



HAL
open science

Les formations hybrides : sont-elles toujours centrées sur l'étudiant ?

Dina Adinda

► To cite this version:

Dina Adinda. Les formations hybrides : sont-elles toujours centrées sur l'étudiant ?. Septièmes Rencontres Jeunes Chercheurs en EIAH (RJC EIAH 2018) , Apr 2018, Besançon, France. hal-01769415

HAL Id: hal-01769415

<https://hal.science/hal-01769415>

Submitted on 24 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les formations hybrides : sont-elles toujours centrées sur l'étudiant ?

Dina Adinda

Lisec EA 2310, Université de Strasbourg, 7 rue de l'Université, 67000 Strasbourg, France
adinda@etu.unistra.fr

Résumé. En tenant compte des objectifs, des caractéristiques et des composantes de la typologie de dispositif hybride, ce travail vise à étudier la relation entre les types de dispositif hybride et les approches d'enseignement adoptées par les enseignants. L'hypothèse est que les dispositifs hybrides conçus sont indépendants des approches d'enseignement adoptées par les enseignants et que ces derniers qui conçoivent des environnements d'apprentissage centrés sur l'étudiant peuvent adopter les approches d'enseignement centrées sur l'enseignant. Pour étudier les environnements d'apprentissage conçus et les approches d'enseignement adoptées, les enseignants ont été invités à répondre à un questionnaire et à un test d'autopositionnement. Les résultats recueillis montrent que notre première hypothèse n'a pas été validée.

Mots-clés : formation hybride, autodirection, approches d'enseignement, enseignement supérieur.

1 Introduction

Des exigences du monde professionnel se développent en continuité. En effet, l'enseignement supérieur doit préparer les étudiants à apprendre et à réapprendre en permanence. Face à ce phénomène, l'autonomie et l'autodirection des étudiants dans l'apprentissage deviennent nécessaires afin que ces derniers puissent toujours, après leurs études, développer leurs compétences. Les formations en modalité hybride sont actuellement considérées comme pouvant améliorer la qualité d'enseignement, influencer l'engagement des étudiants [1] et soutenir la motivation de ces derniers [2]. Les retombées positives des formations hybrides sur les comportements autodirigés des étudiants dans l'apprentissage ont été souligné dans plusieurs travaux de recherche qui sont notamment liés à la conception de scénarios de formation [3], au degré de liberté [4] et à l'ouverture proposée par le dispositif [5]. Affirmant les études portant sur l'importance de scénarios de formation [3], Lim et Wang [6] ont montré qu'une bonne conception de scénario de formation hybride favorisait le développement des compétences réflexives des étudiants et maximisait leur potentiel pour atteindre à un niveau élevé de comportement autodirigé. À ce propos, Ibrahim *et al.* [7] ont particulièrement précisé que la mise en place de scénarios d'apprentissage par problème dans l'environnement d'apprentissage hybride avait un impact positif sur les comportements autodirigés des étudiants.

Le présent travail s'inscrit dans un projet dont l'objectif est d'étudier l'effet des stratégies d'enseignement adoptées par les enseignants sur l'autodirection des étudiants dans l'apprentissage. En tenant compte du rôle de l'environnement d'apprentissage au niveau du comportement des étudiants dans des situations de formation, cet article décrit la première étape de ce projet. Il s'agit, en effet, d'étudier la relation entre les approches d'enseignement adoptées et les dispositifs hybrides conçus par les enseignants.

2 État de l'art

2.1 Formations en modalité hybride

Parmi des modèles de formation favorisant la place centrale des apprenants dans l'apprentissage et l'utilisation d'un environnement numérique, nous entendons sûrement le *blended learning* et le *hybrid learning*. Dans la littérature scientifique anglophone, le *hybrid learning* a été définie de manière plus générique que le *blended learning*. Cremers *et al.* [8] définissent le *hybrid learning* comme une modalité de formation intégrant des séances de travail dans l'entreprise et des séances de formation traditionnelle en face-à-face à l'université. Ce dernier est réalisé sans forcément favoriser l'utilisation du numérique. Cette définition est proche de celle de « l'alternance », adoptée par des institutions d'enseignement supérieur en France. D'autres chercheurs considèrent le *hybrid learning* comme un type de formation combinant des activités d'apprentissage en ligne et en salle de classe [9]. Cette dernière est en accord avec la définition de *blended learning* proposée par Garrison et Vaughan [10]. Dans cet article, nous aborderons le concept de formation hybride du point de vue de ces deux derniers auteurs.

Le projet Hy-Sup propose une typologie de dispositifs hybrides dans laquelle chaque dispositif est identifié par cinq dimensions : (1) la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentes et distantes, (2) l'accompagnement humain, (3) les formes particulières de médiatisation et (4) de médiation, ainsi que (5) le degré d'ouverture de dispositif [11]. Il s'agit en effet de six types de dispositifs hybrides qui se regroupent en dispositifs centrés sur la transmission de savoirs tels que des dispositifs du type 1 « la scène », du type 2 « l'écran », du type 3 « le cockpit » et des dispositifs centrés sur l'étudiant tels que le dispositif du type 4 « l'équipage » du type 5 « le métro », et du type 6, « l'écosystème ».

2.2 Éléments soutenant un environnement d'apprentissage

La triade de réciprocity causale de Bandura [12] explique que les comportements des étudiants dans l'apprentissage sont en interaction permanente avec les facteurs internes chez les étudiants et le déterminant environnemental. En ce qui concerne les éléments construisant un environnement d'apprentissage, le travail d'Entwistle [13] montre que ce dernier est influencé par l'institution dans laquelle l'enseignant et ses étudiants s'inscrivent. Il est par ailleurs conçu à travers une interaction réciproque avec les approches d'enseignement adoptées par les enseignants et les attentes de ces derniers vis-à-vis de l'acquisition de contenu du cours. Plus particulièrement sur la relation entre les approches d'enseignement et l'environnement d'apprentissage, dif-

férents résultats de recherche sont disponibles : la recherche menée par Prosser et Trigwell [14] précise que dans certaines conditions, les approches adoptées par les enseignants serviraient à déterminer le type d'environnement d'apprentissage conçu. Cependant, selon l'étude menée par Hy-Sup portant sur les effets des dispositifs hybrides sur l'apprentissage des étudiants ainsi que sur les approches d'enseignement adoptées par les enseignants, l'adoption des approches d'enseignement est indépendante du type d'environnement hybride conçu par les enseignants [15]. Afin de mieux comprendre les types d'approches possibles mis en œuvre dans des contextes d'apprentissage, nous revisitons le travail de Kember [16] décrivant deux pôles d'approche d'enseignement : des approches centrées sur l'enseignant et des approches centrées sur l'étudiant.

3 Problématique et méthodologie

3.1 Problématique

Le travail d'Entwistle [13] et de Prosser et Trigwell [14] montrent que dans certaines conditions, les approches adoptées par les enseignants serviraient à déterminer le type d'environnement d'apprentissage conçu. Cependant, selon l'étude menée par Charlier, Deschryver et Peraya [15], les environnements d'apprentissage, notamment en modalité hybride, sont indépendants de l'adoption des approches d'enseignement.

Nous soulignons, à travers la description des types de dispositif hybride proposés dans la typologie de Hy-Sup [11], que des objectifs de dispositifs centrés sur l'étudiant correspondent à ceux des approches d'enseignement centrées sur l'étudiant. Néanmoins, les approches pédagogiques adoptées par les enseignants ne sont pas directement présentes parmi les 14 composantes de la typologie proposée. Le choix d'approches d'enseignement est-il vraiment indépendant du type d'environnement hybride conçu par les enseignants ? Dans ce travail nous proposons l'hypothèse que 1°) les types de dispositifs hybrides conçus sont indépendants de l'adoption des approches d'enseignement et que 2°) les enseignants qui conçoivent des environnements d'apprentissage hybride centrés sur l'étudiant, à savoir le dispositif hybride des types 4, 5 et 6, peuvent adopter les approches d'enseignement centrées sur l'enseignant.

3.2 Recueil de données

Étant conscient du besoin de développement de l'autodétermination et de l'autorégulation dans l'apprentissage pour réussir les études universitaires [17] et compte tenu du taux d'échec chez les étudiants du niveau Licence, nous nous sommes focalisés sur les étudiants et les enseignants du 1^e cycle universitaire. Cependant, nous ne limitons pas ce travail à un domaine d'étude particulier. En effet, le but est d'avoir un point de vue général sur la relation entre les approches d'enseignement et les environnements d'apprentissage. Dans ce cadre, les participants sont les enseignants de Sciences de l'Éducation, de Physique, de Mathématiques, de Langues, de Droit, de Sociologie et de Sciences historiques de l'Université de Strasbourg. D'abord, nous avons sollicité la Direction des Usages Numériques de l'université pour avoir une liste des enseignants du 1^{er} cycle universitaire qui déposent leurs ressources et/ou utilisent activement la plateforme Moodle®. Ensuite, nous avons envoyé une invita-

tion à participation auprès de 209 enseignants inscrits sur cette liste. L'objectif était d'avoir un nombre représentatif des sujets étudiés. Malgré nos efforts, notre échantillon actuel est composé de 15 enseignants du 1^{er} cycle universitaire, de toutes les disciplines, qui conçoivent leurs enseignements en modalité hybride.

D'un point de vue méthodologique, nous avons traduit la dernière version du questionnaire *Approach to Teaching Inventory* (ATI) de Trigwell, Prosser et Ginns [18] en français. Ce dernier est composé de 22 items déterminant les approches d'enseignement adoptées par les enseignants en deux pôles : approches centrées sur l'enseignant et centrées sur l'étudiant. Un article concernant la validation de la version française de ce questionnaire est en cours de rédaction. Les données recueillies à travers ce questionnaire étaient les degrés d'adoption des approches d'enseignement.

À travers un test d'autopositionnement en ligne [19] [20], les enseignants ont été également invités à déclarer le type d'environnement d'apprentissage hybride qu'ils avaient conçu. Ce test a été construit à travers les 14 indicateurs définissant les six dimensions de la typologie de dispositifs hybrides [20]. Les données recueillies à travers ce test sont les types de dispositifs conçus par les enseignants.

Pour la diffusion de l'ATI et du test d'autopositionnement, nous avons utilisé LimeSurvey®. D'abord, les enseignants ont été invités à réaliser le test d'autopositionnement en cliquant sur un lien qui les a envoyés vers le test sur la page officielle du projet Hy-Sup. Ils ont été ensuite conviés à déclarer leurs résultats dans notre enquête et à répondre à l'ATI. Compte tenu du nombre restreint des sujets, nous avons également mené deux entretiens semi-dirigés auprès de enseignants. L'objectif était de mieux comprendre les raisons de leurs choix d'approches d'enseignement et des types de dispositifs mis en place.

4 Résultats

Le récapitulatif des données présentées au Tableau 1 a montré que les enseignants sollicités ont conçu, dans la plupart du temps, des dispositifs hybrides centrés sur l'enseignant. Les codes dans le Tableau 1 sont les codes d'anonymat des enseignants.

Tableau 1. Récapitulatif des réponses obtenues à travers de ATI et de test autopositionnement

		Type de dispositif hybride (Résultat de test d'autopositionnement)	
		Centré étudiant	Centré enseignant
Tendance d'adoption d'approches d'enseignement (Résultat d'ATI)	Centrées étudiant	SEUDS ; MIUDS ; ANGUDS HMUDS ; SVUDS1 ; LJUDS	CRUDS1 CRUDS5 ; CRUDS6
	Centrées enseignant	-	PAUDS ; HDUDS ; HSUDS DSUDS ; EAUDS ; PPUDS

Ce que nous avons classé dans le Tableau 1 sont les tendances correspondant aux approches ayant plus de 50 % de degré d'adoption. Les informations sur les degrés d'adoption sont disponibles dans la Figure 1. Les données présentes dans le Tableau 1 montrent que les enseignants qui ont conçu des dispositifs hybrides centrés sur l'étudiant ont plutôt tendance à adopter des approches d'enseignement qui sont aussi

centrées sur l'étudiant. Nous ne sommes pas en mesure de dire si les enseignants qui ont conçu ces types de dispositifs peuvent également adopter, pour plus de la moitié du temps, des approches centrées sur l'enseignant car aucun enseignant ne se déclare dans cette situation.

La Fig. 1 présente les réponses des enseignants au test d'autopositionnement et les résultats d'ATI de manière plus détaillée. Il ressort que les participants à ce projet ne conçoivent pas les dispositifs des types 4 et 6 et que les dispositifs de formation hybride conçus par les enseignants du 1^{er} cycle universitaire ne sont pas tous centrés sur l'étudiant.

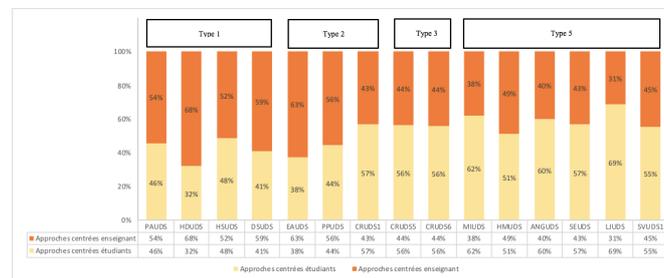


Fig. 1. Degré d'adoption des approches d'enseignement par les enseignants

Selon les données présentées dans la Fig. 1, les enseignants ont adopté aussi bien des approches d'enseignement centrées sur l'étudiant que centrées sur l'enseignant. Cependant, le pourcentage maximum d'adoption des approches d'enseignement centrées sur l'étudiant dans chaque type de dispositif est varié. Au sein du dispositif du type 1, le niveau maximum d'adoption des approches d'enseignement centrées sur l'étudiant n'est que de 48% ; dans le type 2, il s'élève à 57%, et dans le type 3 à 56%. Ayant pour objectif de mettre les étudiants au centre de leurs apprentissages et de les encourager à être actifs, le dispositif du type 5 a été conçu par six enseignants qui adoptent plutôt les approches d'enseignement centrées sur l'étudiant. Notre hypothèse avançant que les enseignants de dispositifs hybrides centrés sur l'étudiant peuvent adopter les approches centrées sur l'enseignant est confirmée. Cependant, il ressort que ces enseignants adoptent ces approches dans une mesure un peu moindre que l'adoption des approches d'enseignement centrées sur l'étudiant.

5 Discussion

Il ressort que dans le Tableau 1, aucun enseignant déclare avoir adopté des approches centrées sur l'enseignant lors de la mise en place des dispositifs centrés sur l'étudiant. Notre revue de littérature nous amène à dire que ce phénomène peut être influencé par les caractéristiques particulières des dispositifs hybrides centrés sur l'étudiant. Parmi des dispositifs centrés sur l'étudiant, la configuration du dispositif du type 4 est centrée sur le soutien au processus de construction des connaissances et des interactions, celle du type 5 est centrée sur la liberté de choix des étudiants et celle du type 6 est

caractérisée, entre autres, par son ouverture et par la participation des étudiants aux activités d'accompagnement par les pairs [10]. En effet, dans des dispositifs centrés sur l'étudiant, les activités proposées encouragent les étudiants à être actif et les scénarios d'enseignement mis en place ne favorisent pas la diffusion des connaissances de manière transmissive.

Les résultats de notre questionnaire et de notre observation ne nous permettent pas de confirmer notre première hypothèse, basée sur le travail de Charlier, Deschryver et Peraya [14] qui précise que l'adoption des approches d'enseignement est indépendante du type d'environnement hybride conçu. L'échantillon de notre recherche était trop limité. Il n'est donc pas encore possible de généraliser ce résultat. Pourtant, ce travail nous permet de mettre au jour des éléments expliquant la relation entre les approches d'enseignement et les types de dispositifs hybrides. Des éléments pouvant influencer la conception d'un environnement d'apprentissage ont été soulignés dans plusieurs travaux de recherche [13] [14]. Ces derniers sont confirmés à travers les entretiens semi-directifs qui ont été mis en place lors de ce présent travail. En effet, un des enseignants du type 2 nous a confié que son choix d'approche et de configuration du dispositif est influencé par des cadres imposés par son institution : « ... *parce que j'ai 14 séances de cours sur le semestre, et en fait je ne fais que 2 classes inversées. Je ne peux en faire plus, sinon on n'avancait pas dans le cours ...* ». Ce choix est également la conséquence de sa conception de l'enseignement ainsi que ses attentes vis-à-vis de l'acquisition des compétences au sein de ses étudiants : « ... *je veux que qu'ils n'apprennent pas une méthode par cœur ... mais qu'ils comprennent le dispositif, comment ils fonctionnent pour, à partir de là, être capables de réagir par rapport à une autre situation, un autre exercice...* ». Par rapport aux choix d'approches mises en place, un des enseignants du type 5 a également soutenu ce propos en précisant que son choix d'approche et la manière dont il a conçu son dispositif sont orientés par ses conceptions sur l'enseignement et ses attentes par rapport aux activités d'apprentissage de ses étudiants : « *En fait l'idée c'est qu'ils préparent leurs cours chez eux...et de venir avec les questions et les points qu'ils ont pas compris. Ça me semble plus intéressant dans le sens où l'apprentissage est plus actif, dans le sens où ils sont plus responsabilisés et c'est à eux justement de noter les questions qu'ils ont ...* ».

Il ressort que, d'une certaine manière, les approches d'enseignement adoptées par les enseignants orientent la conception de leurs environnements d'apprentissage. Nos données confirment donc le travail d'Entwistle [12] précisant l'interaction réciproque entre l'environnement d'apprentissage avec les approches d'enseignement et la présence d'autres éléments soutenant la conception d'environnement d'apprentissage, tels que, 1°) les cadres institutionnels dans lesquels les environnements d'apprentissages sont inscrits et 2°) les attentes des enseignants par rapport à l'acquisition des compétences et les activités d'apprentissage chez les étudiants.

References

1. Kintu, M.J., Zhu, C., Kagambe, E.: Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 14. (2017).

2. Page, J., Meehan-Andrews, T., Weerakkody, N., Hughes, D.L., Rathner, J.A.: Student perceptions and learning outcomes of blended learning in a massive first-year core physiology for allied health subjects. *Advances in Physiology Education* 41, 44–55 (2017).
3. Jun, L., Ling, Z.: Improving flexibility of teaching and learning with blended learning: A case study analysis. *Hybrid learning*, 251–261 (2011).
4. Jézégou, A.: Towards a distance learning environment that supports learner self-direction: The model of presence. *International Journal of Self-directed learning* 9(1), 11–21. (2012).
5. Jézégou, A.: The influence of the openness of an elearning situation on adult students' self-regulation. *Int. Review of Research on Open and Distance Learning* 14(3). (2013).
6. Lim, C. P., Wang, T.: A Framework and Self-Assessment Tool for Building the Capacity of Higher Education Institutions for Blended Learning. In: C. P. Lim, L. Wang (eds.) *Blended Learning for Quality Higher Education: Selected Case Studies on Implementation from Asia-Pacific*, pp. 1–38. Unesco and Unesco Bangkok Office, Bangkok (2016).
7. Ibrahim, M.M., Arshad, M.Y., Rosli, M.S., Shukor, N.A.: The Roles of Teacher and Students in Self-directed Learning Process Through Blended Problem-Based Learning. *Sains Humanika* 9, (2017).
8. Cremers, P. H. M., Wals, A. E. J., Wesselink, R., Mulder, M.: Design principles for hybrid learning configurations at the interface between school and workplace. *Learning Environments Research* 19(3), 309–334 (2016).
9. Lam, J.: The context of blended learning: The TIPS blended learning model. In: *International Conference on Hybrid Learning and Continuing Education*, pp. 80–92). Springer, Shanghai (2014).
10. Garrison, D. R., Vaughan, H.: *Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines*. Jossey-Bass, San Francisco, CA (2008).
11. Peraya, D., Peltier, C.: Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. *HY-SUP* (2012).
12. Carré, P.: La double dimension de l'apprentissage autodirigé Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *Canadian Journal for the Study of Adult Education* 17(1), 66–91 (2003).
13. Entwistle, N.: Concepts and conceptual framework underpinning the ETL project. School of Education, University of Edinburgh, Edinburgh (2003).
14. Prosser, M., & Trigwell, K.: Relation between perception of teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Education Psychology*. 67, 25–35 (1997).
15. Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D.: Cadres conceptuels pour décrire les dispositifs hybrides et comprendre les effets. *HY-SUP* (2012).
16. Kember, D.: A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction* 7, 255–275 (1997).
17. Coulon, A.: *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire*. Economica, Paris (2005).
18. Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P.: Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349–360 (2005).
19. Burton, R., Charlier, B., Deschryver, N., Mancuso, G.: Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. *HY-SUP* (2012).
20. Lameul, G., Douzet, C., Docq, F., Morin, C., Peltier, C., Peraya, D., Villiot-Leclercq, E.: Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. *HY-SUP* (2012).