudiants (Jézégou, 2012); et 3) susciter leur motivation (HY-SUP, 2012).

ADOPTER UNE APPROCHE D'APPRENTISSAGE EN PROFONDEUR

En concevant un dispositif hybride et en posant certains choix, il serait désormais plus facile pour l'enseignant de soutenir un apprentissage en profondeur c'est-à-dire un apprentissage au cours duquel l'étudiant construit des connaissances, des méthodes et des attitudes qu'il pourra mobiliser dans des situations académiques, professionnelles ou privées.

DÉVELOPPER L'AUTODIRECTION DES ÉTUDIANTS

L'apprenant autodirigé serait à la fois fortement engagé dans son propre projet (autodétermination), armé de techniques et de ressources cognitives, matérielles et humaines dont il est capable de réguler les usages en fonction de ses propres objectifs (autorégulation), le tout étant fortement soutenu et dynamisé par un sentiment affirmé de son efficacité personnelle à apprendre. (Carré, 2003, p. 18)

Cette capacité d'auto-direction a été associée par les recherches de Jézégou (2012) à deux dimensions sur lesquelles agir lorsque l'on conçoit des dispositifs de formation hybrides: d'une part, leur ouverture c'est-à-dire «ouvrir à l'apprenant des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle sur sa formation et sur ses apprentissages» (Jézégou, 2008, p. 103) et, d'autre part, les formes d'accompagnement humain offertes (que Jézégou nomme la présence).

SUSCITER LEUR MOTIVATION

La recherche HY-SUP (2012) a montré que certains dispositifs hybrides étaient associés par les étudiants et par les enseignants à davantage de motivation c'est-à-dire, dans le cadre de cette recherche, au sens donné par les étudiants aux informations et aux activités.

COMMENT CONCEVOIR UNE HYBRIDATION EFFICIENTE?

Dans la suite, nous présentons chacun des choix réalisables par l'enseignant lorsqu'il conçoit son dispositif de formation.

PARTICIPATION ACTIVE DES ÉTUDIANTS EN PRÉSENCE

L'enseignant peut proposer aux étudiants des activités d'apprentissage lors des séances en présence: il peut s'agir soit d'activités de groupe comme répondre à des questions, participer à un débat, faire une présentation, réaliser une étude de cas, soit d'activités individuelles comme réaliser un exposé, réaliser une démonstration.

PARTICIPATION ACTIVE DES ÉTUDIANTS À DISTANCE

En cohérence avec les activités proposées en présence, l'enseignant peut proposer des activités d'apprentissage à distance. Il peut s'agir du même type d'activités de groupe ou individuelles que celles qui sont proposées en présence mais aussi de la lecture de dossiers, de recherches bibliographiques, de rencontres d'experts, d'observations sur le terrain, de la tenue d'un carnet de bord.

Au-delà de l'activité sollicitée chez les étudiants, il serait important de se demander comment les activités réalisées à distance et en présence

vont se compléter. Souvent, une activité prépare l'autre; dans d'autres cas, elles s'enrichissent mutuellement.

MISE À DISPOSITION D'OUTILS D'AIDE À L'APPRENTISSAGE

Les outils d'aide à l'apprentissage peuvent être variés: il peut s'agir d'un forum permettant d'apporter des réponses aux questions fréquemment posées, de la mise à disposition d'un logiciel d'aide à la gestion de projets individuels ou collectifs, d'outils permettant aux étudiants de réfléchir sur leur manière d'apprendre (par exemple, blogs, journaux de bord) ou encore de l'utilisation d'indicateurs de l'activité et de la présence des collègues distants ainsi que des opportunités et/ou des moyens pour les étudiants de construire leur identité numérique (se présenter, actualiser son profil).

MISE À DISPOSITION D'OUTILS DE GESTION, DE COMMUNICATION ET D'INTERACTION

Ces outils comprennent des espaces et/ou des moyens de communication, d'échange et de collaboration (par exemple, forum) ainsi que des moyens de gestion et d'organisation (par exemple, calendrier, rappel des prochaines activités et échéances, questionnaires de notes).

RESSOURCES SOUS FORME MULTIMÉDIA

Il s'agit de mettre à disposition des étudiants des ressources multimédias telles que tableaux, photos, schémas, représentations mathématiques, photographies, cartes, vidéos, animations, simulations, micro-mondes, univers 3D, mondes virtuels ou immersifs, réalité augmentée.

TRAVAUX SOUS FORME MULTIMÉDIA

L'enseignant peut demander aux étudiants de réaliser leurs travaux sous une forme multimédia comme des documents écrits intégrant de nombreuses pages visuelles (par exemple, tableaux, photos, schémas, représentations mathématiques), des images numérisées statiques (par exemple, photographies, schémas, cartes), des documents vidéos numériques.

OUTILS UTILISÉS EN VUE DE LA COMMUNICATION SYNCHRONE ET DE LA COLLABORATION

Il s'agit d'utiliser des outils de communication synchrone pour les activités à distance (par exemple, chat, téléphone portable, conférence téléphonique) ou d'utiliser des environnements complexes comportant des fonctionnalités et des outils tels que le son, une webcam, le chat, le partage de documents et d'écran, le tableau blanc partagé, une classe virtuelle.

POSSIBILITÉ DE COMMANDER ET D'ANNOTER DES DOCUMENTS PAR LES ÉTUDIANTS

Il s'agit de la possibilité offerte aux étudiants de commenter et d'annoter les documents placés dans l'environnement techno-pédagogique (par exemple, ressources et contenus numériques, journaux de bord, blogs ou tout autre production ou travail personnel réalisé par leurs collègues). Il peut s'agir du journal de bord d'un étudiant ou de celui d'un pair. Il peut aussi s'agir d'un blog décrivant un projet commun en cours de réalisation ou encore de l'annotation de documents de cours fournis par l'enseignant.

OBJECTIFS RÉFLEXIFS ET RELATIONNELS

Cette composante concerne la nature des objectifs choisis par les enseignants. Souhaitent-ils que les étudiants atteignent des objectifs réflexifs et relationnels comme: a) mieux se connaître; b) prendre de la distance, critiquer des savoirs ou des méthodes; c) développer leur confiance en soi; d) entrer en relation avec d'autres (par exemple, étudiants, experts, groupes); e) mieux connaître la manière avec laquelle ils apprennent; f) établir des contacts, écouter, s'intéresser à l'autre, échanger?

ACCOMPAGNEMENT MÉTHODOLOGIQUE PAR LES FORMATEURS

L'enseignant peut proposer un accompagnement méthodologique: a) partager des ressources, mettre en commun des travaux; b) aider les groupes d'étudiants pour s'organiser, se répartir les tâches, prendre des décisions, résoudre des conflits; c) favoriser les échanges (par exemple, se présenter, exprimer ses attentes et ses projets) permettant des contacts

personnalisés entre les étudiants; d) organiser des moments de régulation avec les groupes d'étudiants.

ACCOMPAGNEMENT MÉTACOGNITIF PAR LES FORMATEURS

Cet accompagnement concerne le développement des connaissances et des stratégies que l'étudiant peut développer à propos de ses manières d'apprendre. Il peut s'agir de: a) solliciter une réflexion de l'apprenant sur sa manière d'apprendre et ses résultats (par exemple, au moyen d'un journal de bord, d'une discussion sur le choix de stratégies d'étude); b) aider les étudiants à concevoir leurs propres méthodes d'étude; c) solliciter une réflexion de l'apprenant sur ses acquis et/ou transfert d'apprentissage.

ACCOMPAGNEMENT PAR LES ÉTUDIANTS

Il s'agit de proposer aux étudiants de fournir des ressources d'information à leurs pairs (par exemple, explications, exemples, listes de lecture, références, experts): a) présenter un résumé des cours précédents à leurs pairs; b) répondre à des questions de leurs pairs; c) faciliter les échanges entre pairs; d) apporter un soutien technologique lié aux outils; e) prendre en charge le groupe collaboratif pour s'organiser, se répartir les tâches, prendre des décisions, résoudre des conflits; f) contacter leurs pairs: se présenter, interagir.

LIBERTÉ DE CHOIX DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

Il s'agit du degré de liberté dont disposent les étudiants pour effectuer des choix quant: a) aux méthodes pédagogiques utilisées dans le cours; b) aux modes d'évaluation des apprentissages; c) aux cheminements et temps possibles au sein du dispositif de formation; d) aux personnes ressources à solliciter pour être accompagné dans leurs apprentissages; e) au choix des outils de communication.

RECOURS AUX RESSOURCES ET ACTEURS EXTERNES

Il s'agit du choix de faire appel à des ressources et des acteurs externes au monde académique (par exemple, documents, vidéos), à des situations problèmes et à des cas, à des apports des étudiants hors situation académique, à des interventions d'experts ou de praticiens.

QUELS CHOIX POUR QUELS DISPOSITIFS?

C'est en fonction de leurs choix pédagogiques que les enseignants conçoivent des dispositifs particuliers. Dans la vignette présentée en début de chapitre, on voit bien que Monsieur P cible certaines des quatorze dimensions présentées ci-dessus et pas les autres. D'ailleurs, en se basant sur la description de plus de deux cents dispositifs hybrides de formation, la recherche HY-SUP a réussi à identifier six types de dispositifs (Burton et al., 2011). Dans le cadre de ce chapitre, il serait important de mettre en évidence la différence entre deux groupes de dispositifs: le premier, rassemblant les configurations plutôt centrées sur l'enseignement et le second, plutôt centrées sur l'apprentissage (Peraya & Peltier, 2012b). Les dispositifs «centrés apprentissage» développent davantage les quatorze dimensions proposées; ils sont aussi ceux que les enseignants et les étudiants associent le plus souvent à des effets positifs sur l'apprentissage.

Le basculement entre ces deux groupes se marque surtout par la volonté explicite exprimée par l'enseignant de concevoir des activités d'apprentissage à distance. C'est par cette volonté de concevoir aussi les activités d'apprentissage à distance que l'enseignant pourrait tirer un parti efficient des dispositifs de formation hybrides et, par voie de conséquence, des ressources technologiques mises à sa disposition par son institution.

CONCLUSION

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons d'abord présenté les raisons qui justifient l'hybridation des dispositifs de formation dans l'enseignement supérieur: pourquoi transformer les cours et programmes en scénarisant aussi des activités d'enseignement et d'apprentissage à distance? Ensuite, répondant à la question: «comment faire?», quatorze dimensions à propos desquelles un enseignant peut s'interroger pour faire évoluer son cours ou son programme vers une hybridation plus efficiente ont été présentées. Ce chapitre aura donc permis de prendre conscience des possibilités offertes par les technologies, en complément de l'enseignement traditionnel en présenciel.

En guise de bémol, il nous faut mentionner que certains étudiants participant à des dispositifs hybrides plus développés – plus ouverts,

exploitant plus les ressources multimédias, suscitant plus d'activités – disent ressentir une charge de travail trop importante et, en conséquence, se disent moins satisfaits de ce type d'enseignement. Nous retenons de ces constats qu'il est essentiel que l'enseignant informe les étudiants des raisons de ses choix pédagogiques et qu'il tienne compte de leur point de vue de façon à construire avec eux – autant que possible – leurs dispositifs de formation.

Pour l'enseignant

A la lecture de ce chapitre, vous avez décidé de développer un dispositif d'enseignement hybride. Une première étape dans cette démarche serait de vous questionner par rapport à un enseignement particulier (par exemple, cours, séminaire, série d'exercices), soit un dispositif que vous aimeriez particulièrement travailler. Pour ce faire, vous pouvez chercher à vous situer par rapport aux quatorze dimensions présentées dans ce chapitre en vous demandant pour chacune d'elle «Dans qu'elle mesure est-ce que je tiens compte de cette dimension/cible cette dimension?». En fonction du nombre de dimensions prises en compte, vous développerez un dispositif plus ou moins fortement centré sur l'apprentissage des étudiants. N'essayez pas de changer trop de dimensions à la fois. Veillez plutôt à ce que vos choix soient cohérents avec vos objectifs et observez la participation de vos étudiants, leur motivation et la qualité de leurs apprentissages. De cette manière, vous vous positionnerez dans une véritable posture de chercheur par rapport à vos pratiques.

Pour le conseiller pédagogique

Nous n'avons volontairement pas présenté la typologie de six types de dispositifs de formation hybrides mise en évidence par la recherche HY-SUP pour éviter de créer trop rapidement une représentation de dispositifs qui, hors d'un contexte précis, seraient considérés comme bons ou moins bons. Ce qui nous semble essentiel est d'utiliser les résultats de notre recherche exploratoire et descriptive comme un outil de réflexion par rapport aux pratiques d'enseignement permettant d'en saisir la complexité. La recherche continuera, nous l'espérons. N'hésitez pas à dialoguer avec les chercheurs pour tirer au mieux parti de leurs travaux et y apporter votre propre contribution notamment en identifiant des pistes pour faire évoluer les dispositifs de formation hybrides et mieux exploiter les ressources technologiques mises à disposition par vos institutions.

Mais pour exploiter au mieux notre recherche dans l'accompagnement des enseignants, voici deux démarches possibles:

- Dans un but d'information et de sensibilisation: organisez un Bar Camp autour des dispositifs hybrides. Un Bar Camp est une rencontre, une «non-conférence ouverte et gratuite» qui prend la forme de tables rondes participatives et d'un apéritif convivial. Vous pourriez y inviter des enseignants de votre institution qui développent déjà des dispositifs hybrides et toute personne intéressée;
- Dans un but de recherche-formation: accompagnez pendant un semestre un enseignant ou un groupe d'enseignants désireux de faire évoluer leur dispositif de formation. Commencez par réaliser un diagnostic. Choisissez ensemble une ou plusieurs dimensions sur lesquelles agir. Il peut s'agir de l'introduction de nouvelles activités à distance, du renforcement de l'accompagnement humain ou de l'augmentation de la participation des étudiants à certains choix pédagogiques. Situez ces choix par rapport aux objectifs du cours, du programme et bien sûr par rapport à l'évaluation des apprentissages. Informez les étudiants. Réalisez des observations et des recueils de données (par exemple, entretiens avec certains étudiants ou questionnaires, analyses de traces) en cours de semestre en

fonction des buts recherchés: meilleures qualités des travaux, plus de motivation de étudiants. Réalisez un bilan avec l'enseignant et avec les étudiants. La description de ce projet pourra, ensuite, être utile à d'autres enseignants désireux de faire évoluer leurs cours.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J. et al. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96.
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé, Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 17(1), 17-23.
- Entwistle, N. (2003). *Concepts and Conceptual frameworks underpinning the ETL project*. Edinburgh: School of Education, University of Edinburgh.
- HY-SUP (2012). Rapport final. Repéré à:
<http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544>
- Jézégou, A. (2008). *Formations ouvertes: libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris: L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2012). *Note de synthèse en vue de l'obtention de l'Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation*. Rennes: Université de Rennes 2, Département Sciences de l'Education.
- Peraya, D. & Peltier, C. (2012a). Typologie des dispositifs hybrides: configurations et types. Dans N. Deschryver et B. Charlier. (Ed.) (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Repéré à:<http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544>
- Peraya, D. & Peltier, C. (2012b, mai). *Typologie des dispositifs de formation hybrides: configurations et métaphores. Symposium HY-SUP*. Communication présentée au 27^e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Trois-Rivières, Canada.

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

Laurillard, D. (1993). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology*. Londres: Routledge.