HAL open science

Analyse des attentes d'hybridation à l'ère post-covid.

Vanessa Marescot, Sylvie Leleu-Merviel, Fanny Bougenies

To cite this version:

Vanessa Marescot, Sylvie Leleu-Merviel, Fanny Bougenies. Analyse des attentes d'hybridation à l'ère post-covid.. Colloque International TICEMED 13 - Hybridation des formations : de la continuité à l'innovation pédagogique, Imsic (Université de Toulon et Aix Marseille Universités); Crem (Université de Lorraine); Département de Communication, Médias, Culture, (Université Panteion); Association internationale Ticemed, Oct 2022, Athènes (Université Panteion), France. hal-03982101

HAL Id: hal-03982101

https://hal.science/hal-03982101v1

Submitted on 10 Feb 2023

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.

Vanessa Marescot
Laboratoire de Recherche Sociétés & Humanités Département Design Visuel et Urbain
Université Polytechnique Hauts-de-France
F-59300
vanessa.marescot@uphf.fr

Sylvie Leleu-Merviel
Laboratoire de Recherche Sociétés & Humanités Département Design Visuel et Urbain
Université Polytechnique Hauts-de-France
F-59300
sylvie.merviel@uphf.fr

Fanny Bougenies
Laboratoire de Recherche Sociétés & Humanités Département Design Visuel et Urbain
Université Polytechnique Hauts-de-France
F-59300
fanny.bougenies@uphf.fr

Analyse des attentes d'hybridation à l'ère post-covid.

Le cas des licences professionnelles préludisées à l'Université Polytechnique Hauts-de-France.

Résumé. — L'étude présentée ici questionne les enseignants et les étudiants de deux formations préludisées à l'Université Polytechnique Hauts-de-France. Elle montre qu'une majorité d'étudiants et d'enseignants souhaitent l'intégration de modalités hybrides dans leur formation/enseignements. L'analyse des résultats interroge ainsi le peu d'hybridation déclarée,

dévoilant une confusion chez les enseignants sur les concepts d'hybridation. L'étude apporte donc des éléments de réponse quant aux attentes des étudiants sur les pratiques pédagogiques post-confinement et sur les envies d'hybridation des enseignants. La posture épistémologique est une approche constructiviste de la connaissance construite à partir de données recueillies sous forme d'un questionnaire administré en ligne.

Mots clés. — hybridation, attentes, usagers, PRéLUDE, démarche exploratoire

Analysis of hybridization anticipations in the post-Covidian era.

The case of the professional licenses « préludisées » at the Université Polytechnique Hauts-de-France.

Abstract. —The study presented here questions the teachers and students of two « préludisées » courses at the Hauts-de-France Polytechnic University. It shows that a majority of students and teachers want the integration of hybrid methods in their training/teaching. The analysis of the results thus questions the lack of declared hybridization, revealing a confusion among teachers on the concepts of hybridization. The study therefore provides some answers as to the expectations of students on post-lockdown teaching practices and on teachers' desires for hybridization. The epistemological posture is a constructivist approach to knowledge built from data collected in the form of an online questionnaire.

Keywords. — hybridization, expectations, users, PRéLUDE, exploratory approach

Mars 2020 a vu le début de la crise sanitaire en France avec le premier confinement imposé nationalement. Dans un contexte anxiogène et dans des conditions de travail non adaptées, les enseignants ont dû assurer la « continuité pédagogique » au pied levé. Cette continuité consistait à poursuivre l'enseignement dispensé aux élèves et étudiants en dépit de l'enfermement de tous. Malgré l'accompagnement des ingénieurs techno-pédagogiques, beaucoup d'enseignants se sont trouvés démunis par rapport à ce basculement en enseignement à distance pur, au regard de leur savoir techno-pédagogique disciplinaire pré-existant (Bachy, 2019). En effet, les enseignants, pris par l'urgence et l'injonction verticale de « continuité » et manquant de compétences en ingénierie techno-pédagogique ont le plus souvent transposé à distance des activités destinées au présentiel (Cerisier, 2020a, 2020b). Du point de vue des enseignants, « plutôt qu'une « continuité », l'enseignement continue « coûte que coûte », mais dans des conditions dégradées » (Seurrat, 2022 : 6).

Lors d'une enquête précédente, réalisée par l'établissement en mars 2021 au sein de l'Université Polytechnique Hauts-de-France (UPHF) auprès des enseignants, 26% des répondants (soit 4,2% de la cohorte totale des enseignants) déclaraient avoir eu des expériences de formation à distance avant la pandémie, signe de pratiques d'hybridation marginales. De manière plus générale, certains enseignants ont malgré tout profité de cette continuité due à la crise sanitaire pour repenser leurs pratiques enseignantes en intégrant des pédagogies plus actives (Verchier & Lison, 2020). Du côté étudiant, l'adaptation n'a pas été plus facile : absence de matériel adapté, environnement spatial peu propice, découverte d'outils parfois inconnus… engendrant une déstabilisation de leur environnement personnel d'apprentissage (Charlier, 2013 ; Felder *et al.*, 2020). Malgré tout, certaines études montrent que les enseignants ont relevé

le défi au prix d'un engagement fort et d'un changement d'habitude, constituant une expérience malgré tout positive qui a transformé leur rapport aux « moyens numériques pédagogiques » (Audran et al., 2021). Du côté étudiant, l'étude de l'université de Lorraine a montré que 35% d'entre eux ont trouvé positive l'expérience d'enseignement à distance dans ce contexte (Granjon, 2021).

L'étude présentée ici a questionné les enseignants et les étudiants de deux formations préludisées sur leurs attentes en matière d'hybridation. Elle montre qu'une majorité d'étudiants et d'enseignants souhaitent l'intégration de modalités hybrides dans leur formation/enseignement. L'analyse des résultats interroge le peu d'hybridation déclarée, dévoilant une confusion chez les enseignants sur les concepts d'hybridation.

Ancrage théorique, contexte et protocole

Ancrage théorique : concept d'hybridation

Bernadette Charlier, Nathalie Deschryver et Daniel Peraya (2006) ont caractérisé un dispositif hybride de formation « par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement techno-pédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation » (Charlier *et al.*, 2006). Le modèle Hy-Sup, « le plus solide et le plus abouti, du moins dans le contexte scientifique francophone » (Peltier & Séguin, 2021) a par la suite défini 6 types de dispositifs hybrides suivant les choix opérés sur les 5 dimensions : « la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielles et distantes (1),

l'accompagnement humain (2), les formes particulières de médiatisation (3) et de médiation (4) liées à l'utilisation d'un environnement techno-pédagogique et le degré d'ouverture du dispositif (5). » (Burton *et al.*, 2011).

L'étude menée a pour objectifs de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les attentes des étudiants sur les pratiques pédagogiques hybrides après leur expérience d'un 100% distanciel imposé ?
- Quelles sont les envies d'hybridation des enseignants ?

La posture épistémologique choisie est une approche constructiviste de la connaissance (Leleu-Merviel, 2008) en cela que l'objet d'étude est une représentation d'une réalité existante, construite à partir de données recueillies, en vue de comprendre les interactions entre les parties prenantes et le dispositif pour améliorer le design des dispositifs.

Les licences « préludisées »

En novembre 2017, le ministère de l'enseignement supérieur publiait le chiffre de 41 % de réussite en licence en 3 ou 4 ans (*Note Flash du SIES N°18*, 2017). Le déploiement du Plan Etudiant est annoncé et se traduit en 2018 par la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, dite loi ORE. Pour répondre à cet arrêté et soutenir la réussite en licence, l'UPHF et les Facultés de l'université Catholique de Lille (ICL), proposent le Nouveau Cursus Universitaire PRéLUDE (Parcours réussite en licence universitaire à développement expérientiel). Ce projet, lauréat du PIA 3 NCU[1] et s'inscrivant sur 10 ans (2018-2028), engage une rénovation structurelle des maquettes et génère un modèle de formation flexible permettant

[1] Troisième Projet d'Investissement d'Avenir, action « Nouveaux Cursus à l'université », 2nd vague, mars 2018.

à l'étudiant d'être acteur de son projet en co-designant son parcours de licence. Pour ce faire, l'étudiant viendra choisir des compétences dans un catalogue proposant une cartographie de l'ensemble des compétences offertes dans les établissements respectifs.

Pour créer le catalogue de compétences, chaque formation devra réfléchir sa maquette en approche par compétences (APC) afin de créer un référentiel constitué de 3 à 5 bloc-compétences. Le modèle choisi est celui de Tardif (Poumay *et al.*, 2017). Ces blocs seront complétés par un Bloc Compétence Polytechnique vide, qui sera alimenté par les Modules Polytechniques choisis par les étudiants (Marescot et al., à paraître). Les blocs seront constitués de BOX, combinaisons cohérentes de ressources servant l'acquisition de la compétence. Elles seront de deux types : les Knowledges BOX (KB) ou BOX académiques contenant les ressources disciplinaires et les Maker BOX (MB) où l'étudiant pourra vivre un apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) lui permettant de mettre en œuvre la compétence. Une formation est dite « préludisée » lorsque sa maquette est décrite en bloc-compétences et que chaque bloc est décomposé en BOX, respectivement KB et MB.

Septembre 2020 a vu le déploiement des deux premières formations préludisées à l'UPHF, deux licences professionnelles (LP) de l'IUT : la Licence Professionnelle Contrôle Qualité et la Licence Professionnelle e-Commerce Marketing Numérique parcours e-Logistique (ECMN e-log). A ce jour, ce sont les seules formations préludisées à mettre en œuvre effectivement la nouvelle maquette de formation. Ces formations durent 1 an et valident un niveau Licence 3, elles regroupent à elles deux 35 étudiants pour l'année 2021/2022. Bien que le panel soit restreint, il permet une démarche exploratoire, offrant un retour d'expérience pour le déploiement d'autres formations préludisées. Ces deux parcours font l'objet du recueil de données et de l'analyse de cet article, à la fois du côté étudiant et enseignant. Les étudiants sont

en 3e année de formation universitaire. Ils ont vécu la continuité pédagogique en distanciel de 2020 en étant déjà inscrits en premier cycle, puis une année de transition présentiel/distanciel en majorité, pour suivre une formation en présentiel à la rentrée 2021.

Le projet PRéLUDE s'appuie sur un développement stratégique du numérique et de ses usages. D'une part, une plateforme intelligente d'aide à la réussite sera utilisée pour accompagner et assurer le suivi du parcours par/de l'étudiant. D'autre part, l'objectif est de former les étudiants aux usages numériques contemporains. C'est bien ici d'un enjeu d'acculturation au numérique dont il s'agit pour l'institution, où l'enseignant tiendra le rôle de médiateur : à la fois en formant au numérique et par le numérique (Collet *et al.*, 2020). Le projet incite donc implicitement les enseignants à intégrer l'usage du numérique dans leurs modalités pédagogiques.

Modalités de recueil

La méthode de recueil des données consiste en l'administration d'un questionnaire en ligne à destination des étudiants et des enseignants. Les deux questionnaires ont été conçus en miroir pour permettre une comparaison des réponses étudiantes et enseignantes. Les questionnaires sont structurés autour de trois thèmes : l'expérience d'enseignement à distance, l'hybridation des enseignements dans la formation, l'approche par compétences. Ils alternent des questions fermées dont certaines comportent un champ texte pour préciser la dernière modalité et des questions ouvertes. Ils produisent des données quantitatives et qualitatives qui seront analysées quantitativement et qualitativement. L'outil choisi pour administrer le questionnaire en ligne est SphinxOnline. Les questionnaires ont été envoyés à l'ensemble des enseignants des deux licences pros soit 23 enseignants et l'ensemble des étudiants inscrits dans les deux licences, soit 35 étudiants. Ils ont suscité 23 réponses (Tableau 1 ci –dessous).

	Enseignants			Etudiants				
	contactés	répondants	taux de réponse (%)	contactés	répondants	taux de réponse (%)	Envoi	Relance
Licence CoQUA	9	7	77,8	9	7	77,8	30-mai	03-juin
Licence eCMN e-logistique	14	5	35,7	26	4	15,4	03-juin	10-juin
	23	12	52,2	35	11	31,4		

Tableau 01. Répartition de la population ciblée

La population est forcément restreinte, puisqu'il s'agit de licences expérimentales en phase de démarrage. Mais malgré le taux de réponse faible pour les étudiants de la LP ECMN e-log, le taux de réponse global est satisfaisant pour les deux publics. Comme déjà indiqué, aucune généralité ne pourra être élaborée sur les questions posées vu la taille de l'échantillon. Le protocole permet de disposer d'éléments d'analyse exploratoire dans ce contexte précurseur de formations nouvelles.

Analyse des réponses et résultats

Cette communication se concentre sur les questions d'hybridation de l'enseignement. Par conséquent, les questions concernant la perception de l'approche par compétences ne sont pas traitées (questions Etu35 à 46 et questions Ens39 à 50), y compris celle ayant investigué le lien possible entre l'APC et l'hybridation (question Etu43 et Ens47). De ce fait, l'influence de la préludisation des formations sur l'hybridation des enseignements ne sera pas analysée ici.

Questions propres aux enseignants

Pendant le premier confinement, les enseignants répondants ont donné des CM, des TD mais très peu de TP (question Ens1). Pour ce faire, ils ont réalisé des cours en visioconférence et utilisé la plateforme *Moodle* pour déposer des cours et des activités (question Ens2). Pendant l'année transitoire 2020/2021 (question Ens5 et Ens6), un tiers ont vécu la co-modalité : la moitié des étudiants en présentiel, l'autre moitié en distanciel en visioconférence simultanée, les autres ont soit alterné 100% présentiel et 100% distanciel au gré des confinements, soit enseigné en présentiel.

Tous les enseignants répondants ont donc vécu de l'enseignement 100% distanciel durant la pandémie. La figure 1 indique que si 50% des enseignants sélectionnent une modalité entièrement en présentiel, le cumul des 41,7% préférant l'hybride avec une majorité de présentiel et les 8,3% préférant l'hybride avec une majorité de distanciel induit que 50% déclarent préférer enseigner en suivant une modalité hybride (question Ens21, Figure 1) et confirment cette réponse quand il est question de leurs enseignements en LP (question Ens38, Figure 9). Pourtant, seuls 16,7% indiquent qu'une partie de leur enseignement en LP gagnerait à être mis à distance (question Ens32, Figure 2).

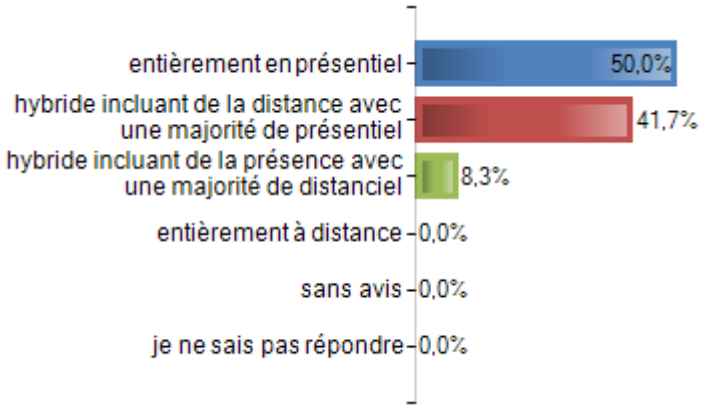

Figure 1. Modalité préférée d'enseignement

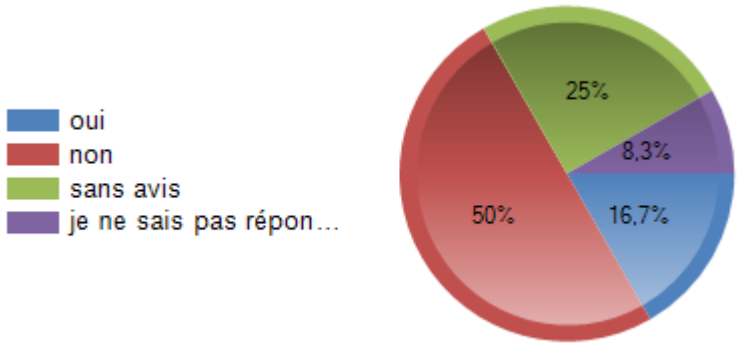

Figure 2. Une partie de vos enseignements en LP gagnerait-elle à être mise à distance

Les enseignants préférant le présentiel déclarent presque unanimement que leur enseignement ne gagnerait pas à de la distance. Pour les enseignants plébiscitant l'hybride, deux tiers des enseignants répondent « sans avis », « je ne sais pas répondre » ou même « non ». Les réponses à ces questions sont d'apparence contradictoire. Elles questionnent à la fois la compréhension des pratiques que cachent la « mise à distance » et les possibles raisons qui freinent celle-ci, de façon générale ou dans la LP. Pour lever ce paradoxe, il sera nécessaire d'employer des méthodes d'investigation permettant de recueillir les conceptions des enseignants.

50% des répondants incluent des activités pédagogiques à distance (question Ens24), dont deux tiers seulement ont répondu que leur modalité préférée était la modalité hybride (question Ens21). Donc, un tiers des répondants déclarant mettre des activités à distance préfèrent une modalité d'enseignement entièrement en présentiel. Un enseignant précise « en utilisant les outils numériques dans les pratiques pédagogiques » et évoque des pratiques qui semblent proches de la classe inversée (question Ens27), affichées dans l'emploi du temps des étudiants. L'autre enseignant ne met à distance que des dépôts de devoirs. Les réponses à ces trois

questions interrogent les conceptions des enseignants sur le concept d'hybridation, notamment vis-à-vis de l'évolution de leurs pratiques.

Lorsque des activités pédagogiques sont mises à distance, la moitié remplace des heures de présentiel avec les étudiants (questions Ens29) et dans ce cas, elles sont le plus souvent affichées dans l'emploi du temps des étudiants (question Ens30). Ceci témoigne d'une hybridation effective dans certains enseignements de LP, sans pour autant que les enseignants ne la revendiquent comme telle.

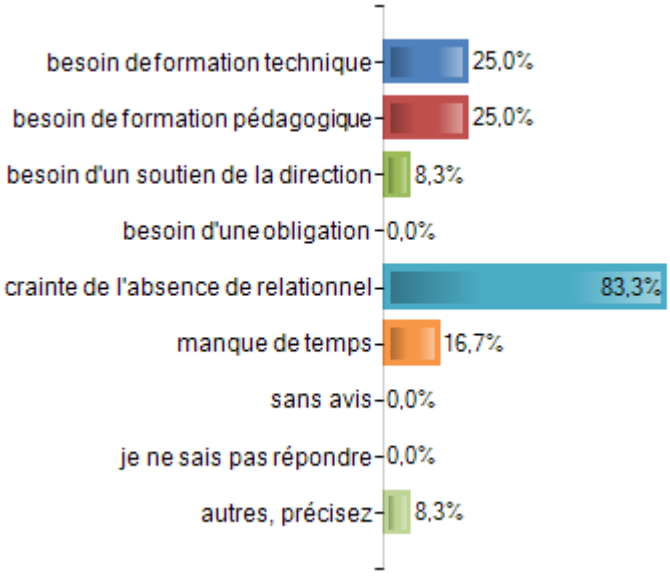

Figure 3. Freins à la mise à distance d'une partie des enseignements

Le frein majoritaire à l'hybridation évoqué par les enseignants est la crainte de l'absence de relationnel, suivi du besoin de formation (question Ens36, Figure 3). Dans la modalité ouverte (item « autres, précisez »), un enseignant indique « Les cours sont par défaut en présentiel ». Cette remarque montre que certains enseignants ne pensent pas avoir la liberté ou la capacité de pouvoir basculer leur enseignement en modalité hybride.

Questions propres aux étudiants

Les étudiants ayant répondu au questionnaire ont tous vécu les deux années de la pandémie en études post-bac (licence, BTS ou DUT) sauf un qui a un parcours L3 et service civique (questions Etu1 et Etu3). Pour l'année transitoire, les modalités présence/distance vécues sont variées : deux en distanciel pur, trois en présentiel pur et les autres dans une modalité mixte (question Etu7). Pour prendre connaissance d'une vidéo, les trois quarts la regardent en intégralité, et un étudiant indique la regarder plusieurs fois pour prendre des notes, ce qui montre l'intérêt de réfléchir en tant qu'enseignant à la longueur des vidéos déposées (question Etu19, Figure 4). Une grosse majorité indique s'appuyer sur les supports de présentation comme trace du présentiel ou pour compléter leur prise de notes (question Etu21, Figure 4).

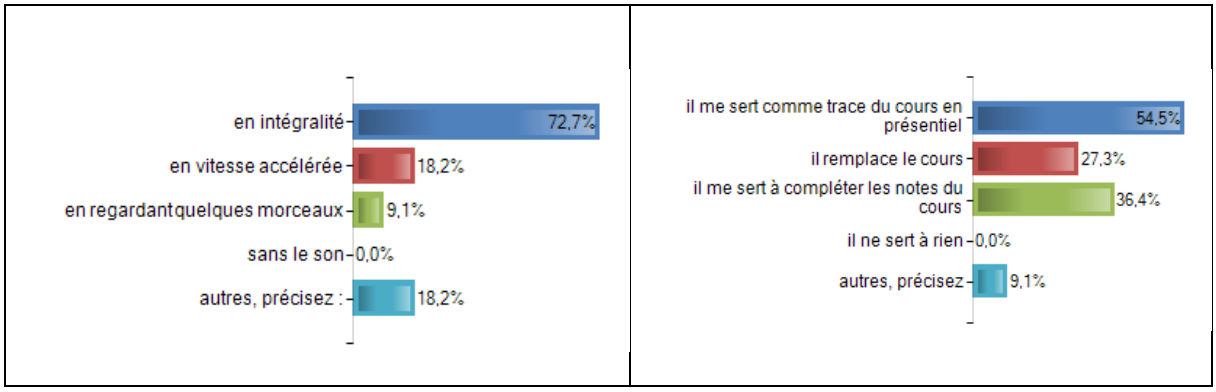

Figure 4. Mode de visionnage d'une vidéo et utilisation d'un support de présentation

D'après leur expérience, les répondants déclarent que les activités à distance qui ont permis d'améliorer leur apprentissage pendant la pandémie sont principalement : télécharger des supports de cours écrits, la résolution d'exercices, les cours en visioconférence participatifs, répondre à des quizz (question Etu16, bâtons bleus, Figure 5). Ce sont les mêmes activités qu'ils souhaiteraient mettre à distance dans leur formation actuelle (question Etu30, bâtons orange,

Figure 5), même si les pourcentages pour les activités souhaitées sont inférieurs pour tous les items.

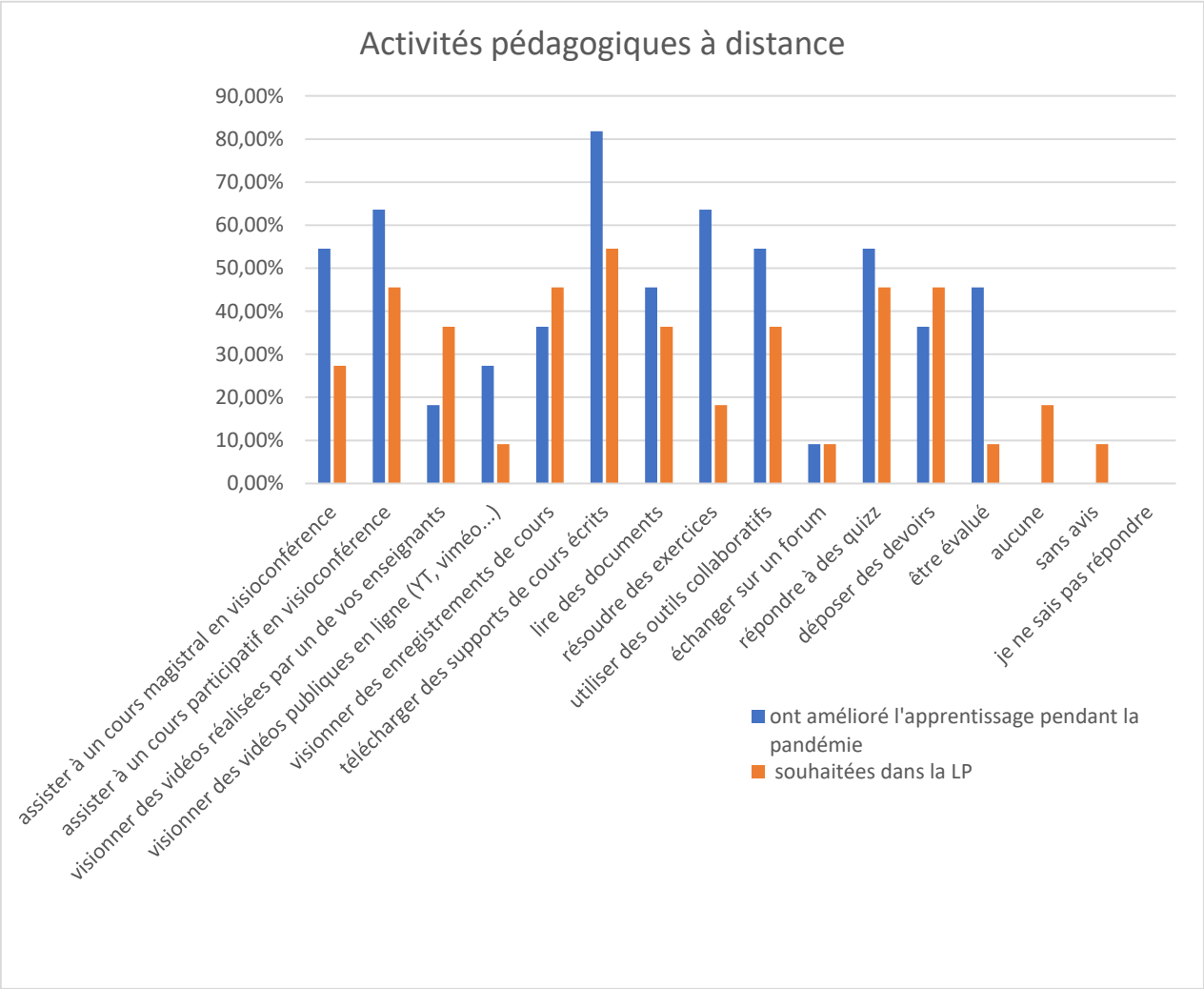

Figure 5. Les activités à distance permettant d'améliorer l'apprentissage pendant la pandémie (en bleu) et les activités souhaitées à distance en LP (en orange)

La comparaison entre les résultats de ces deux questions (représentés en bleu et orange, Figure 5) montre notamment la chute importante de plusieurs items : « résoudre des exercices », « être

évalué » et « télécharger des cours écrits » même si ce dernier reste majoritaire. Si les deux premières pratiques leur ont permis d'améliorer leur apprentissage pendant le 100% distanciel lié à la continuité pédagogique, ils veulent garder ces activités en présentiel. Par ailleurs, ils souhaitent pouvoir à distance : télécharger des supports écrits, ainsi que visionner des vidéos créées par les enseignants ou d'enregistrement de cours. Ces pratiques se rapprocheraient de celles de la classe inversée translatée (type 1) (Lebrun *et al.*, 2017), dans laquelle la partie théorique est donnée à distance et la mise en application en présence. Cela pourrait montrer l'intérêt des étudiants pour les pédagogies par projet ou de « modalités d'apprentissage qui les mettent en situation de « consom-acteur » » (Knauf & Falgas, 2020). Ces résultats peuvent aussi démontrer le besoin de liberté et d'autonomie dans leurs apprentissages, ce qui rejoint les déclarations de la Figure 6 (question Etu32) : la mise à distance faciliterait leur organisation, en leur permettant d'apprendre à leur rythme et au moment voulu.

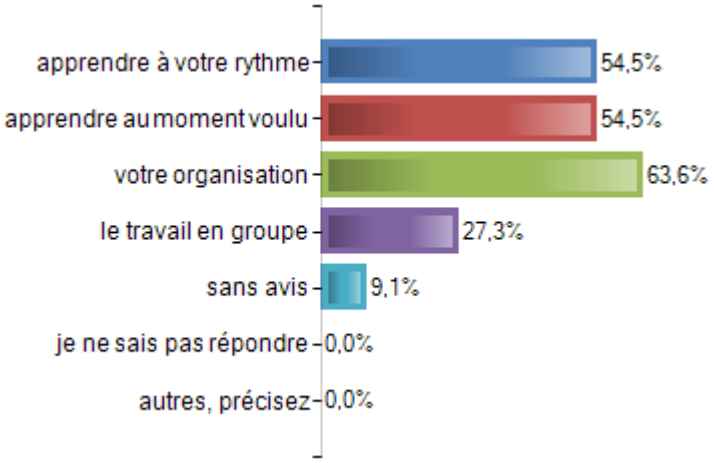

Figure 6. Ce que la mise à distance des activités faciliterait

Comparaison des réponses enseignants/étudiants sur des questions communes

Les étudiants souhaitent, pour le futur, garder de la pandémie l'organisation du travail en distanciel et les échanges avec les enseignants (question Etu9). Les enseignants plébiscitent très clairement l'organisation du travail en distanciel, y compris les réunions en visio et le télétravail (question Ens11). Par contre, de façon unanime, les enseignants et étudiants ne souhaitent pas garder le 100% distanciel, les étudiants dénonçant sans ambiguïté la perte dans les échanges (question Etu11 et Ens13).

Au sujet de l'impact de la pandémie sur les pratiques d'apprentissage d'une part et d'enseignement d'autre part, la question n'a pas été comprise comme nous le pensions. En effet, dans les commentaires, les étudiants et une partie des enseignants sont restés sur leur expérience pendant la pandémie, sans parler de l'impact sur leurs méthodes actuelles (question Etu12 et Ens14, Figure 7).

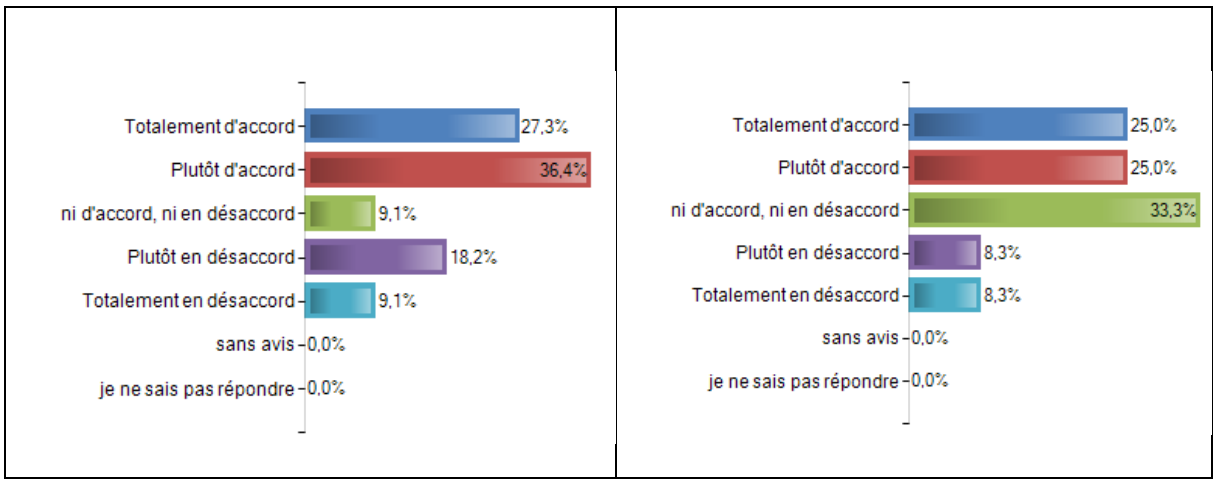

Figure 7. La pandémie a changé votre façon d'apprendre (gauche) ou d'enseigner (droite)

Dans la question ouverte suivante demandant des précisions, les étudiants évoquent une complexité plus grande dans les apprentissages pour certains, un changement dans

l'organisation pour d'autres. L'outil informatique est plus présent dans leur pratique post-pandémie. Les enseignants, quant à eux, évoquent une intégration du distanciel dans leurs pratiques post-pandémie.

La Figure 8 présente les avantages et inconvénients de l'enseignement à distance, vu du côté étudiants et enseignants (questions Etu14, Etu15, Ens16, Ens17). La souplesse dans l'organisation est un avantage pour les deux côtés, tandis que la perte de relationnel est un inconvénient partagé, ainsi que l'implication plus difficile des étudiants. Ces résultats rejoignent les conclusions de l'étude de l'université de Lorraine (Granjon, 2021) dans laquelle les étudiants ont pointé « le gain de temps dans les transports » et la « liberté d'étudier à son rythme » comme avantages ainsi que la « perte de motivation » et les « difficultés de concentration » pour les inconvénients.

	Etudiants	Enseignants
Avantages	Ne pas faire la route (4) Travail à son rythme, autonomie (3) Liberté (2) Plus facile de travailler	Aucun (3) Que pour les CM (2) Flexibilité dans l'organisation personnelle (3) Efficacité, réactivité Définition des objectifs
Inconvénients	Perte de contact (4) Difficultés (motivation, concentration, compréhension) (3)	Passivité étudiante (5) Difficultés de suivi étudiant (5)

	Nécessité d'avoir du matériel Trop de liberté	Temps de préparation (2) Problèmes techniques (1)

Les chiffres entre parenthèses représentent le nombre d'occurrences

Figure 8. Les avantages et inconvénients perçus pour l'enseignement à distance

En ce qui concerne la modalité de formation (Figure 9), les étudiants sont environ 80% à souhaiter une formation qui ne soit pas du présentiel pur, avec 18% qui souhaiteraient une formation en bi-modalité (distanciel et présentiel proposés tous les deux, au choix de l'étudiant). Les enseignants sont plus de la moitié à vouloir intégrer une part de distanciel dans leur enseignement (question Ens38).

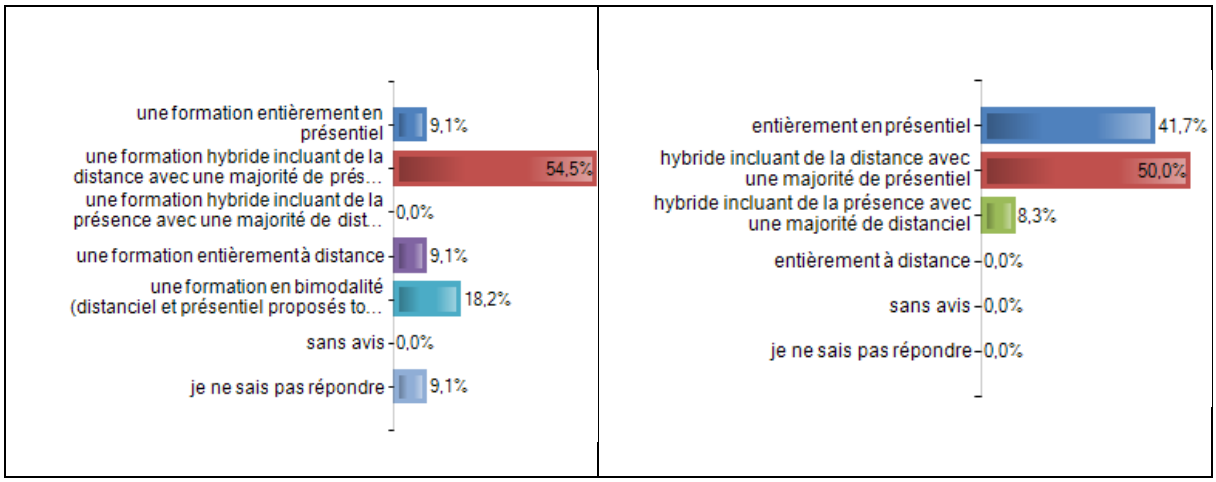

Figure 9. Souhait de modalité de formation (étudiants, gauche) ou d'enseignement (enseignants, droite)

Bilan

L'étude menée avait pour objectifs de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les attentes des étudiants sur les pratiques pédagogiques hybrides après leur expérience d'un 100% distanciel imposé ?
- Quelles sont les envies d'hybridation des enseignants ?

Si les activités pédagogiques à distance ont bien une place actuellement dans les licences professionnelles préludisées, elles ne remplacent pas le plus souvent d'heures de présentiel, ce qui ne correspond pas réellement à la définition d'un dispositif hybride présentée dans la première partie. Pour autant, la moitié des enseignants souhaiterait basculer leurs enseignements en modalité hybride. Les étudiants sont eux aussi plus que majoritaires à souhaiter une formation hybride. Des deux côtés, la crainte de l'absence de relationnel est prépondérante, mettant bien en valeur le besoin de relations sociales, « ce qui est l'essence même de la pédagogie » (Enseignant 10). Ceci montre l'enjeu de la dimension relationnelle dans les dispositifs hybrides (Knauf & Falgas, 2020) et la crainte des parties prenantes concernant l'impact du distanciel sur la « relation éducative » (Paivandi & Espinosa, 2013 cité par Knauf & Falgas, 2020 : 8).

L'analyse a révélé certaines positions paradoxales des enseignants montrant une part de confusion dans l'appropriation des concepts d'hybridation. Si la pandémie a permis de vulgariser certains termes liés aux pratiques pédagogiques numériques (synchrone, asynchrone, co-modalité…), l'acculturation des enseignants au numérique pour l'enseignement ne semble pas suffisante pour leur permettre d'en cerner les différents enjeux. Cela montre aussi qu'il semble difficile pour les enseignants de faire la part des choses entre des activités à distance et une hybridation de l'enseignement, mettant en évidence le « lien organique entre pédagogie et numérique » (Loisy & Lameul, 2015).

Malgré tout, la volonté institutionnelle d'hybridation des formations rencontre donc bien ici un souhait des parties prenantes pour cette modalité de formation. Comment expliquer que l'hybridation des enseignements ne soit donc pas plus présente dans les formations ? Les parties ouvertes du questionnaire ainsi que l'observation participante font émerger trois pistes de réponses possibles :

- Un besoin de formation, formations qui sont pourtant disponibles au sein de l'université, à la fois ponctuellement et sous la forme d'un Diplôme Inter-Universitaire *Hybrider son enseignement dans l'enseignement supérieur* et qui ne trouvent pas leur public.

- Le manque de temps, pour se former et pour s'investir dans la création de ces activités.

- Le manque de communication, à la fois sur cette volonté qui n'est pas affichée assez clairement et aussi sur les intérêts enseignants et apprenants à mettre en place des activités à distance en remplacement d'heures en présentiel, basculant ainsi leur enseignement en mode hybride. Alors, ces activités devront pleinement faire partie des heures affichées de travail étudiant et des heures de travail enseignant, ce qui n'est pas le cas actuellement.

Conclusion et perspectives

L'étude présentée ici était à vocation exploratoire. Si les licences préludisées constituent le cadre expérimental de celle-ci, l'analyse s'est portée sur l'hybridation. Celle-ci n'a pas été mise en regard avec la préludisation et l'approche par compétences ; ceci fera l'objet d'une étude ultérieure. Par ailleurs, le format de recueil ne permet pas de lever les paradoxes et de cerner

les freins à l'hybridation des enseignements. Les résultats appellent à d'autres formes d'investigations permettant de percevoir plus finement les construits des enseignants et des étudiants sur l'hybridation.

L'étude a montré une confusion dans les perceptions enseignantes en matière d'hybridation. Ceci met en valeur un certain décalage entre la définition formelle d'un dispositif hybride de formation et ce qui est perçu par les étudiants et enseignants aujourd'hui. L'expérience de la continuité pédagogique semble provoquer un glissement des pratiques chez certains enseignants, vers une intégration peut être plus naturelle des technologies numériques pour l'enseignement, en tout cas un changement de regard sur la place des technologies dans l'enseignement (Audran *et al.*, 2021). Ce glissement rend plus floue la séparation entre dispositif incluant du numérique et dispositif hybride, et pourrait amener à faire évoluer la définition de l'hybridation.

La pandémie aura permis à tous, enseignants et étudiants, d'expérimenter le tout distanciel, en montrant les facettes les plus complexes de celui-ci. Cette expérience intégrée par tous servira de socle aux prochaines innovations en terme de formation avec et par le numérique. Si le total asynchrone est tentant pour l'institution afin de faciliter la personnalisation des parcours étudiants, l'expérience des usagers montre que le relationnel est indispensable à la formation, rejoignant le besoin de socialité. L'enseignement comme pratique communicationnelle ne peut se passer de la relation : « communiquer est d'abord partager et non transmettre […], une participation à la communauté humaine » (Jeanneret, 2002).

En terme de perspectives, l'apport des réalités virtuelles ou augmentées n'a pas été abordé dans cette approche. Il pourrait faire l'objet d'un approfondissement futur, car il permet par exemple

des mises en situations proches du réel sur des compétences techniques sans risques pour les opérateurs ou les machines (Bonfils *et al.*, 2015).

Références

Audran, J., Kaqinari, T., Kern, D., & Makarova, E. (2021). « Les enseignants du supérieur face à l'enseignement en ligne « obligé » Quels changements dans leur rapport au numérique éducatif ? ». *Distances et médiations des savoirs*, *35*.

Bachy, S. (2019). « Comment se développe le savoir techno-pédagogique disciplinaire ? » *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *1*(63), p.125-137.

Bonfils, P., Collet, L., Durampart, M., & Duvernay, D. (2015). « Penser de nouveaux moyens de formation immersifs en fonction de l'humain : le cas du dispositif d'un constructeur aéronautique ». *Revue des Interactions Humaines Médiatisées*, *16*(1), p.63-92.

Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Peraya, D., & Deschryver, N. (2011). « Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur ». *Distances et Savoirs*, *9*(1), p.69-96.

Cerisier, J.-F. (2020a, mars 17). « Covid-19 : heurs et malheurs de la continuité pédagogique à la française ». *The Conversation*. https://theconversation.com/covid-19-heurs-et-malheurs-de-la-continuite-pedagogique-a-la-francaise-133820

Cerisier, J.-F. (2020b, mai 19). « Covid-19, ce que la continuité pédagogique nous apprend de l'école ». *The Conversation*. https://theconversation.com/covid-19-heurs-et-malheurs-de-la-continuite-pedagogique-a-la-francaise-133820

Charlier, B. (2013). « Apprendre au-delà des frontières : entre nomadismes et mobilités ». *Savoirs*, *32*(2), p.61-79.

Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). « Apprendre en présence et à distance Une définition des dispositifs hybrides ». *Distances et Savoirs*, *4*, p.469-496.

Collet, L., Durampart, M., & Pélissier, M. (2020). « Culture et acculturation au numérique : des enjeux clefs pour les organisations de la connaissance ». *Les Cahiers de la SFSIC [En ligne]*, *DOSSIER>Axe 1*(Collection ,10-Varia). http://cahiers.sfsic.org/sfsic/index.php?id=617

Felder, J., Baran, K., Molteni, L., & Charlier, B. (2020). « Une méthodologie pour rendre intelligibles les transformations de pratiques d'apprentissage : application à la transition vers l'enseignement à distance due à la COVID 19 ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *17*(3), p.86-102.

Granjon, Y. (2021). « La perception de l'enseignement à distance par les étudiants en situation de confinement : premières données ». *Distances et médiations des savoirs*, *33*.

Jeanneret, Y. (2002, mai). « Communication, transmission, un couple orageux ». *Sciences Humaines*, *Hors série*(36).

Knauf, A., & Falgas, J. (2020). « Les enjeux de l'hybridation pour l'apprentissage coactif ». *Distances et médiations des savoirs*, *30*.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Lebrun, M., Gilson, C., & Goffinet, C. (2017). « Vers une typologie des classes inversées Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets ». *Education & Formation*, *e-306*.

Leleu-Merviel, S. (2008). « Evaluation et mesure en sciences humaines : exigence réaliste ou utopie scientiste ? » In S. Leleu-Merviel, *Objectiver l'humain ? Qualification, quantification* (Vol. 1, p. 15-29). Hermes Science Publications.

Loisy, C., & Lameul, G. (2015). « Les universités à l'heure de la pédagogie numérique : Des pratiques novatrices inscrites dans un double mouvement ». *Actes - Questions pédagogies dans l'enseignement supérieur*.

Marescot, V., Leleu-Merviel, S., & Bougenies, F. (à paraître). « Expérience pédagogique d'individualisation de parcours : le retour d'expérience des étudiants sur les Modules Polytechniques ». *Revue des Interactions Humaines Médiatisées*.

Paivandi, S., & Espinosa, G. (2013). « Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université ». *Distances et médiations des savoirs*.

Parcours et réussite en licence et en PACES : les résultats de la session 2016. (2017). MESRI - SIES.

Peltier, C., & Séguin, C. (2021). « Hybridation et dispositifs hybrides de formation dans l'enseignement supérieur : revue de la littérature 2012-2020 ». *Distances et médiations des savoirs, 35*.

Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.

Seurrat, A. (2022). « La « continuité pédagogique » : une injonction paradoxale ? Le cas des Instituts Universitaires de Technologie ». *Distances et médiations des savoirs, 38*.

Verchier, Y., & Lison, C. (2020). « Repenser l'expérience d'enseignement et d'apprentissage en situation de confinement pédagogique ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 17*(2), p.127-135.

ANNEXE : questionnaires

Questionnaire Etudiant	Questionnaire Enseignant
Expérience de l'enseignement à distance	Expérience de l'enseignement à distance
1. Durant l'année 2019 - 2020, en quelle année universitaire étiez-vous inscrit ?	1. Quel(s) type(s) de cours donniez-vous pendant le premier confinement ?
2. autre :	2. autre,précisez :
3. Durant l'année 2019 - 2020, dans quelle formation étiez-vous inscrit ?	3. Quelle(s) pratique(s) pédagogique(s) avez-vous utilisée(s) ?
4. Durant l'année 2020 - 2021, en quelle année universitaire étiez-vous inscrit ?	4. autres, précisez : :
5. autre :	5. Durant l'année 2020 - 2021, sous quelle modalité distance/présence avez-vous enseigné ?
6. Durant l'année 2020 - 2021, dans quelle formation étiez-vous inscrit ?	6. autre, précisez :

7. Quel était la modalité pédagogique distance/présence pour l'année 2020-2021?	7. Quelle(s) pratique(s) pédagogique(s) avez-vous utilisée(s) ?
8. autre :	8. autres, précisez :
9. Quelle(s) pratique(s) initiée(s) pendant la pandémie, avez-vous eu envie de garder ?	9. Comment vous êtes-vous organisé(e) ?
10. autres, précisez :	10. autre, précisez :
11. Quelles pratiques ne souhaitez-vous pas garder ?	11. Quelle(s) pratique(s) initiée(s) pendant la pandémie, avez-vous eu envie de garder ?
12. La pandémie a changé votre façon d'apprendre.	12. autres, précisez :
13. Pouvez-vous préciser ?	13. Quelles pratiques ne souhaitez-vous pas garder ?
14. Au vu de votre expérience ces deux dernières années, quels avantages définiriez-vous pour les pratiques d'enseignement à distance?	14. La pandémie a changé votre façon d'enseigner.

15. Quels inconvénients ?	15. Pouvez-vous préciser ?
16. Pendant la pandémie, quelles pratiques pédagogiques à distance ont favorisé votre_apprentissage ?	16. Au vu de votre expérience ces deux dernières années, quels avantages définiriez-vous pour les pratiques d'enseignement à distance?
17. autres, précisez :	17. Quels inconvénients ?
18. Pouvez-vous préciser ?	18. Pendant la pandémie, quelles pratiques pédagogiques à distance vous ont semblé favoriser l'apprentissage des étudiants ?
19. Pour prendre connaissance d'une vidéo déposée sur la plateforme de cours, vous la visionnez...	19. autres, précisez :
20. autres, précisez : :	20. Pouvez-vous préciser ?
21. Quel usage faites-vous d'un diaporama déposé sur un espace de cours moodle ?	21. Si vous pouviez choisir, quelle serait votre modalité préférée d'enseignement ?
22. autres, précisez :	22. je ne sais pas répondre :

	23. Pouvez-vous préciser ?
Hybridation des enseignements dans la LP	Hybridation de vos enseignements dans la LP
23. Combien de vos enseignements incluent des activités pédagogiques à distance ?	24. Vos enseignements incluent-ils des activités pédagogiques à distance ?
24. Quelles sont les plateformes utilisées ?	25. Quelles sont les plateformes utilisées ?
25. autres, précisez :	26. autres, précisez :
26. Quelles sont les activités mises à distance ?	27. Quelles sont les activités mises à distance ?
27. autres, précisez :	28. autres, précisez :
28. Selon vous, lesquelles de ces activités à distance permettent-elles d'améliorer votre apprentissage ?	29. Ces activités à distance remplacent-elles des heures de présentiel avec les étudiants ?
29. autres, précisez :	30. Ce temps de travail étudiant à distance est-il affiché dans l'emploi du temps des_étudiants ?

30. Quelles activités/pratiques souhaiteriez-vous mettre à distance dans la formation ?	31. Vos enseignements en LP comportent-ils des heures pour rémunérer de l'enseignement à distance, c'est à dire ne donnant pas lieu à un face-à-face (présentiel ou synchrone) avec les étudiants ?
31. autres, précisez :	32. Une partie de vos enseignements en LP gagnerait-elle à être mise à distance ?
32. Qu'est ce que cela faciliterait ?	33. Pouvez-vous préciser ?
33. autres, précisez :	34. Pour quelle(s) activité(s) ?
34. Si vous pouviez choisir la modalité de formation pour la LP, quelle serait-elle?	35. autres, précisez :
	36. De votre point de vue, quels sont les freins à une mise à distance d'une partie des enseignements ?
	37. autres, précisez :

	38. Si vous pouviez choisir la modalité présence/distance pour vos enseignements dans la LP, quelle serait-elle?
L'approche par compétences	L'approche par compétences
35. L'approche par compétences change la manière d'enseigner.	39. L'approche par compétences change la manière d'enseigner.
36. Pouvez-vous préciser ?	40. Pouvez-vous préciser ?
37. L'approche par compétences change la manière d'apprendre.	41. L'approche par compétences change la manière d'apprendre.
38. Pouvez-vous préciser ?	42. Pouvez-vous préciser ?
39. L'approche par compétences change la manière d'évaluer.	43. L'approche par compétences change la manière d'évaluer.
40. Pouvez-vous préciser ?	44. Pouvez-vous préciser ?
41. De mon point de vue, l'approche par compétences permet d'améliorer l'apprentissage.	45. De mon point de vue, l'approche par compétences permet d'améliorer l'apprentissage.

42. Pouvez-vous préciser ?	46. Pouvez-vous préciser ?
43. L'approche par compétences gagnerait à une hybridation de la formation (mise à distance_d'activités pédagogiques).	47. L'approche par compétences gagnerait à une hybridation de la formation (mise à distance_d'activités pédagogiques).
44. Pouvez-vous préciser ?	48. Pouvez-vous préciser ?
45. L'approche par compétences permet une formation....	49. L'approche par compétences permet une formation....
46. autres, précisez :	50. autres, précisez :
Conclusion	Conclusion
47. Avez-vous des remarques sur les thèmes abordés dans ce questionnaire qui n'auraient pas pu être exprimées à travers les questions ?	51. Avez-vous des remarques sur les thèmes abordés dans ce questionnaire qui n'auraient pas pu être exprimées à travers les questions ?
48. Vous êtes ...	52. Vous êtes ...
49. Quel âge avez-vous ?	53. Votre statut...
50. Vous êtes inscrit(e) en :	54. Autre, précisez :

51. Pour suivre des enseignements à distance, vous disposez de ...	55. Vous enseignez depuis ....
52. autres, précisez :	56. Vous enseignez en :
53. Si vous acceptez d'être contacté pour participer à un éventuel entretien, merci d'indiquer votre adresse mail :	57. Votre domaine d'enseignement
	58. autre, précisez :
	59. Pour enseigner à distance, vous disposez de ...
	60. autres, précisez :
	61. Si vous acceptez d'être contacté pour participer à un éventuel entretien, merci d'indiquer votre adresse mail :