



**HAL**  
open science

## Accompagner la réussite: Promesses et limites du dispositif mixte CLEFS pour l'Université

Claire Polo, Rawad Chaker

► **To cite this version:**

Claire Polo, Rawad Chaker. Accompagner la réussite: Promesses et limites du dispositif mixte CLEFS pour l'Université. *Distances et Médiations des Savoirs*, 2020, 30, 10.4000/dms.4962 . hal-03027678

**HAL Id: hal-03027678**

**<https://hal.science/hal-03027678>**

Submitted on 27 Nov 2020

**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.

---

## Accompagner la réussite

Promesses et limites du dispositif mixte CLEFS pour l'Université

*Supporting success: promises and limits of the "CLEFS" mixed learning system*

Claire Polo et Rawad Chaker

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dms/4962>

ISSN : 2264-7228

### Éditeur

CNED-Centre national d'enseignement à distance

Ce document vous est offert par Université Lumière Lyon 2



### Référence électronique

Claire Polo et Rawad Chaker, « Accompagner la réussite », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 30 | 2020, mis en ligne le 25 juin 2020, consulté le 30 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/dms/4962>

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 juin 2020.



DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

---

# Accompagner la réussite

Promesses et limites du dispositif mixte CLEFS pour l'Université

*Supporting success: promises and limits of the "CLEFS" mixed learning system*

Claire Polo et Rawad Chaker

---

## Introduction

- 1 Sous les effets conjugués de tendances sociodémographiques, de « l'autonomisation » des établissements, d'homogénéisation européenne et de politiques de réforme « bac -3 / bac +3 », l'enseignement supérieur français connaît des mutations importantes (Beaurenaut *et al.*, 2018 ; De Sartre et Petit, 2018 ; Dobbins, 2011 ; Gary-Bobo, 2017). La massification de l'accès à l'enseignement supérieur, entamée depuis la fin du XIXe siècle, et qui « s'est brutalement accélérée depuis la moitié du XXe siècle » (Vatin, 2011), a ouvert les amphithéâtres à un public étudiant hétérogène (Albouy et Tavan, 2007 ; Bourgin, 2011 ; Charles, 2017). Au départ quantitatives, les inégalités sont devenues petit à petit qualitatives (Duru-Bellat et Van Zanten, 2009). Les deux effets pervers principaux sont qu'une grande partie de ce public sort du système éducatif sans diplôme (Beaupère et Boudesseul, 2009 ; Bourgin, 2011) ; et que se sont installées des inégalités d'orientation et de choix de filières (Merle, 1996 ; Albouy et Wanecq, 2003). Face à ces constats, sont questionnées les pratiques pédagogiques à l'université, où sont mis en place des dispositifs d'aide à la réussite, tandis que le ministère institutionnalise une formation à l'enseignement<sup>1</sup> et que fleurissent des « Services » ou « Cellules » de pédagogie du supérieur. En particulier, la loi ORE prévoit des parcours spécifiques obligatoires pour un nouveau profil étudiant, des personnes entrant à l'université sous conditions, les « oui, si »<sup>2</sup>. L'Université Lyon 2, déjà précurseur en matière d'hybridation de ses formations (campus « FORSE », « Objectifs L1 - ICOM » ...), a choisi d'introduire un volet distanciel dans le dispositif correspondant en L1. Des étudiants en difficulté, mais volontaires pour suivre ce parcours, bénéficient d'un accompagnement renforcé sous une forme triple : tutorat, doublement horaire des cours présentiels méthodologiques, enseignement en ligne, conçu comme un accompagnement mixte

cohérent. Nous nous intéressons ici à ce dernier volet de suivi à distance, en cherchant à comprendre dans quelle mesure il peut accompagner efficacement un tel public.

- 2 Avant d'entrer en matière, l'ambition et le positionnement épistémologique de cette étude méritent d'être précisés : nous nous situons dans une approche exploratoire et qualitative, portant sur un échantillon restreint, non représentatif, d'étudiants de deux promotions, chacune d'un semestre universitaire. La perspective globale du projet, adossé à un laboratoire de sciences de l'éducation et de la formation, est celle du *design-based reseach* : le dispositif expérimenté a ainsi déjà évolué entre les deux premières promotions, et a vocation à continuer à être amélioré sur la base de cycles itératifs d'évaluation-conception. Dans ces conditions, nous n'avons pas de prétention forte concernant la reproductibilité de notre démarche ni la valeur prédictive de nos résultats. Pour l'heure, l'enjeu est de rendre compte de cette expérience authentique en l'éclairant par une perspective de recherche, et d'en tirer, en référence à la littérature spécialisée, des hypothèses interprétatives à explorer davantage dans des travaux ultérieurs.

## Ancrages théoriques

### Accompagner à la réussite par le dialogue et le soutien émotionnel

- 3 Le dispositif CLEFS (Créer, Lire, Ecrire et Faire de la Science pour l'Université), expérimenté depuis 2018, s'écarte du modèle déficitaire du « parcours de remédiation », qui n'attribue les difficultés académiques qu'à des lacunes personnelles, à identifier puis combler (Tessier et Schmidt, 2007, p. 569-570). Il revendique plutôt une posture d'accompagnement vers la réussite (Reverdy, 2017), qui mise sur la valorisation des ressources des étudiants. En tant que posture professionnelle, cet accompagnement suppose de ne pas imposer un objectif de l'extérieur aux étudiants, mais de cheminer avec eux dans leurs rapports aux objets didactiques considérés (Paul, 2012). Le potentiel d'une telle approche repose sur le fait de considérer les personnes comme actrices de leur propre évolution (Paul, 2004).
- 4 Une telle démarche ne peut prendre la forme d'un cours magistral. C'est ainsi une pédagogie dialogique, encourageant l'échange, qui est mise en place (Alexander, 2017). Il s'agit de co-construire les savoirs dans les interactions didactiques en mobilisant les ressources cognitives de tous les participants dans un dialogue heuristique (Scott, Mortimer et Aguiar, 2006). Cette pédagogie repose sur une conception de l'enseignement-apprentissage comme processus tridimensionnel à la fois cognitif, relationnel et affectif, engageant la confrontation à un objet de savoir et à d'autres points de vue (Baker, Järvelä et Andriessen, 2013). Une place importante est dès lors accordée à la collaboration entre pairs comme moyen de favoriser le conflit sociocognitif (Doise et Mugny, 1981).
- 5 Enfin, appréhender l'apprentissage dans ses trois dimensions suscitées appelle à prendre en compte les enjeux affectifs des situations d'enseignement, les émotions jouant un rôle cognitif et social dans le raisonnement collectif (Polo *et al.*, 2016). Il s'agit en particulier de fournir lorsque cela est nécessaire un soutien émotionnel aux étudiants afin de favoriser leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) ou de groupe (Bandura, 2000), soit leur perception d'eux-mêmes comme étant capables d'atteindre les objectifs fixés, individuellement ou collectivement. Cet aspect paraît

d'autant plus important qu'une étude dans une situation d'apprentissage mixte a montré que le sentiment d'efficacité personnelle, et tout particulièrement la perception de son efficacité personnelle numérique, était corrélé positivement avec la performance (Lynch et Dembo, 2004). Un tel souci peut notamment se concrétiser par la mise à disposition d'outils réflexifs d'accompagnement à l'autorégulation émotionnelle individuelle et collective (Näykki *et al.*, 2017). En effet, plusieurs études américaines montrent que les étudiants en première année se sentent insuffisamment préparés à leur entrée à l'université au plan émotionnel, ce qui affecte leur capacité à « accrocher » aux études supérieures et à réussir (JED, 2015).

## Renforcer l'accompagnement par le recours à la distance : un paradoxe ?

- 6 Si les incitations à intégrer le numérique dans l'enseignement supérieur sont multiples, la sociologie des étudiants réussissant à se former à distance appelle à relativiser leurs impacts en termes de réduction des inégalités d'accès au savoir (Guo et Reinecke, 2014). Cela peut donc paraître paradoxal de proposer un volet d'accompagnement d'étudiants fragiles à distance, d'autant plus que cette posture repose sur un suivi personnalisé rapproché des étudiants, a priori incompatible avec la dynamique de MOOC (*Massive Online Open Course*). En effet, si l'on ne veut pas tomber dans le « solutionnisme » technologique (Morozov, 2014), il faut reconnaître qu'un outil, même très bien conçu, ne suffit pas à assurer la réussite à un cours, et que des paramètres propres aux utilisateurs tels que les contraintes, motivations, savoirs et savoir-faire initiaux des apprenants ou l'orchestration générale réalisée par l'équipe pédagogique sont également déterminants dans le succès d'un enseignement à distance (Bruillard, 2014, Dillenbourg et Jermann, 2010). Ainsi, alors même que les formations ouvertes à distance (FOAD) sélectionnent un public déjà autonome et positif face à l'apprentissage, leurs phases distancielles peuvent être source de désorientation cognitive et de démotivation, et demandent une organisation personnelle importante (Albero et Kaiser, 2009). La modalité d'enseignement à distance apparaît donc a priori comme inadéquate pour des étudiants doutant de leur capacité à réussir et avec peu de compétences méthodologiques et métacognitives préalables.
- 7 Cependant, d'autres initiatives d'intervention à distance auprès de publics en difficulté ont pu se montrer concluantes (par exemple le projet Voltaire). Enfin, justement, le public concerné a précisément besoin d'un suivi fréquent et important, qui peut être facilité par certains outils numériques (Edyburn, 2011 ; Lopez, 2010 ; Michaud et Roche, 2017 ; Ozerbas et Erdogan, 2016). C'est en tout cas le pari fait dans cette expérimentation où la plateforme à distance est pensée comme un outil d'accompagnement favorisant une mise au travail régulière, structurée et organisée. Il convient alors de garder à l'esprit que l'outil conçu s'adresse à une minorité nécessitant un soutien pédagogique particulier, et qu'il doit à ce titre se rapprocher de ce qu'Albero et Kaiser (2009) ont nommé le « modèle soutenu » de FOAD adapté à ces apprenants peu autonomes. La tenue d'un carnet de bord hebdomadaire et le rendu de travaux écrits intermédiaires, par exemple, sont autant de moyens d'apprendre à anticiper les échéances liées à leurs études et de favoriser la réflexivité. L'état d'esprit est bien, via ce volet « à distance », de « se rendre plus présent » dans le quotidien des étudiants. Le dispositif que nous présentons est un modèle mixte : il intègre à la modalité présentielle (50h) une part de modalité distancielle (15h). Le terme mixte fait référence

au *blended learning*, qui suppose une plus grande pluralité de modalités, comme cité dans Charlier, Deschryver et Peraya (2006) : « un programme *blended learning* pourrait combiner une ou plusieurs des dimensions suivantes : en ligne/hors ligne, individuel/collaboratif, contenu formel/informel, théorie/pratique, etc. ». Néanmoins nous n'opposons pas ce terme à celui de « hybridation », qui est défini dans le même article comme référant « à la création d'une nouvelle entité dont les caractéristiques majeures sont l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006). Par ailleurs, nombre d'articles ne distinguent pas, ou de façon ténue, ces deux dénominations (Halverson *et al.*, 2014) et le mode mixte (*mixed mode*) (Olapiriyakul et Scher, 2006 ; Bonk et Graham, 2012 ; Graham, Woodfield et Harrison, 2013).

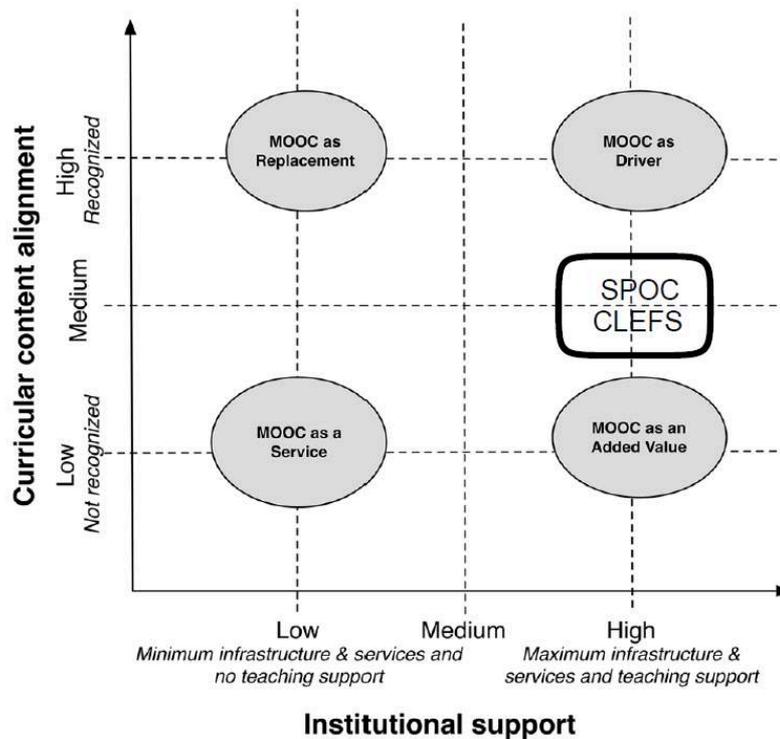
## Présentation du dispositif

### L'esprit : un accompagnement mixte basé sur une démarche de projet collaboratif

- 8 L'objectif est de s'adresser à des personnes en difficulté, mais volontaires pour persévérer dans la filière choisie. Deux outils complémentaires sont utilisés pour repérer ce public. D'une part, un questionnaire individuel est rempli au bout de 4 semaines de cours, portant sur la perception de difficultés éventuelles et les conditions matérielles d'étude. D'autre part, un repérage qualitatif est réalisé par les chargés de TD de méthodologie. Un document leur a été communiqué afin de les aider à identifier des comportements concrets qui pouvaient laisser penser que des élèves pouvaient avoir besoin d'un suivi particulier. Les étudiants repérés par ces deux moyens ont alors le choix d'accepter ou non d'être intégrés dans une unité d'enseignement (UE) transversale spécifique pour laquelle 12 places existent par filière. Une fois ce choix opéré, l'assiduité est requise pour valider l'UE, et obtenir 3 crédits ECTS<sup>3</sup>.
- 9 Trois blocs de compétences sont visés : méthodologie et littéracie universitaires, esprit critique et scientifique. Un choix pédagogique fort consiste à les aborder via une démarche de projet (Proulx, 2004), afin de donner du sens aux normes enseignées, non pour elles-mêmes, mais comme outils indispensables à la réalisation collective d'un événement public sur un sujet de société. Ce choix du travail collaboratif limite également les risques de stigmatisation des étudiants, en portant à l'échelle du groupe la question de la perception de la capacité à réussir.
- 10 Le parcours CLEFS a ainsi été conçu comme un dispositif d'apprentissage mixte pour lequel un SPOC (*Small and Private Online Course*) spécifique a été développé sur une plateforme en appui au cours présentiel. Il s'agit, dans une première phase relevant plutôt de la « remise en confiance » (Lescouarch, 2011), d'une dynamique proche de la classe inversée, où les étudiants « préparent » à distance la séance de TD en face à face à partir de documents, ou d'exercices réflexifs en lien avec leur travail universitaire (Wang *et al.*, 2016). Dans un second temps, pour « donner du sens » aux apprentissages (Lescouarch, 2011), les activités à distance constituent surtout un soutien au projet de groupe.
- 11 Il existe des raisons multiples pour s'inscrire à un cours en ligne (Howarth *et al.*, 2016). Dans leur article, Conijn, Van den Beemt et Cuijpers (2018) prennent en compte dans leur catégorie « *dropout* » uniquement les inscrits ayant déclaré au départ vouloir

valider la formation, mais ayant abandonné. Si l'attrition observée dans les MOOC est généralement située entre 8 et 10% (Jordan 2014) et prend en compte classiquement l'ensemble des très nombreux inscrits de départ, dans notre cas les étudiants sont volontaires pour suivre le parcours CLEFS, mais leur participation au SPOC, comme à l'ensemble des TD, est bien obligatoire. C'est en cela que nous pouvons les considérer comme un public captif (Israel, 2015). Bien que novateur, pour mieux étudier le dispositif CLEFS il est possible de le situer selon un référentiel théorisé par la recherche portant sur l'intégration des MOOC (ou des SPOC) dans l'enseignement supérieur. Selon le modèle proposé par Pérez-Sanagustin *et al.* (2017) de la dimension hybride (« Hybrid-MOOC »), le SPOC CLEFS serait ainsi à « valeur ajoutée » (« *added value* ») a minima, tendant vers le type « conducteur » (« *driver* ») d'un ensemble global en présentiel. La variable à ajuster est le niveau de reconnaissance par les enseignants du travail effectué à distance. En effet, les contenus du SPOC ne correspondent pas aux curricula des différentes L1, mais constituent le volet à distance d'un parcours spécifique conçu pour des étudiants en difficulté. De plus, dans cette première édition, les activités et évaluations sont prises en compte dans la validation du parcours, mais la non-participation des étudiants sur la plateforme a été, de fait, très peu sanctionnée par les enseignants.

Figure 1 : le positionnement du SPOC CLEFS selon le référentiel « H-MOOC » de Pérez-Sanagustin *et al.* (2017)



### Un triple dispositif : distance, présence, tutorat<sup>4</sup>

- 12 CLEFS propose un accompagnement renforcé en 3 volets : cours présentiel, plateforme en ligne, tutorat. Le tutorat implique une personne inscrite en master, formée et rémunérée à cet effet, dans le suivi d'un groupe de 3 bénéficiaires, à raison d'une heure

par semaine. Le temps de tutorat n'a pas vocation à être consacré uniquement aux enseignements CLEFS. C'est un espace où les étudiants peuvent aborder n'importe quelle dimension de leur travail du semestre.

- 13 En outre, les étudiants CLEFS ont 2 créneaux hebdomadaires de 1h45 de TD en présentiel en groupe restreint – à 12 maximum – pour travailler les compétences transversales nécessaires à la réussite dans le supérieur, abordant en mode projet la production et la réception de l'écrit, la démarche d'investigation, la méthodologie universitaire et, plus généralement, les méthodes d'organisation du travail. Ils sont amenés à œuvrer, en groupe, à l'organisation d'un événement public sur une thématique interdisciplinaire en lien avec le cursus qu'ils ont choisi, pour la fin du semestre. L'ensemble de l'enseignement est assuré conjointement par des membres de l'Institut des Sciences et Pratiques de l'Éducation et de la Formation (ISPEF), sollicité pour son expertise pédagogique, et par des spécialistes des disciplines concernées. Les cours présentiels et à distance sont répartis entre les enseignants. Un canevas de séquence pédagogique servant de base à une telle répartition a été réalisé, mais a connu des adaptations selon les formations. Ainsi, pour le groupe « Sciences Sociales »<sup>5</sup> (désormais SS) au premier semestre, la participation de l'enseignant spécialiste s'est limitée à 2 séances, mais l'enseignante ISPEF a collaboré étroitement avec l'équipe de méthodologie universitaire dans l'élaboration du projet. Un fonctionnement assez similaire a été mis en place pour le groupe « Institutions & Sociétés » (désormais IS). À l'inverse, le travail en mode projet a été principalement assuré par un enseignant spécialiste pour le groupe « Temps Territoire Société » (désormais TTS), la référente ISPEF assurant principalement les séances introductives. Enfin, un véritable travail collectif a été engagé par les enseignants spécialistes du groupe « Médias, Culture, Sociétés » (désormais MCS), cinq personnes intervenant en plus de la référente ISPEF. Afin de permettre de collaborer dans de bonnes conditions, chacune des personnes référentes CLEFS pour une filière s'est vu attribuer 21h à cette fin.
- 14 Enfin, les étudiants ont eu deux heures hebdomadaires de travail sur une plateforme en ligne, en lien avec les TD présentiels. Cet ensemble mixte comprend 6 chapitres (cf. tableau 1). Alors que le temps en présentiel est surtout consacré à une pédagogie dialogique, la modalité distante a été privilégiée pour aborder les compétences « littéraciques ». Le module CLEFS donne lieu à deux notes : l'une portant sur l'implication dans le travail à distance (coefficient 1), l'autre sur l'événement public et sa préparation (coefficient 2).



semaine, réalisant le travail en une seule fois, comprenant d'autant moins ce découpage.

- 16 Au second semestre (désormais S2), un nouveau fonctionnement a été proposé sur ce point, le travail hebdomadaire à distance étant organisé en un seul bloc. De plus, nous avons fait le choix de migrer sur Open EdX, afin de faciliter l'intégration d'exercices interactifs et collaboratifs difficiles à mettre en œuvre dans Moodle. Ce format sied davantage à la volonté de mettre en place un environnement interactif centralisant un ensemble d'outils tels que les vidéos, les textes à surligner, les espaces de discussion, les questions à réponse libre, le bloc-notes, le carnet de bord, l'agenda. Personnaliser une plateforme Moodle de la sorte requiert une ingénierie spécifique (demandes auprès de la Direction des Services Informatiques), alors que nous avons aisément pu collaborer avec un prestataire externe pour la livraison d'instances EdX clé en main, sous environnement Open EdX lui aussi « *open source* ».

## Questions de recherche, méthodologie et données analysées

- 17 Notre démarche relève du *design-based research*, et consiste en des boucles itératives de conception-évaluation (Barab et Squire, 2004). L'objectif est d'observer les effets des ambitions pédagogiques qui ont présidé à la création du dispositif, d'en pointer les limites et d'esquisser des pistes d'amélioration pour les prochaines promotions. Plus précisément, nous abordons deux questions de recherche :
- QR1 : Comment les prescriptions institutionnelles se traduisent-elles en termes de participation effective à la plateforme et de réussite attestée du public concerné ?
  - QR2 : Quelle perception globale les élèves ont-ils développé du volet à distance du dispositif ?
- 18 Notre étude, concernant à ce jour un dispositif expérimental avec un nombre réduit d'étudiants, est qualitative, et s'appuie sur quatre types de données. Le premier jeu de données correspond aux traces numériques et travaux enregistrés sur chacune des plateformes. Leur analyse nous renseigne sur la participation aux plateformes (QR1). Nous disposons également des résultats académiques du public impliqué dans le dispositif, documentant leur niveau de réussite (QR1). Enfin, deux ensembles de données déclaratives ont été recueillis auprès de notre public : des entretiens collectifs sous forme de « *focus group* » ont été réalisés en milieu de parcours, ainsi que des entretiens individuels semi-directifs a posteriori (pour le S1, ils sont prévus à la rentrée 2019 pour le S2). En ressortent des informations sur le niveau d'implication des étudiants sur les plateformes (QR1), ainsi que plus généralement, les perceptions qu'ils ont du SPOC (QR2). Pour les entretiens individuels, les 37 personnes inscrites en début de S1 ont été contactées, et 16 ont accepté de participer à l'étude : 3 de SS, 4 de MCS, 3 de TTS, et 6 d'IS. Il convient de préciser que certaines personnes étaient présentes lors des entretiens collectifs, mais n'ont pas accepté de se livrer à un entretien final. Réciproquement, toutes les personnes pour lesquelles nous disposons d'entretiens approfondis après complétion du parcours n'ont pas nécessairement participé au *focus group* intermédiaire. Cela explique qu'il puisse parfois y avoir une impression de discordance entre les analyses de ces deux types de données qualitatives.

## Analyse et principaux résultats

- 19 Des prescriptions aux pratiques effectives : engagement sur la plateforme et réussite étudiante
- 20 Notre première question de recherche porte sur la traduction des propositions pédagogiques faites par l'institution en pratiques étudiantes effectives. Pour le S1, la fonction « rapport d'activité » et l'ensemble des casiers de dépôt sur Moodle ont été consultés afin de recueillir des données sur la participation des étudiants (tableau 2).

Tableau 2 : taux d'engagement et de participation des étudiants au semestre 1 (plateforme Moodle)

Semestre 1	IS	MCS	SS	TTS	Total Ou moyenne
Personnes inscrites	11 (dont 1 jamais présenté)	8 (dont 1 départ pour réorientation)	9	9 (dont 1 DA)	37
Personnes arrivées en fin de parcours	9	7	6	7	29
Personnes ayant validé le module CLEFS	9	4	5	6	24
Participants actifs (personnes connectées régulièrement à la plateforme)	0	3	3	0	6
Niveau de participation relatif [= nb de devoirs rendus / (nb total d'exercices x nb de participants actifs)]	0%	43%	45%	0%	22%
Niveau de participation général [= nb de devoirs rendus / (nb total d'exercices x nb de personnes inscrites)]	0%	16%	15%	0%	7,75%

- 21 Nous constatons d'abord un taux d'engagement inégal selon le portail : aucune participation n'est à observer pour les portails IS et TTS, malgré 9 et 6 inscrits respectifs au départ.
- 22 En IS, le choix a été fait de mettre l'accent sur le projet de groupe, amenant à l'évènement final de plus grande envergure (un débat public avec des candidats aux élections européennes). Plusieurs étudiants mentionnent même dans leur entretien que l'enseignant aurait dit qu'il s'agissait d'un volet optionnel. Deux choses ont été toutefois réalisées : l'enquête sur le métier étudiant (résultats communiqués par mail et mis en commun en présentiel) et le début du carnet de bord, amorcé lors d'une séance de TD. Les personnes interviewées qui n'ont pas assisté à ce TD ne sont jamais allées sur la plateforme en dehors de ce TD. La moitié d'entre elles (3/6) ne s'est pas du tout impliquée dans le travail à distance, ne faisant que commencer le carnet de bord en classe (3/6), et réaliser l'enquête sans avoir conscience de son lien avec la plateforme. D'autres (2/6) ont eu une très faible implication : ils ont pris l'initiative de se connecter individuellement, mais n'ont fait que très peu d'exercices, s'arrêtant généralement lorsqu'ils comprenaient que ce n'était pas vraiment « noté » comme prévu.
- 23 D'après les entretiens individuels, dans les trois autres groupes, les enseignantes ont incité au maximum les élèves à réaliser le travail à distance, bien que des difficultés techniques les ont parfois contraintes à fonctionner par envoi de mails, et que la participation générale relativement faible les ait amenées à adapter la notation initialement prévue.

- 24 Les portails MCS et SS, avec 3 participants actifs chacun sur 8 et 9 inscrits respectivement, montrent un taux relativement bas. Nous observons un niveau de participation général très bas (16% et 15%), ou moyen si nous prenons en compte uniquement celle des actifs (43% et 45%). Ce qui nous donne sur le total des quatre portails un taux de 7,75% seulement de participation générale, et de 22% de participation pour les étudiants actifs. Nous notons néanmoins que sur les 37 inscrits, 24 ont validé le parcours CLEFS : 18 l'ont donc validé sans jamais accéder à la plateforme. Ce qui ne résout pas la problématique des 13 manquants, qui n'ont ni validé le parcours ni accédé à la plateforme.
- 25 Pour le S2 (tableau 3), où fut opéré le passage sur EdX sous forme de SPOC, nous avons récupéré et comptabilisé les devoirs rendus sous forme de documents dans les composantes « *Open Response Assessment* », et téléchargé les données étudiantes dans un fichier .CSV à partir de la section « *Instructor* » afin de comptabiliser les réponses aux questions ouvertes. Nous observons des résultats paradoxaux : alors que les niveaux de participation relatif et général sont plus élevés qu'au S1, moins de personnes ont validé le module CLEFS par rapport au nombre d'inscrits. En effet, la moyenne de participation relative est de 52,57% sur les trois portails, avec une moyenne de participation générale de 21,38%. Pourtant, seulement un peu moins de la moitié (13 sur 31) des inscrits de TTS, et le tiers de IS et MCS ont validé le module : au S1, les taux de réussite étaient meilleurs (24 sur 37). Le groupe du portail SS a été annulé faute d'un nombre suffisant d'inscrits en début de semestre.

Tableau 3 : taux d'engagement et de participation des étudiants au semestre 2 (plateforme EdX)

Semestre 2	IS	MCS	TTS	Total Ou moyenne
Personnes inscrites	8	9	14	31
Personnes arrivées en fin de parcours	6	5	11	22
Personnes ayant validé le module CLEFS	3	3	7	13
Participants actifs (personnes connectées régulièrement à la plateforme)	4	3	9	16
Niveau de participation relatif [= nb de devoirs rendus / (nb total d'exercices x nb de participants actifs)]	52%	46,6%	59,11%	52,57%
Niveau de participation général [= nb de devoirs rendus / (nb total d'exercices x nb de personnes inscrites)]	26%	15,55%	38%	21,38%

- 26 Il serait intéressant de s'interroger sur les raisons de ce différentiel significatif entre S1 et S2. Nous pouvons déjà proposer que le passage d'une plateforme à l'autre est accompagné d'une légère modification de la participation : elle est supérieure pour la plateforme EdX, alors que la validation du parcours est supérieure pour la plateforme Moodle. Le nombre réduit de sujets observés nous empêche d'émettre des conclusions sur le lien entre type de plateforme et participation ou réussite, ou entre ces deux dernières, mais nous pouvons tout de même avancer qu'à ce stade, il n'est pas possible d'établir de lien évident entre la participation dans les travaux à distance et l'engagement ou la réussite dans un dispositif pédagogique. Par ailleurs, nous relevons

au S1, sur le total des inscrits au parcours CLEFS, seulement 37,84% l'ont validé et 29,73% ont réussi leur année universitaire (tableau 4). Cette cohorte contient 10 décrocheurs, répartis sur les quatre portails. Ces taux baissent légèrement au S2 sur la plateforme EdX : 35,14% de réussite au parcours CLEFS et 18,92% à l'année, pour 9 décrocheurs (tableau 5). Nous ne pouvons donc pas dire que l'intégration d'un parcours de réussite conjugué à une plateforme en ligne mène de manière flagrante au maintien d'un groupe d'étudiants en difficulté dans les études, même s'il est impossible à ce stade de mesurer l'effet réel d'un tel dispositif sur le décrochage. Le format interactif de l'environnement Open EdX, avec une interface et une ergonomie plus adaptées à l'incrustation de vidéos et d'éléments pédagogiques tels que les QCM et les zones de texte libre n'a toutefois pas permis un saut remarquable de la participation ou de la réussite. Ces observations nous permettent d'avancer que, dans le contexte et pour le corpus étudié, il n'y a pas d'effet évident du type de plateforme utilisé sur la réussite des étudiants. Le nombre réduit de sujets nous empêche de mener des tests statistiques pouvant nous permettre d'établir une significativité dans les variations observées.

**Tableau 4 : nombre total d'inscrits au parcours CLEFS et réussite au semestre 1**

Tableau 4. Nombre total d'inscrits au parcours CLEFS et réussite au semestre 1

Inscrits au parcours CLEFS	Validation de l'UE CLEFS	Validation de toutes les UE du semestre	Validation de l'année	Progression entre les deux semestres	Décrochage
37	14	13	11	6	10
	37,84%	35,14%	29,73%	16,22%	27,03%

**Tableau 5 : nombre total d'inscrits au parcours CLEFS et réussite au semestre 2**

Tableau 5. Nombre total d'inscrits au parcours CLEFS et réussite au semestre 2

Inscrits au parcours CLEFS	Validation de l'UE CLEFS	Validation de toutes les UE du semestre	Validation de l'année	Progression entre les deux semestres	Décrochage
31	13	8	7	9	9
	35,14%	21,62%	18,92%	24,32%	24,32%

- 27 Les premiers résultats sont donc mitigés. Il est nécessaire de penser le dispositif en fonction de la spécificité de ce public « fragile » donc par définition sujet à des difficultés à se maintenir dans une activité universitaire soutenue, même s'il est requis justement d'eux une participation active. Rajouter un volet à distance pourrait donc s'avérer constituer un obstacle supplémentaire à première vue, quelle que soit l'interface numérique utilisée. L'aspect ergonomique ou interactif n'est à lui seul pas suffisant pour assurer une participation ou une réussite accrues. Or, il serait intéressant de regarder de plus près les résultats obtenus : le nombre limité d'étudiants ayant validé le module au S2 montre une activité plus soutenue. Est-ce dû aux caractéristiques des groupes engagés ? En tout état de cause, il nous faut nuancer ces résultats à deux niveaux : 1) une partie du travail à distance au S1 a eu lieu par courriel et n'est pas ici représentée, et 2) la manière d'évaluer le volet distanciel de la part des enseignants au S2 a pu être plus « stricte » dans la mesure où la plateforme EdX était plus fonctionnelle, au plan technique, que le premier jet sous Moodle. Les éléments qui

permettent d'expliquer les différentiels entre les deux semestres seraient donc d'ordre pédagogique, ou liés aux caractéristiques des groupes d'étudiants. Leur nombre réduit nous empêche justement d'appliquer des analyses obéissant aux lois des grands nombres.

- 28 Si les données des entretiens corroborent bien une participation en ligne globalement plus élevée au S2, le travail à distance est loin d'occuper une place de choix dans la discussion. Alors que des questions ouvertes invitent les étudiants à évoquer l'ensemble du dispositif, le volet à distance n'est introduit qu'à l'initiative de la chercheuse, contrainte de les interroger spécifiquement sur cet aspect pour qu'il soit abordé. Cependant, les étudiants comprennent immédiatement de quoi il s'agit, alors que ce n'était pas toujours le cas au S1, et se montrent capables de parler de plusieurs exercices.

## Perception du volet à distance par les étudiants

- 29 Le tableau 6 répertorie les entretiens collectifs réalisés au milieu du S1 sur le dispositif CLEFS, en indiquant le temps consacré à la modalité distante dans leur durée globale, et quelques éléments d'appréciation qualitative essentiels (degré d'implication, émotions suscitées, utilité perçue). Étant donné la faible participation aux entretiens collectifs, nous avons rassemblé les élèves de MCS et IS pour le dernier *focus group*.

Tableau 6 : appréciation du travail à distance sur Moodle dans les entretiens collectifs de mi-parcours

Composition des groupes	Part de l'entretien sur la distance	Degré d'implication	Emotions vis-à-vis de la distance	Utilité perçue
TTS : Anna, Elisa, Safila	7 min 30 sur 1h25 min 35	Moyen	Accessible Culpabilisant [le carnet de bord]	Facilite l'apprentissage Faible
SS : Hélène, Clara	7 min 33 sur 54 min 56	Très faible à moyen	Culpabilisant Laissant perplexe Intrusif	Liée au regard extérieur Répétitif Recherche de réflexivité
MCS : Célian, Farida, Ha, Medhi, Rachida IS : Nousseïba	7 min 54 sur 1h46 min 15	Très faible à faible	Pesant Stressant Ennuyeux Facile [le carnet de bord] Laissant perplexe	Faible Liée aux concepts Liée au caractère innovant

- 30 Le tableau 7 répertorie les entretiens passés avec les étudiants du S1, en indiquant le temps consacré au volet à distance dans leur durée globale, quelques éléments d'appréciation qualitative (degré d'implication, émotions suscitées, utilité perçue), et, le sentiment d'efficacité numérique personnel, lorsqu'il est connu.

**Tableau 7 : appréciation du travail à distance sur Moodle et efficacité numérique perçue dans les entretiens post-parcours**

Pseudo*	Cursus	Part de l'entretien sur la distance	Degré d'implication	Emotions vis-à-vis de la distance	Utilité perçue	Efficacité numérique perçue
Jérémy	IS	30 sec sur 42 min 28	Aucun			
Asa	IS	1 min 01 sur 47 min 37	Aucun		Faible	Élevée
Linda	IS	55 sec sur 37 min 12	Aucun		Liée à l'obligation	
Clara	IS	1 min 32 sur 1h 04 min 57	Très faible	Facile Stigmatisant [le carnet de bord]	Faible Liée à l'obligation	
Nousseiba	IS	4 min 40 sur 1h00 min 50	Très faible	Perturbant Stressant	Faible Liée à la notation [le carnet de bord] léger sois-mémoire	
Abdel	IS	1 min 40 sur 47 min 57	Très faible	[l'écran] Ennuieux		Faible
Rachida	MCS	3 min 36 sur 1h03 min 13	Faible	Pesant Embêtant Falgant Source de confusion Bizarre	Contre-productif	Très faible
Fariéa	MCS	4 min 02 sur 46 min 45	Faible	Pris à la légère Culpabilisant Complicé [problème technique] Démotivant	Faible Répétitif	
Chang	MCS	2 min 19 sur 50 min 55	Élevé	Motivant Intéressant Inspirant	Moyenne Liée à la difficulté Liée au caractère innovant	Élevée
Ha	MCS	1 min 41 sur 43 min 52	Faible		Faible Lié au caractère académique	
Hubert	SS	9 min 50 sur 43 min 29	Moyen	[l'ensemble du parcours] Pesant Culpabilisant Source de réflexion Pris à la légère [le travail à la maison] Surprenant [le carnet de bord] Intéressant	Moyenne Liée à la réflexivité Lié au coût temporel	
Clara	SS	1 min 52 sur 41 min 10	Très faible	Source de confusion Source de désamour [le carnet de bord] Intrusif Lâssant serpente	Faible	
Hélène	SS	3 min 47 sur 37 min 18	Moyen	[le carnet de bord] Source de désamour Demandant un état d'esprit qu'elle n'a pas Limite intrusif Renouvelle la peur de ne pas être à la hauteur Culpabilisant	Contre-productif [le carnet de bord] Contre-productif	
Safia	TTS	3 min 37 sur 49 min 54	Moyen	Insignifiant – toujours oublié [problème technique] Source de complication [le carnet de bord] Culpabilisant [l'enquête] Source de fierté	Moyenne Liée à la notation Liée à la reprise en présentiel [le carnet de bord]	
Anna	TTS	1 min 55 sur 37 min 46	Moyen	Source de confusion Stressant [le carnet de bord] Source de désamour Ennuyant Stigmatisant Intrusif	Faible [le carnet de bord] Contre-productif Liée au caractère académique	Moyenne
Maylis	TTS	3 min 46 sur 1h11 min 30	Faible	Source de perplexité		Faible

- 31 Trois traits majeurs ressortent de ces données concernant la perception du Moodle CLEFS par la plupart des interviewés : lourdeur, utilité académique faible, source de réflexivité. Certains étudiants font également état d'une difficulté d'accès, de la facilité des exercices, ou de la dimension intrusive d'un exercice particulier, le carnet de bord.

### Lourdeur

- 32 Les étudiants convergent pour décrire le dispositif en général, et Moodle, en particulier comme trop chronophage, que ce soit dans l'absolu ou par rapport à ce à quoi ils s'attendaient en s'inscrivant à CLEFS. Rachida, lors de l'entretien collectif, exprime clairement cette idée :

parce qu'en fait y'a ce côté où on a à gérer \ à tout gérer \ par exemple 'fin la fac c'est nouveau pour la plupart et donc euh: on a un peu du mal à gérer notre temps \ à gérer le stress x motivations \ à gérer les cours et sachant xx de clefs on a aussi bah: euh c'qu'il faut faire le projet de fin qui stresse aussi beaucoup parce que on a pas trop l'impression de vraiment avancer \ et aussi on a em: moodle \ <((voix émue)) les devoirs sur moodle qui font que: > on oublie \ on sait qu'on doit les faire, mais on oublie à chaque fois et donc on s'dit ah j'vais l'faire \

- 33 Certains expliquent avoir insuffisamment travaillé sur la plateforme pour privilégier des devoirs immédiatement notés, ou juste par manque de motivation, une attitude souvent associée à de la culpabilité, comme Hélène, lors de l'entretien collectif :

c'est un peu hypocrite de dire j'ai pas eu l'temps \ si j'voulais vraiment avoir l'temps pour deux minutes écrire sur un carnet d'bord j'aurais pu l'trouver \

## Utilité

- 34 En entretien collectif, Hélène dit ne pas voir l'intérêt du carnet de bord, et de le faire seulement par respect du contrat didactique :
- mais euh: si j'suis honnête voilà c'est parce que: j'avais: j'avais pas très envie d'le faire\, mais euh: (.) nan dans le dans l'principe voilà là j'l'ai pas fait pendant deux s'maines mais euh j'vais sûr'ment l'reprendre et l'écrire même si c'est pas exactement: pour donner un rendu parce que j'trouve que: ça s'fait pas de rien faire alors qu'ça prend pas beaucoup d'temps et que: vous avez pris du temps pour faire que'qu'chose et on s'est engagé à l'faire donc j'le f'rai\, mais c'est vrai que c'est: j'le fait un peu par euh: obligation en fait et que y'a pas de: 'fin moi j'y vois pas l'utilité quoi\
- 35 Lors du *focus group* auquel elles ont participé, Rachida et Farida co-construisent une recommandation : introduire des exercices académiques types sur la plateforme, telle la « dissertation », dont l'utilité apparaîtrait plus clairement.
- 36 En entretien individuel final, (Rachida, Hélène et Maylïs décrivent carrément Moodle comme contre-productif. Or deux d'entre elles témoignent par ailleurs d'un sentiment d'efficacité numérique faible ou très faible. Pour Rachida, cela est étroitement lié à ses moyens matériels d'accès à la plate-forme: elle n'a pas internet chez elle, son ordinateur « bug », et elle ne peut se connecter que depuis les postes de l'université. Une fois sur la plateforme, il lui est arrivé de se tromper de date, et elle dit ne pas comprendre ce qui lui est demandé, qualifiant l'ensemble de « peu clair » et « bizarre ». Même par mail, elle a du mal à faire parvenir le travail réalisé, et n'y parvient qu'à plusieurs reprises. Dans ses conditions, elle a très mal vécu cette modalité d'enseignement :
- c'est vraiment:t le moodle qui était embêtant\ (...) un calvaire\ vraiment c'était <((souponnant)) arf\> c'était fatigant\ (...) j'pense c'est vraiment pas l'moment\ (...) j'arrivais plus à m'organiser du tout\
- 37 Maylïs n'avait pas de telles difficultés matérielles, mais elle semble tout ignorer du support numérique aux études mis en place à l'université. Elle a répété à trois reprises dans son entretien que la plateforme ne marchait simplement pas, et a découvert par hasard en fin de discussion qu'elle avait une adresse académique, sur laquelle elle avait reçu l'invitation à se connecter, alors qu'elle pensait utiliser son adresse personnelle. Pour elle, le travail à distance était une source de stress, car elle ne savait jamais ce qu'il y avait à faire, craignait de passer à côté d'un devoir noté, et se retrouvait à envoyer le travail par mail en dernière minute.
- 38 Pour Hélène, l'aspect contre-productif venait d'un déséquilibre entre l'effort de travail demandé et ce qu'apportait la plateforme en termes de formation méthodologique académique classique. Nous ne disposons pas d'éléments sur le sentiment d'efficacité numérique d'Hélène, qui, malgré qu'elle qualifie globalement le travail sur la plateforme comme « une perte de temps », s'y est, de fait, impliquée de façon moyenne.
- 39 Trois personnes disent en entretien individuel n'avoir trouvé qu'une faible utilité au travail à distance (Farida, Ha et Clara), associée à une implication très faible à faible. Pour Ha, la déception venait, comme pour Maylïs, du fait que les exercices méthodologiques typiques tels que la dissertation n'étaient pas abordés sur la plateforme. Mais quatre élèves déclarent en entretien final avoir trouvé une utilité moyenne à l'utilisation de la plate-forme, associée à une implication moyenne à élevée. Chang, en MCS, a une forte appétence pour le numérique ; il a l'habitude de prendre ses

notes sur tablette, d'y inclure des liens hypertextes, etc. Pour lui, qui est le seul des interviewés à avoir eu une implication élevée sur Moodle, on peut faire l'hypothèse que la modalité a eu en elle-même un effet motivant. Malgré des exercices jugés « trop basiques », il apprécie tout ce qui sort de la routine académique :

y'a des choses euh différentes\ qui peut inspi-rer/ pour trouver une autre façon de travailler\

### Réflexivité

- 40 Parmi les aspects positifs qui ressortent apparaît le fait que la plateforme a été source de réflexivité, et, tout particulièrement, l'exercice du carnet de bord. Hubert, en particulier, est très enthousiaste à ce sujet, et le seul à l'avoir tenu jusqu'au bout du semestre :

le carnet d'bord moi j'trouvais ça très intéressant\ j'l'avais dit: l'carnet d'bord c'était une bonne chose\ (...) ça permet d'faire d'la relecture sur soi sur sa vie et ça peut être vraiment bien surtout qu'l'université c'est un endroit où tout va très vite\ du coup c'est vraiment bien j'pense de prendre le temps d'se poser tous les jours de voilà\

### Difficulté d'accès à la plateforme

- 41 C'est indubitablement Rachida qui a eu le plus de difficulté à se connecter, malgré des efforts importants, d'après son témoignage dans l'entretien collectif :

y'en a d'entre nous qui n'ont pas internet à la maison\ ou qui n'ont pas: d'ordinateur\ donc on squatte un peu la fac et tout, mais on peut pas trop squatter à la fac parce qu'on a les cours et il faut rentrer en même temps\ c'est-à-dire le fait de devoir refaire les devoirs de devoir les re-envoyer ouais c'est euh: stressant\ et euh: 'fin on n'a pas le temps\

- 42 Son intervention a amené au constat que 3 des 5 personnes de MCS présentes n'avaient soit pas d'ordinateur personnel soit pas de connexion internet chez eux. Bien que Rachida mentionne encore ces difficultés dans son entretien final, suite à ce bilan intermédiaire, les personnes n'ayant pas d'ordinateur ont été mises en relation avec le service informatique de l'université pour qu'on puisse leur en prêter de façon prioritaire.
- 43 Deux personnes (Clara et Hélène) font également état d'une difficulté technique spécifique avec le carnet de bord, où leurs premières notes auraient été effacées par erreur.

### Trop facile ?

- 44 Les premiers exercices à partir de textes ont parfois été perçus comme faciles, avec une appréciation positive, comme l'entretien collectif en TTS, par exemple, où leur accessibilité a plu :

quand on a: lu des textes sur euh: sur les classes sociales sur: 'fin pour les études tout ça j'trouvais ouais c'était d'actualité et c'était vraiment à la portée d'tout l'monde et on pouvait apprendre facil'ment du coup ça\

- 45 Mais Claire, elle, s'est sentie stigmatisée du fait de cette facilité :
- c'était hyper facile (...) ça faisait un peu genre ça se voit que vous galérez on vous met un truc euh: <((en riant)) vraiment vraiment bas\>
- 46 Un ressenti similaire est évoqué par Maylis à propos du carnet de bord :

comme si on était un peu (...) des cas sociaux (...) ce que vous avez ressenti\ est-ce que vous avez progressé\

- 47 Ce résultat est d'autant plus important que ce risque de stigmatisation a été soulevé à plusieurs reprises dans la conception et la mise en place du dispositif, et que l'éviter constitue à la fois un objectif fort de l'équipe d'enseignants-chercheurs impliqués et un véritable défi, étant donné que le simple fait de constituer des groupes spécifiques est susceptible de devenir stigmatisant, à moins qu'ils ne soient temporaires et transitoires (Suchaut, 2008).
- 48 Chang, qui estime également que ces exercices étaient « trop basiques », ne s'en est nullement senti offensé, et a maintenu une implication élevée dans le travail à distance, qui lui a permis par la suite de découvrir d'autres exercices qu'il a trouvés plus innovants et inspirants. Il y a là sans doute également un travail enseignant, de l'ordre de l'orchestration (Dillenbourg et Jermann, 2010), pour accompagner les élèves dans leur interprétation des exercices, en explicitant qu'il ne s'agissait pas alors d'évaluer leur niveau académique, mais d'un point de départ pour réfléchir aux sujets des textes.

### Intrusif

- 49 Dans l'entretien collectif du groupe SS, Clara, si elle reconnaît l'utilité du carnet de bord en termes de réflexivité, le trouve trop intrusif :
- CLA oui\ j'suis d'accord moi aussi et puis d'un côté ça peut être utile parce que c'est un bon travail de: d'introspection\ pour réfléchir et tout, mais: je fais déjà\ aussi pas seulement sur l'université, mais j'ai: je fais un peu: le bilan de ma vie: (.)  
 CH1 : hmhm\ toute seule ou avec des:/ [des/  
 CLA : [nan toute seule\ oui oui c'est une chose que j'fais [avec moi\  
 CH1 : [ouais/  
 CLA : ((rit))  
 CLA : et euh: et donc je sais pas: le faire et: (.) et comme de voir\ et savoir aussi que quelqu'un va le lire et tout ça me plaît: pas trop\ parce que je le fais pour moi-même\ et donc j'aime pas le fait que ce soit pour le lire et: (.) et le fait d'être obligée à le faire\ je je fais quand je décide que je veux l'faire\  
 50 Clara répète cette impression en entretien individuel, cadre où Hélène et Maylis expriment un ressenti similaire. Ces retours ont donné lieu à une évolution de l'exercice : dorénavant (et dès le S2), c'est chaque semaine que les élèves doivent remplir leur carnet de bord, et personne ne lit les notes qu'ils écrivent à cette occasion. On leur demande simplement d'en fournir une synthèse reprenant les éléments qu'ils pensent intéressants à communiquer à leur enseignant à mi-parcours, et en fin de parcours.

### Importance du lien présentiel-distanciel

- 51 Enfin, l'importance du lien avec le TD est mentionnée plusieurs fois. Par exemple, lors de l'entretien collectif en TTS :
- SAF : perso me l' rapp'ler [qu'il faut faire le travail  
 ANN : [p'têt qu'on [corrige qu'on fasse un p'tit compte-rendu [vraiment:&  
 CH2 : [à chaque cours/  
 SAF : [ouais un compte-rendu\  
 ANN : &de c'qu'on a fait\ de c'qu'on a appri:s tout ça\  
 52 Les élèves expriment le besoin d'avoir des allers-retours entre l'enseignement présentiel et la plateforme à distance, à la fois en amont pour les motiver à réaliser les

exercices et leur donner du sens, et en aval pour avoir un retour qui les aide à se situer et valorise les efforts fournis. De même, Anna explique en entretien individuel qu'elle a apprécié les exercices d'autant plus qu'ils étaient repris en TD :

- 53 c'était du devoir qui était assez intéressant parce qu'on en parlait à l'oral après en classe\
- 54 Ce retour valide le choix d'un enseignement mixte, confirmant l'importance, pour ce type de public, du lien entre le présentiel et le distanciel.
- 55 Pour le S2, nous ne disposons pas encore des entretiens individuels, qui seront réalisés à l'automne. Cependant, deux entretiens collectifs de mi-parcours ont été réalisés, à propos de l'ensemble du dispositif : un avec le groupe TTS, et un regroupant des personnes d'IS et de MCS. Le tableau 8 présente la composition des groupes, la durée de discussion sur le travail à distance, et quelques éléments d'appréciation de cette modalité : degré d'implication, émotions, utilité perçue.

Tableau 8 : appréciation du travail à distance sur EdX dans les entretiens collectifs de mi-parcours

Composition des groupes	Part de l'entretien sur la distance	Degré d'implication	Emotions vis-à-vis de la distance	Utilité perçue
TTS : Antoine, Aline, Paul, Eric, Santiago	6 min 32 sur 1h23min10	Fort	Sympa [carnet d'bord] prendre du temps pour soi ; « bon à prendre »	Liée à l'évaluation formative et sommative Liée à des compétences : 'ranger tes idées' ; 'synthétiser une idée' ; maîtrise de la langue, subtilités Liée au cursus Liée à la prise de conscience (réflexivité, découverte)
IS : Marlène, Chu MCS : Ariane, Anastasia, Vincianne, Maxime	3 min 20 sur 1h48min38	Moyen	[exercices] pas mémorables [le carnet de bord] utile [enquête étudiante] apportant vraiment quelque chose	Variable selon les exercices Liée à la possibilité de réinvestir ce qui est appris pour le reste des études

- 56 Au S2, il est intéressant de noter que le travail à distance mentionné est cette fois présenté comme suscitant plutôt des émotions positives. Aucun problème d'ordre technique ou matériel n'est évoqué, ce qui témoigne d'une amélioration du service fourni, et/ou d'une meilleure maîtrise des outils numériques par le public d'EdX. Les seuls exercices dont il est question avec une valence émotionnelle négative, lors de l'entretien avec les groupes IS et MCS, correspondent aux formats les plus classiques consistant à lire un texte et à répondre aux questions. C'est alors cet aspect scolaire qui est en cause, présenté par Arielle comme une stratégie didactique peu efficace, en comparaison du carnet de bord, par exemple, qui l'aide vraiment à étudier :

ARI : (...) par exemple le tableau d'bord euh à voir c'qu'i' faut faire: si on a pris des retards par rapport à des choses qu'on a fait dans la s'maine euh: ça nous permet de plus nous organiser euh: chez nous\ euh: par rapport au travail\ qu'il faut faire quoi\ et euh: après les exercices qui sont donnés à faire euh: (.) ben euh: ils sont à faire donc on les fait\ 'fin on les fait, mais euh: après euh: <((riant)) j'sais pas\> (.) euh: ces exercices ça me: x pas quelque chose qui: que j'veais ret'nir en fait\ (.)

- 57 Lorsque Vincianne reprend à son compte et explicite cette dissociation entre exercices à faire et exercices qui apportent vraiment quelque chose, elle souligne également l'intérêt d'un devoir peu habituel, l'enquête sur le métier étudiant :

VIN: c'est un exercice ouais, mais c'est: c'est que qu'chose qu'on peut: personnellement que j'peux rajouter à mon: à ma façon d'travailler\ parce que: quand tu fais des entretiens avec quelqu'un quand tu prends les: les points positifs en fait de: x\ donc voilà quoi\ donc cet exercice-là, même si c'était un exercice,

mais je crois qu'c'est plus qu'un exercice quoi\ c'était euh: voilà quoi <((riant)) j'sais pas\>

CH1 : c'est-à-dire plus qu'un exercice/

VIN : plus qu'un exercice dans l'sens où euh ça nous apporte réell'ement quelque chose\ parce qu'y a des exercices où on fait (.) on fait juste quoi\ 'fin ça nous apporte rien\

- 58 Au-delà de la forme plus ou moins innovante ou ludique, un critère se dégage : le fait que le travail demandé puisse être réinvesti, grâce à un apprentissage méthodologique, dans les autres cours.
- 59 Dans le groupe TTS, Maxime souligne également l'intérêt du carnet de bord, et explicite ses bienfaits en termes de réflexivité, ce qui converge avec les résultats pour le S1 :
- MAX : moi j'trouve que (...) le carnet d'bord aide euh aide à: à synthétiser une idée\ on peut lire quelque chose très vite une idée\, mais après on: on passe à autre chose\ le fait de: de demander un p'tit peu\ ça nous permet de: de retravailler l'sujet\ j'trouve que c'est c'est bien ce carnet d'bord\ ça permet d'avoir un p'tit peu de: temps sur une sur sa propre réflexion où on n'a pas forcément entre une chose et une autre euh: le temps de penser euh à pas à nous voilà on n'a on n'a pas forcément l'temps x de la question euh de notre avenir etcétera pour soi qui est quand même bien et qui est bon à prendre\ ça permet d'faire le point en fait et de d'savoir un p'tit peu mieux où on en est et euh: où on va en fait\
- 60 Tout le reste du temps de parole sur ce sujet est monopolisé par Eric, qui prend beaucoup de place dans tout cet entretien, sans réaction des autres. Il est donc difficile de savoir à quel point son point de vue est partagé. Lui, à l'inverse de ce qui ressort dans l'autre entretien, semble attaché à des exercices académiques classiques : il apprécie les textes avec questions tout particulièrement pour la correction qui est systématiquement fournie, salue le travail sur l'écrit réalisé à distance. Il demande même, comme cela a été évoqué au S1, des exercices plus standardisés correspondant aux examens disciplinaires (commentaire de texte, fiche de lecture). Il est intéressant de noter que sa contribution témoigne d'une réflexivité en marche, qui s'appuie notamment sur la mise en parallèle de deux exercices, l'un réalisé en présentiel, et l'autre à distance, qui lui ont fait prendre conscience de l'importance de manier la langue avec subtilité pour penser un sujet. Dans un cas il s'agissait de distinguer questions de réflexion et questions de compréhension suscitées par un texte (à distance), et, dans l'autre cas, de chercher à l'aide de documents et de sa propre expérience des éléments de réponse aux questions similaires, mais distinctes « pourquoi l'université ? l'université, pour quoi ? ».

## Discussion et conclusion

- 61 Face à un public de plus en plus hétérogène à l'entrée à l'université, les stratégies pédagogiques varient. Nous avons fait le choix dans CLEFS d'un dispositif ambitieux confiant aux étudiants un rôle actif dans leur formation plutôt que celui d'un enseignement descendant venant combler leurs lacunes. Nous nous intéressons ici spécifiquement au volet à distance de cet enseignement mixte, dont l'articulation avec le reste du dispositif a pu constituer en elle-même un défi amenant à acquérir une compétence nouvelle, sinon une difficulté supplémentaire : il faut apprendre à prioriser parfois dans des conditions matérielles d'études précaires.

## Perceptions et usages de la plateforme

- 62 Comment ce pari pédagogique se traduit-il dans les pratiques des étudiants et leurs résultats ? (QR1) Les prescriptions institutionnelles exercent un effet avec le concours des pratiques enseignantes, qui ont varié selon le semestre et la plateforme utilisée. Ainsi, le passage à un nouvel outil perçu comme plus ergonomique a incité certains enseignants à attendre davantage du travail en ligne, conduisant paradoxalement à une baisse du taux de réussite au parcours. Tant les pratiques enseignantes que les perceptions étudiantes soulignent l'importance première du présentiel : c'est lui qui dans l'accompagnement vers un usage bénéfique du distanciel et non l'inverse.
- 63 Les entretiens menés en groupe ou individuellement avec les étudiants plaident également pour un effet plateforme, le SPOC du S2 recueillant beaucoup plus de perceptions positives que celui organisé sur Moodle au S1, et ce malgré une moindre réussite au parcours au S2. L'effet de la plateforme est toutefois à relativiser, puisque l'on n'observe pas d'effet flagrant sur les taux de participation, de décrochage ou de réussite. À propos de la perception globale de la modalité distante (QR2), les étudiants font état d'une surprise face à l'ampleur du travail demandé, paraissant parfois lourd, mais reconnaissent généralement qu'elle favorise la réflexivité. Il est intéressant de noter qu'ils ont recours à différents critères pour juger de l'utilité du SPOC, considérée comme très faible lorsque l'enjeu principal est la notation ou l'entraînement à reproduire un exercice académique type ; mais plus élevée dès lors que sont en jeu des compétences métacognitives ou méthodologiques transférables d'une discipline à l'autre. Il s'agit ici sans doute davantage d'un effet de la pédagogie employée que de la modalité étudiée, faisant apparaître une fracture entre les étudiants qui ont saisi la démarche de chercher à « apprendre à apprendre » et ceux qui cherchent encore à intérioriser une procédure « clef en main » pour réussir un partiel donné. Une piste réside sans doute dans la diversité des motivations initiales de ces étudiants ainsi que dans le sens qu'ils peuvent attribuer à leurs difficultés, notamment en termes de sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, un faible capital confiance initial, un projet d'avenir peu clair et un manque de soutien social (y compris de proches extérieurs au dispositif) favorisent l'abandon en formation à distance (Dussarps, 2015). Or le public visé ici présente généralement les deux premières caractéristiques, certains étudiants ayant de plus un faible capital social du fait d'un déracinement associé à leur entrée à l'université, d'où l'objectif de favoriser leur socialisation étudiante et le travail de groupe.

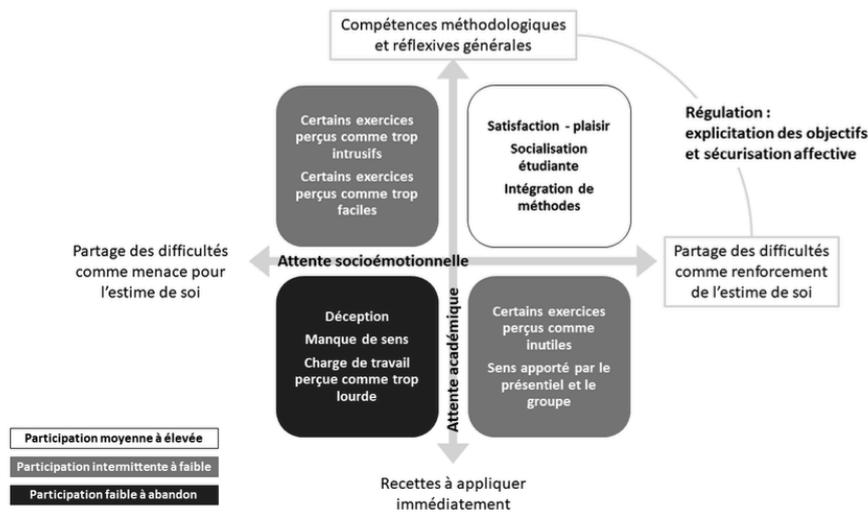
## Hypothèses interprétatives en vue de recherches ultérieures

- 64 Les objectifs des volontaires intégrant le dispositif semblent à la fois flous et variés, mais ils peuvent s'organiser selon deux axes, académique et socioémotionnel. Ils sont plutôt en quête de recettes pour réussir des exercices disciplinaires précis ou de formation méthodologique et réflexive générale ; craignent plutôt l'entrée dans un groupe étiqueté comme ayant des difficultés ou au contraire sont avides de les partager et de créer du lien avec d'autres aux vécus similaires. Ici, on mesure à quel point l'apport d'un soutien socioémotionnel efficace est complexe. D'un côté, il est important pour leur sentiment d'efficacité personnelle que les étudiants réalisent qu'ils ne sont pas les seuls à connaître des difficultés et puissent en parler ensemble alors même que dans une étude américaine 45% des répondants ont l'impression que tout le monde

s'adapte à l'université sauf eux (JED, 2015). D'un autre côté, le fait de recevoir un soutien spécifique en effectifs restreints peut aggraver cette perception négative de leur capacité à réussir en construisant un sentiment d'efficacité collective faible : il n'y aurait que ce petit groupe qui éprouverait des difficultés, car il est composé de personnes en échec ou vouées à l'échec (stigmatisation). Au plan académique, les étudiants perçoivent le dispositif d'autant plus positivement qu'il correspond à leurs attentes, et notamment qu'ils acceptent d'investir temps et effort dans des activités de formation générale constituant à première vue un détour par rapport aux objectifs immédiats liés aux enjeux de notation disciplinaires. Nous faisons l'hypothèse que cette disposition n'est pas déconnectée des aspects socioémotionnels, mais relève d'une régulation interne métacognitive dans laquelle ils entrent en jeu, dont les étudiants sont plus ou moins capables *a priori*. Ainsi, il faut avoir suffisamment confiance dans sa capacité à acquérir des compétences stables et réutilisables pour s'engager dans un tel « détour », et envisager qu'il puisse à moyen terme devenir un raccourci permettant d'appréhender plus facilement de nouveaux exercices académiques. Ici, une régulation enseignante collective (impliquant également des spécialistes des disciplines), relayée par les tuteurs ou tutrices, et, dans une moindre mesure, par les pairs, est indispensable pour expliciter cette démarche, sécuriser émotionnellement les étudiants et les aider, au plan académique, à construire les ponts nécessaires pour réinvestir ces compétences transversales. Si une focale importante dans cet accompagnement doit porter sur la dimension émotionnelle, le soutien doit également se faire au niveau matériel dans la perspective de l'appropriation et de l'usage de la plateforme mise à disposition. En effet, comme le montrent les résultats de l'étude de Vayre *et al.* (2009), l'usage d'Internet chez les étudiants dépend en grande partie d'un soutien social constitué par le soutien émotionnel et l'aide matérielle.

- 65 La figure 2 synthétise ces pistes explicatives sous forme de modélisation hypothétique pour orienter des recherches futures. Ainsi, deux formes de participation intermittentes différentes apparaissent. Les étudiants percevant le partage de leurs difficultés comme une menace et en quête de compétences transversales tendent à limiter leur participation à la plateforme à des exercices individuels approfondis. De leur côté, ceux qui cherchent des recettes à appliquer immédiatement et se sentent renforcés par le partage de leurs difficultés se concentrent sur les exercices collectifs ou dont l'intérêt est explicité en TD en lien avec un travail concret. On peut faire l'hypothèse que les personnes qui présentent la plus forte satisfaction et participation réussissent, tandis que les participations faibles ou l'abandon de la plateforme seraient associées à l'échec. Le lien avec la réussite est sans doute plus complexe et à étudier au cas par cas pour les personnes participant à la plateforme de façon intermittente.

Figure 2 : perception de la plateforme et participation selon les attentes initiales : les apports d'un soutien à la fois académique et socioémotionnel et de la régulation métacognitive externe associée



## Perspectives d'amélioration du dispositif

- 66 Nous pouvons de plus proposer une hypothèse d'amélioration de ces résultats via l'*instructional design* : comment revoir la conception de cette plateforme pour améliorer la participation étudiante et qu'elle soit plus utile à ceux qui s'y impliquent ? Plusieurs pistes sont à explorer, et deux étant déjà en cours d'expérimentation pour cette deuxième année du dispositif : l'animation des cohortes d'étudiants à travers un accès étendu aux tuteurs de master, susceptible de favoriser la collaboration en ligne ; la mise en place d'une véritable formation de tous les usagers de la plateforme à l'outil technique même, permettant notamment un plus grand investissement enseignant. En effet, un « modèle soutenu » de formation à distance (Albero et Kaiser, 2009) n'est réalisable qu'avec une forte implication enseignante, or celle-ci est ici apparue très fluctuante selon les filières concernées. Des entretiens approfondis avec les enseignants pour comprendre ce « non-usage » permettraient peut-être de mieux cerner, si ce n'est dans leur espace psychique, au moins les facteurs qui, dans l'espace social de l'université, font obstacle à l'intégration de cet outil et comment le rendre mieux adapté aux pratiques enseignantes ordinaires (Rinaudo, 2012). Ce point est d'autant plus important qu'une étude antérieure a pointé le fréquent décalage entre les attentes des étudiants percevant les enseignants comme devant être proactifs alors qu'ils se contentent généralement, particulièrement dans le système français, d'être réactifs, alimentant une déception et un sentiment d'isolement voire de rejet chez certains apprenants (Dussarps, 2015).

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Albero, B. et Kaiser, A. (2009). Attitudes et préférences des usagers face à la formation ouverte et à distance. Les leçons d'une enquête. *Distances et Savoirs*, 7, 31-37.
- Albouy, V. et Tavan, C. (2007). *Massification et démocratisation de l'enseignement supérieur en France*. INSEE, G 2007 / 06.
- Albouy V. et Wanecq T. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. *Économie et Statistique*, 361.
- Alexander, R.J. (2017). Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk. Portland : Dialogos.
- Baker, M., Järvelä, S. et Andriessen, J. (dir.) (2013). *Affective Learning Together: Social and Emotional Dimensions of Collaborative Learning*. Oxon and New York : Routledge.
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science* 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barab, S. et Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the learning sciences*, 13(1), 1-14.
- Beaupère, N. et Boudesseul, G. (dir.) (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. Paris : La Documentation Française.
- Bonk, C. J. et Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco : Wiley.
- Bourgin, J. (2011). Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : Les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? *Sociologie du travail*, 53(1), 93-108.
- Bruillard, E., Les utilisateurs des MOOC : quel regard ? *Distances et médiations des savoirs*, 7. Récupéré de : <http://dms.revues.org/791>
- Charles, N. (2017). L'interprétation variable du principe méritocratique : massification et reproduction sociale en Angleterre, en France et en Suède. Dans P.C. Kamanzi, G. Goastellec et F. Picard (dir.), *L'envers du décor : massification de l'enseignement supérieur et justice sociale* (p.15-33). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Dillenbourg, P. et Jermann, P. (2010). Technology for classroom orchestration. Dans Khine, M.S. et I.M. Saleh (dir.). *New science of learning. Cognition, Computers and Collaboration in Education* (p. 525-552). New York : Springer.
- Dobbins, M. (2017). Une européanisation convergente ou divergente ? Analyse des réformes de la gouvernance de l'enseignement supérieur en France et en Italie. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 83(1), 181-203.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.
- Duru-Bellat M. et Van Zanten A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris : A. Colin.
- Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance, analyse socioaffective et motivationnelle. *Distances et médiations des savoirs*, 10

Gary-Bobo, R. (2017). *Performance sociale, financement et réformes de l'enseignement supérieur*. Paris : Presses de Sciences Po.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.

Graham, C. R., Woodfield, W. et Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *Internet and higher education*, 18, 4-14.

Halverson, L. R., Graham, C. R., Spring, K. J., Drysdale, J. S. et Henrie, C. R. (2014). A thematic analysis of the most highly cited scholarship in the first decade of blended learning research. *Internet and Higher Education*, 20, 20-34.

JED (2015, 8 octobre). *Students Who Feel Emotionally Unprepared for College More Likely to Report Poor Academic Performance and Negative College Experience*. Récupéré du site de The Jed Foundation : <https://www.jedfoundation.org/first-year-college-experience-release/>

Lescouarch, L. (2011). *Spécificité des pratiques pédagogiques des maîtres E en RASED*. [S.l.] : Éditions universitaires européennes.

Lynch, R. et Dembo, M. (2004). The Relationship between Self-Regulation and Online Learning in a Blended Learning Context. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 5(2), 1-16.

Merle P. (1996). Les transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. Essai d'interprétation. *Population*, 51(6), p. 1181-1209.

Morozov, E. (2014). *To save everything, click here. Technology, Solutionism, and the Urge to Fix Problems that Don't Exist*. London : Penguin.

Näykki, P., Isohätälä, J., Järvelä, S., Pöysä-Tarhonen, J. et Häkkinen, P. (2017). Facilitating socio-cognitive and socio-emotional monitoring in collaborative learning with a regulation macro script – an exploratory study. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 12, 251-279.

Olapiriyakul, K. et Scher, J. M. (2006). A guide to establishing hybrid learning courses: employing information technology to create a new learning experience, and a case study. *Internet and Higher Education*, 9(4), 287-301.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient, *Recherche en soins infirmiers*, 3(110), 13-20.

Pérez-Sanagustín, M., Hilliger, I., Alario-Hoyos, C., Kloos, C. D. et Rayyan, S. (2017). H-MOOC framework: reusing MOOCs for hybrid education. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1), 47-64.

Plantin, C. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation*. Lyon : ENS Éditions.

Polo, C. (à paraître). Accompagner à la littéracie universitaire par le dialogue, *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, numéro thématique « Littéracies universitaires : accompagnement et autonomisation dans l'apprentissage des écrits de et à l'université », dir. S. Bailly, V. Lemoine-Bresson et J. Assis.

Polo, C., K. Lund, C. Plantin et G. P. Niccolai (2016). Group Emotions. The Social and Cognitive Functions of Emotions in Argumentation. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning* 11(2), 123-156.

Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Reverdy, C. (2017). L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 119. Lyon : ENS de Lyon.

Rinaudo, J.-L. (2012). Approche subjective du non-usage : un négatif nécessaire. *Recherches & Educations*, 6, 89-103.

Scott, P. H., Mortimer, E. F. Aguiar, O. G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90, 605 – 663.

Suchaut, B. (2008). Hétérogénéité des apprentissages et efficacité pédagogique. Séminaire interacadémique « Enseigner en réseaux "ambition réussite" : le diagnostic scolaire au service de l'action pédagogique » », Direction générale de l'Enseignement scolaire. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Tessier, O. et Schmidt, S. (2007). Élèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 559-578.

Vatin, F. (2011). Massification ou démocratisation de l'enseignement supérieur ? Un débat mal posé. *Les nouvelles d'Archimède*, 56, 17-20.

Vayre, É., Croity-Belz, S. et Dupuy, R. (2009). Usages d'Internet chez les étudiants à l'université : effets des dispositifs de formation en ligne et rôle du soutien social. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(2), 231-257.

Wang, X. H., Wang, J. P., Wen, F. J., Wang, J. et Tao, J. Q. (2016). Exploration and Practice of Blended Teaching Model Based Flipped Classroom and SPOC in Higher University. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 99-104.

## NOTES

1. Décret n° 2017-854 du 9 mai 2017 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 modifié fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences.
2. Loi française n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.
3. Ce sigle signifie *European Credits Transfer System* et correspond à l'unité de base du système européen d'équivalence des études supérieures, chaque crédit pouvant être reconnu dans l'ensemble de la zone, afin de favoriser la mobilité étudiante.
4. Pour une présentation plus détaillée du dispositif, et notamment du traitement dialogique qu'il propose des compétences littéraciques, voir Polo, C. (à paraître).
5. Ces intitulés ne sont pas liés au dispositif mais correspondent à l'organisation générale de la L1 à l'université Lyon 2, structurée en portails interdisciplinaires donnant accès en L2, sans réorientation, à une pluralité de filières.

---

## RÉSUMÉS

De nombreux leviers institutionnels engagent les universités aujourd'hui à expérimenter des dispositifs innovants pour faire face à l'échec dans l'enseignement supérieur. Notre article se propose de dresser un premier bilan du dispositif mixte « Créer, Lire, Écrire et Faire de la Science pour l'université » (CLEFS) mis en place à l'intention d'étudiants fragiles de première année de licence (L1) pour qu'ils bénéficient d'un accompagnement renforcé. Celui-ci passe par des cours en présentiel ainsi qu'un suivi à distance. Nous regardons les effets du volet distanciel sur le maintien dans les études, confrontons objectifs pédagogiques et pratiques effectives et cherchons des pistes explicatives dans sa perception par les étudiants.

Many institutional levers lead universities today to experiment with innovative systems to cope with failure in higher education. Our article proposes to draw up a first assessment of the mixed learning system "Create, Read, Write and Make Science for the University" (CLEFS) set up to support low-achieving 1<sup>st</sup>-year university students. The program consists in face-to-face as well as distant teaching. We look at the effects of the distant dimension of the program on retention in studies and compare pedagogical designers' initial aims to actual practices, analyzing students' perceptions.

## INDEX

**Keywords :** success, tutoring, SPOC, blended learning, hybrid teaching, higher education

**Mots-clés :** réussite, tutorat, SPOC, mixte, hybride, enseignement supérieur

## AUTEURS

### CLAIRE POLO

Université Lumière Lyon 2, Institut des Sciences et des Pratiques de l'Éducation et de la Formation, Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques  
claire1.polo@univ-lyon2.fr

### RAWAD CHAKER

Université Lumière Lyon 2, Institut des Sciences et des Pratiques de l'Éducation et de la Formation, Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques  
Rawad.chaker@univ-lyon2.fr