



HAL
open science

L'hybridation des formations et ses influences transformatives sur la forme scolaire

Jean-Luc Pierre Bergey, Luc Massou

► **To cite this version:**

Jean-Luc Pierre Bergey, Luc Massou. L'hybridation des formations et ses influences transformatives sur la forme scolaire. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. 2023. hal-04380233

HAL Id: hal-04380233

<https://hal.science/hal-04380233v1>

Submitted on 14 Feb 2024

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.



Open licence - etalab



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

**Direction du numérique
pour l'éducation**



**NUMÉRIQUE, ÉDUCATION ET
INNOVATION**

Numérique, éducation et innovation

L'hybridation des formations et ses influences transformatives sur la forme scolaire

InteractionHybridation
2020-2022



GTnum

L'HYBRIDATION DES FORMATIONS ET SES INFLUENCES TRANSFORMATIVES SUR LA FORME SCOLAIRE ETAT DE L'ART

Les auteurs

Bergey Jean-Luc, Université de Lorraine – CREM

Massou Luc, Université de Lorraine – CREM

Projet piloté par

Stéphanie Fleck, Université de Lorraine - PERSEUs

Audrey Serna, INSA Lyon – LIRIS

Ces travaux sont publiés dans le cadre des groupes thématiques numériques soutenus par la Direction du numérique pour l'éducation.

• Eduscol <https://eduscol.education.fr/2174/enseigner-et-apprendre-avec-la-recherche-les-groupes-thematiques-numeriques-gtnum>

• Carnet Hypothèses « Éducation, numérique et recherche » <https://edunumrech.hypotheses.org/>

Décembre 2022



Conditions d'utilisation :  sauf indication contraire, tout le contenu de ce document est disponible sous [Licence Ouverte 2.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

SOMMAIRE

Sommaire	3
Avant-propos	4
Introduction	5
1 /// « Hybridation » des formations : typologie et évolution.....	6
Foisonnement terminologique, pour des dispositifs variés	6
Genèse de l'hybridation des formations	8
Le cheminement vers des typologies	10

2 /// « Hy-Sup » : une typologie opérante.....	12
Des types de dispositifs fondés sur l'existant	12
Peut-on dépasser la typologie « Hy-Sup » ?	16
Les dispositifs hybrides dans la littérature scientifique « post Hy-Sup »	17

3 /// Influences transformatives du passage au distanciel sur la forme scolaire	19
Forme scolaire et continuité pédagogique avec le numérique	19
Un nouvel équilibre dans l'écosystème scolaire ?	21
Ruptures et continuités dans les pratiques pédagogiques	23

Conclusion : quelle école pour l'après ?.....	25
Références	26

AVANT-PROPOS

Cette note de synthèse est rédigée dans le cadre du groupe de travail numérique (GTnum) « #InteractionHybridation » co-animé par les unités de recherche PErSEUs - Psychologie Ergonomique et Sociale pour l'Expérience Utilisateurs (UR 7312) - de l'Université de Lorraine, et LIRIS - Laboratoire d'Informatique en Image et Système d'information (UMR 5205 CNRS) - de INSA Lyon / Université Claude Bernard Lyon 1 / Université Lumière Lyon 2 / École Centrale de Lyon, sur impulsion d'un programme national soutenu par la Direction du numérique pour l'Éducation de 2020 à 2022.

Sur la base d'une recherche bibliographique proposant une sélection de travaux scientifiques, cette note introduit les autres livrables de l'axe 3 du GTnum « #InteractionHybridation » (comprenant des retours d'acteurs du terrain sous formes de vidéos, infographies et cahiers d'expérience) en offrant une synthèse sur la notion d'hybridation et ses influences transformatives sur la forme scolaire. Ces influences ont pu être observées et analysées par la communauté scientifique pendant et après le premier confinement (de mars à mai 2020) à partir d'enquêtes exploratoires menées auprès de différents acteurs de l'écosystème scolaire : enseignants, familles, personnels de direction et d'inspection.

INTRODUCTION

Cette note de synthèse bibliographique s'articule en deux volets : le premier (parties 1 et 2) revient sur la notion d'hybridation des formations en proposant une revue de littérature sur le sujet à partir du foisonnement terminologique et sémantique dont il a pu faire l'objet, et qui a dessiné les premiers contours des analyses et typologies en construction entre 1995 et 2012. À partir de 2012, l'apparition de la première typologie des dispositifs hybrides de formation, issue du projet européen « Hy-Sup », marque un tournant qui fera ici l'objet d'un rappel synthétique et qui sera ensuite mis en perspective par rapport aux travaux scientifiques qui l'ont suivi.

Le second volet (partie 3) focalise sur les premières études scientifiques portant sur la période du premier confinement de 2020 (mars à mai), essentiellement à partir de travaux d'enquêtes menées par questionnaires et/ou entretiens pendant et suite à ce basculement massif et contraint de l'enseignement présentiel vers l'enseignement à distance à l'école, au collègue et au lycée en France. Les publications retenues pour cette synthèse bibliographique ont été publiées entre juin 2020 et octobre 2022 dans des numéros thématiques de revues scientifiques en sciences de l'éducation et de la formation, ou sont issues de manifestations dédiées (journée d'études ou colloques) sur la même période. Elles viennent compléter les premiers états de l'art publiés au second semestre 2020 sous la coordination du pôle DNE/DGESCO/Réseau Canopé/Ifé pour les États généraux du numérique pour l'Éducation de novembre 2020 (Bédouchaud *et al.*, 2020) ou par l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR : Hazard *et al.*, 2020 ; Mathias *et al.*, 2020). Elles prolongent également d'autres rapports sur des enquêtes menées sur la même période (Genevois *et al.*, 2020 ; Wallian *et al.*, 2020) ou publiées fin 2020 sur le carnet Hypothèses de la DNE¹ et sur le site de l'Institut français de l'éducation², et qui ont interrogé différents acteurs de l'éducation : enseignants du primaire et du secondaire, enseignants spécialisés en ULIS, conseillers principaux d'éducation et coordonnateurs en réseau d'éducation prioritaire, directeurs d'école, personnels de direction et inspecteurs, enseignants en établissement agricole, enseignants-chercheurs, formateurs de formateurs, étudiants-stagiaires en INSPÉ.

Précisons enfin que, comme l'affirment Buisson-Fenet et Marx (2022) dans leur éditio d'un dossier thématique sur la continuité pédagogique de 2020, « plutôt que comme rupture absolue, il s'agit donc d'appréhender ce(s) moment(s) à la fois par les continuités et les changements qu'ils engendrent, sur différents enjeux – les pratiques et identités professionnelles de différentes catégories de personnels du système éducatif, les apprentissages des élèves et étudiants, le lien entre familles et école, l'administration et la régulation du système scolaire ». De manière plus générale, c'est donc bien l'influence transformative du distanciel sur la forme scolaire qu'il faut interroger suite à cette période inédite dans l'Éducation nationale en France.

¹ Accès : <https://edunumrech.hypotheses.org/1850> (Chiardola, 2020).

² Accès : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupes-de-travail/enseignement-et-confinement-1>.

1 /// « HYBRIDATION » DES FORMATIONS : TYPOLOGIE ET EVOLUTION

JEAN-LUC BERGEY,
CREM - UNIVERSITE DE LORRAINE

Foisonnement terminologique, pour des dispositifs variés

Appréhender le concept pédagogique d'hybridation selon une démarche rationalisée suppose d'abord de repérer son émergence, de considérer son évolution et d'examiner des dispositifs se réclamant de ce concept. Non seulement analyser ce qui les constitue permet d'en circonscrire les limites, mais surtout d'évaluer en quoi ils seraient potentiellement catégorisables en référence à des typologies déjà existantes ou en cours d'élaboration.

En préalable, nous proposons quelques remarques liminaires concernant un ensemble de termes qui émaillent à la fois l'origine et l'évolution des concepts liés au « *blended learning* ». Par exemple, « *hybrid* », « *hyflex* », « *reverted* », « *reversed* », « *flipped* » et leurs traductions courantes en français (hybride, flexible, inversé, renversé, comodal ou bimodal³) s'inscrivent dans une tension sémantique à l'œuvre... Celles-ci tentent manifestement d'être fidèle à ce qu'on peut concevoir comme les fondements du concept d'« *hybrid* / hybridation », mais en s'efforçant de traduire la variété propre à l'hybridation d'un dispositif d'enseignement-apprentissage dans ces formes diverses. Selon nous, cette première approche lexicale n'est pas triviale car elle permet d'envisager d'emblée la plasticité inhérente conduisant à des formes distinctes de dispositifs dits « hybrides » ; par conséquent, d'appréhender cette innovation déjà ancienne, ses variantes et évolutions vers des typologies potentielles.

Traduire les termes d'usage précédents (par ex. « *hyflex* », « *reverted* », « *flipped* »³, etc. est évidemment délicat, ne serait-ce que dans deux langues de communication scientifique pour au moins désigner, voire commencer à décrire des types de configurations de dispositifs qui s'avèrent *de facto* évolutifs⁴.

Cependant cette limite à la fidélité des désignations dans une langue et leur traduction indiquent des prémices taxonomiques, de par les orientations typologiques qu'elles revêtent

³ Même si ces termes peuvent paraître *a priori* synonymiques, ils sont à distinguer : « bimodalité » suppose un cours associant présence et distance de façon synchrone, tandis que « comodalité » introduit la possibilité d'une partie (au moins) dudit cours accessible en mode asynchrone, cette qualification est traduite généralement en anglais par « *Hyflex* » (<https://www.apop.qc.ca/fr/lexique/bimodalite-et-comodalite/>).

⁴ Entre la première mention d'un dispositif de formation « flexible » (Kuperholc, Mor & Piettre, 1993) presque 30 ans d'évolutions techniques ont suscité des formes de flexibilité, d'hybridation manifestement différentes. L'hybridation des formations et ses influences transformatives sur la forme scolaire

parfois. Par exemple, concernant les deux épithètes fréquentes en association avec « *Learning* » :

- **Blended**, signifierait « une combinaison "équilibrée et harmonieuse" »⁵ de la présence et de la distance soutenue par l'usage des technologies numériques et du réseau » (Lim, 2002 ; Osguthorpe & Graham, 2003) ;
- **Hybrid**, référerait plutôt à « une nouvelle entité issue du croisement de deux autres dont elle reprend et réorganise les caractéristiques » (Charlier et al., 2006), une compréhension de l'hybridité manifestement proche de son acception terminologique en biologie.

Ces deux premiers exemples qui jalonnent le début des années 2000 mettent en exergue les notions d'articulation, d'association comme produit d'une recombinaison conduisant à une harmonie. Tout en désignant une même classe d'environnements, « *blended* » indiquerait une focalisation sur l'action d'hybrider (favorisant un processus de combinaison), tandis que « *hybrid* » soulignerait le résultat de cette action (résultant à nouvelle entité).

Pour autant, dans cette même période, soit une première décennie d'existence de ce concept, ces termes sont ressentis par certains auteurs anglo-saxons, comme interchangeables : « Les termes "hybrid" ou "Blended" peuvent être employés indifféremment »⁶ (Graham & Dziuban, 2008 : 270), alors que ces mêmes auteurs soulignent cependant un débat continu⁷ concernant l'équivalence des termes (Driscoll, 2002 ; Graham et al., 2003 ; Jones, 2006 ; Laster, 2004 ; Masie, 2006 ; Oliver et Trigwell, 2005).

A partir de 2005, Oliver et Trigwell concluent peut-être hâtivement que le « *Blended Learning* requerrait simplement la présence de modalités différentes, deux ou plus, dès lors qu'on peut les associer⁸ ». En 2002, ceux-ci soulignaient déjà que face à l'ampleur des interprétations du concept, presque tout pourrait être interprété comme de l'hybridation⁹.

Le constat était équivalent pour Driscoll (2002) considérant que le concept même révélait son potentiel inexploité en raison de ses combinaisons de modalités des technologies de l'internet, d'approches pédagogiques variées, d'apprentissage programmé et de tâches concrètes, professionnalisantes. Il faudrait donc noter que ce début des années 2000 reflète globalement le « potentiel inexploité » cité par Driscoll tandis que les échanges scientifiques concluent à un relatif flou terminologique.

En effet, d'après Hrastinski (2019), le terme serait apparu à la fin des années 1990, d'où une période nécessaire de maturation, de recherche, au moins en ce qui concerne la notion d'hybridation proprement dite, alors que dès 1993 la littérature de recherche en français mentionnait clairement une volonté de flexibilité des dispositifs de formation. Il s'agissait dès l'entame de la décennie d'envisager un développement de « systèmes flexibles », notamment dans le domaine de la formation continue (Kuperholc et al., 1993). Ces auteurs promouvaient alors ces nouvelles formes, dans la formation des adultes « en se centrant sur la diversité des profils des stagiaires, sur l'individualisation des parcours et des situations de formation [et] sur

⁵ Notre traduction pour « [...] *blended learning environments combine face-to-face instruction with technology-mediated instruction* ».

⁶ Notre traduction pour : « *the terms hybrid and blended can be used interchangeably* ».

⁷ « *An ongoing discussion has ensued on the precise meaning of the term* » (Graham & Dziuban, 2007 : 270).

⁸ Oliver & Trigwell (2005) « *Can 'Blended Learning' be redeemed?* » *E-learning and Digital Media*, n°2, vol. 1 (17-26).

⁹ Notre traduction pour : « *They argued that the breadth of interpretations means that almost can be regarded as blended learning* ».

les nouvelles fonctions du formateur (guide, tuteur et facilitateur [sic]) » (1993 : 20). Ce type de flexibilité en contexte d'innovations techniques et d'usages numériques pédagogiques en développement ne pouvaient que susciter des approches qualifiées aujourd'hui d'hybrides.

Genèse de l'hybridation des formations

Des parcours d'apprentissage flexibles, l'individualisation des parcours, la diversité des profils d'apprenants et des situations de formation variées ont par conséquent conduit à l'apparition d'un terme séduisant et suffisamment englobant pour les contextes de développement des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE).

Dès 1995 « dispositif hybride » apparaissait donc dans la formation continue d'entreprise (Valdès, 1995 & 1996) ; puis au sein de l'Éducation nationale (EN), il est fait logiquement mention « d'enseignement scolaire » mais surtout « d'intrusion » de la distance comme genèse de l'hybridation... « L'enseignement hybride ou l'intrusion grandissante de la distance dans les enseignements scolaires » (Pouzard et Roger, 2000 : 469-496).

Au début des années 2000, le référentiel « Compétice »¹⁰ témoignait de cette volonté de mesurer d'abord une part croissante de distance associée à une modalité présentielle dominante, aussi analyse-t-il alors les formes d'hybridation à l'aune d'un ratio entre présence et distance.

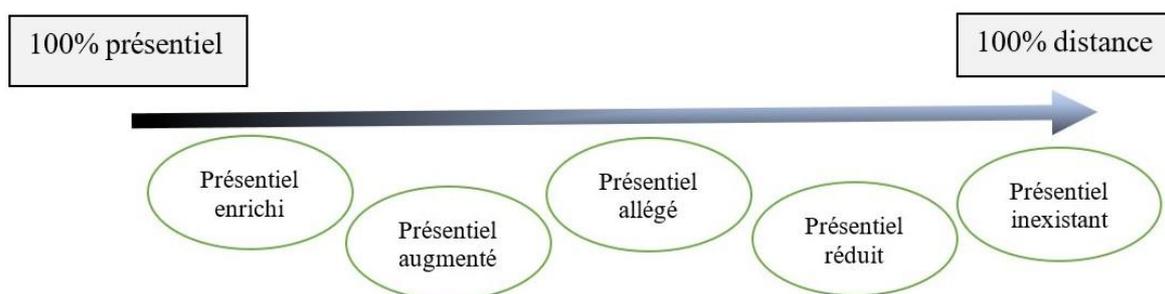


Figure 1 : Approche quantitative des formes d'hybridation du référentiel « Compétice » (2007)

Il faut noter qu'autour des années 2000, une quantité variable de distance reflète les possibilités techniques de mise à distance de parties croissantes de l'action pédagogique, et que celles-ci demeurent conçues comme adossées nécessairement au présentiel comme base solide. La représentation ci-dessus en témoigne par sa flèche unidirectionnelle. Cela aboutissait alors à des désignations de cinq configurations typiques, cinq scénarii (Vetter, 2005) :

1. le présentiel **enrichi** désigne l'utilisation en classe par le formateur et/ou les apprenants d'outils de présentation ou de ressources multimédia (diaporamas et ressources textuelles, graphiques, audio, vidéo issues de supports divers (internet disque optique) ainsi que des outils de communication (audio ou visioconférence) ;
2. le présentiel **amélioré** ou augmenté avec la mise à disposition, de ressources ou d'activités, en amont ou en aval du cours présentiel (plan du cours, résumé, bibliographie et/ou sitographie, fiches de travaux pratiques, exercices, ressources du

¹⁰ Le principal site internet de diffusion de ce référentiel <<http://www.educnet.education.fr/bd/competice>> n'est plus maintenu.

cours, dispositifs d'auto-évaluation/formation, ainsi que des échanges entre formateurs et apprenants (demandes diverses de renseignements, gestion et corrections de devoirs) ;

3. le présentiel **allégé** (en prolongement du présentiel amélioré) avec l'essentiel de la formation en présentiel, mais avec des cours ou travaux dirigés remplacés intégralement par des modules d'autoformation et/ou du travail collaboratif associés à un tutorat asynchrone ;
4. le présentiel **réduit** renverse la tendance avec l'essentiel de la formation à distance, seules quelques séances de regroupement présentielle sont maintenues. Le primat est donné à une structuration des ressources et la scénarisation des activités. L'intervention du formateur reste ponctuelle en présentiel et à distance pour guider, orienter, motiver et évaluer le travail ;
5. le présentiel (quasi) **inexistant**, entièrement à distance avec tutorat synchrone et/ou asynchrone ; la précision « quasi » correspond à la disposition légale (pas d'examen certifiant à distance).

Par conséquent, sans faire une recension exacte de l'apparition des appellations diverses, leur popularité, leur obsolescence potentielle, voire leur abandon au profit d'une évolution des techniques et pratiques ou encore la question des signifiés des termes et leurs traductions adéquates ; les publications nombreuses des 25 dernières années permettent de dessiner les contours des typologies à venir. Le tableau ci-dessous permet de récapituler ces étapes comme jalons de la genèse de la notion d'hybridation, ceci jusqu'au rapport « Hy-Sup » (2012).

Tableau 1 : Évolution du concept d'hybridation (1995-2012)

PERIODES	AUTEURS	CONCEPTION
1993	Kuperholc, Mor & Piettre	Formation professionnelle d'adultes : flexibilité, adaptation aux profils et parcours individualisés. Le formateur est un guide, tuteur, facilitateur [s/c].
1995-1996	Valdès	Formation continue : apparition du terme, dispositif « hybride » qui traduit une volonté assumée combinant des parcours en présence, à distance, flexibles et individualisés.
2000	Pouzard & Roger	Education nationale : intrusion grandissante de la distance dans les formations
2001...	Référentiel « Compétice »	Degrés d'hybridation selon 5 configurations fondées sur la quantité de distance associée au présentiel dominant
2002	Oliver & Trigwell, Driscoll	Analyse du concept d'hybridation : notion large et vaste, très englobante pour des configurations variées qui révèlent un potentiel inexploité. Flou terminologique.
2003	Lim, Osguthorpe & Graham	Analyse du concept d'hybridation : combinaison équilibrée et harmonieuse de la présence et de la distance soutenue par les technologies numériques et de réseau
2004-2006	Laster, Jones, Masie, Oliver & Trigwell	Analyse du concept : <i>hybrid</i> et <i>blended</i> considérés comme interchangeables en soulignant la récurrence des discussions sur des définitions et une typologie stables.
2006	Charlier et al. Nissen	Analyse du concept d'hybridation : émergence d'une entité nouvelle issue des deux modalités « présence » vs. « distance », analyse de la dimension didactique des dispositifs hybrides.
2007	Graham & Dziuban	Pour la majorité des auteurs anglo-saxons <i>hybrid</i> et <i>blended</i> seraient interchangeables.
2012...	Collectif de chercheurs : 5 universités	Rapport « Hy-Sup » : métaanalyse de dispositifs existants conduisant à une typologie (6 configurations typiques) fondées sur 5 modalités / 14 composantes essentielles

La chronologie du tableau récapitulatif ci-dessus met en évidence des moments charnières, l'émergence d'un besoin de flexibilité des formations professionnelles (1993-1995), d'abord l'apparition progressive de la modalité « à distance » comme adjonction du présentiel à la charnière du changement de siècle ; puis, une décennie de recherche s'ensuit avec en parallèle des développements techniques pendant lesquels l'hybridation pédagogique (*blended learning*) construit progressivement les prémices d'une première typologie opérante à partir de 2012 (rapport « Hy-Sup »).

Le cheminement vers des typologies

Nonobstant la typologie « Hy-Sup » datant de 2012, antérieurement à ce jalon essentiel, des repères typologiques avaient déjà été constitués durant la décennie précédente dans des publications anglo-saxonnes comme celle de Sharpe et al. (2006 : 21) 8 dimensions permettent d'appréhender les composants potentiels des dispositifs hybrides :

- **Delivery** (*face-to-face or distance*) pour la **modalité de délivrance des contenus** ;
- **Technology** (*mixtures of web technologies*) pour l'**association de techniques et la diversité des outils numériques** exploitée ;
- **Chronology** (*synchronous and a-synchronous*) pour le **choix de modalité temporelle synchrone ou asynchrone** ;
- **Locus** (*"authentic" work vs. classroom based learning*) pour la « localisation » du travail d'apprentissage, en contexte authentique ou scolaire ;
- **Roles** (*multi-disciplinary or professional groupings of learners and teachers*) pour appréhender des **communautés diverses multidisciplinaires ou professionnalisées** associant apprenants et enseignants ;
- **Pedagogical Approach** (*different pedagogical approaches*) pour proposer une **variété d'approches pédagogiques** ;
- **Focus** (*different aims*) qui rend compte d'une **focalisation sur des objectifs et souhaits divers** ;
- **Direction** (*instructor-directed vs. learner-directed learning*) pour signifier un **guidage assuré par le formateur ou par les apprenants**.

Il est important de noter que les trois premières dimensions : *delivery*, *technology*, et *chronology* sont des dimensions qui concernent l'usage historique du terme « *blended learning* »¹¹, des dimensions privilégiées par les premiers référentiels comme celui de « Compétice »¹² issu de la formation ouverte à distance (FOAD). Entre l'apparition des premières occurrences dites de « formation hybride » et les expérimentations des années 2000, les technologies de diffusion et la flexibilité d'accès ont été privilégiées, mais il faut remarquer que cela ne soulignait qu'une partie des facteurs contribuant à l'apprentissage. Les dimensions suivantes : **locus**, **roles** et **pedagogical approaches** mises en exergue par Sharpe et al. soulignent la prégnance de la médiation pédagogique dans le réseau de relations qu'entretiennent les acteurs de la formation en contexte et des pratiques favorisant des tâches authentiques. La modification des rôles pour l'enseignant et les apprenants — voire d'autres intervenants professionnalisés — indiquent également une volonté d'approche par compétences ancrées dans la réalité du terrain mettant ainsi le « focus » sur des souhaits parfaitement ciblés, avec pour conséquence d'autres formes de guidage au sein de communautés de formation potentiellement multidisciplinaires et professionnalisantes...

¹¹ « [...] historical use of the terms » selon Sharpe et al. (2006 : 21).

¹² Même si ce dernier analysait des configurations en termes de quantités de distance associées à la modalité présentielle.

A cette époque, quelques auteurs francophones soulignaient la « centration sur l'apprenant » (Nissen, 2006) suggérant une approche cognitive, fondée *a priori* sur l'apprenant (ses besoins, ses processus cognitifs et ses interactions), pour une mise en évidence pertinente en didactique de l'enseignement-apprentissage des langues, tandis que Charlier et al. (2006) mettaient plutôt en exergue la dimension didactique de l'organisation grâce à la composition d'un scénario par des « degrés divers articulés selon des phases dans les deux modalités ».

Ainsi chacune des situations pédagogiques susciteraient-elles stratégiquement des compositions distinctes de certaines dimensions choisies, induisant de ce fait des types distincts de *blended learning* : « Les institutions devraient exploiter une composition d'approches d'apprentissage dans leurs stratégies, de façon à proposer un contenu approprié dans un format adapté, aux personnes ciblées et au moment opportun. »¹³ (Singh, 2003 : 51). Des organisations conduites à élaborer des formations sur mesure avec, selon ce même auteur, une difficulté notable pour une typologie aboutie (*idem* : 52) parce que « plusieurs de ces dimensions [pour composer stratégiquement des approches idoines] ont des attributs qui se chevauchent »¹⁴.

L'apport de la recherche « Hy-Sup » est évident de ce point de vue, puisqu'il permettra de proposer des éléments concrets en faveur d'une typologie des dispositifs.

¹³ Notre traduction pour « *organizations must use a blend of learning approaches in their strategies to get the right content in the right format to the right people at the right time* ».

¹⁴ Notre traduction pour « *many of these dimensions have over-lapping attributes* ».

2 /// « HY-SUP » : UNE TYPOLOGIE OPERANTE

JEAN-LUC BERGEY,
CREM – UNIVERSITE DE LORRAINE

Des types de dispositifs fondés sur l'existant

Un des jalons essentiels en faveur d'une typologie stabilisée sera constituée par la publication d'une méta-analyse connue comme le « rapport Hy-Sup ». Il est issu d'une recherche exploratoire qui s'est déroulée entre 2009 et 2012, associant 6 universités pour deux recherches conjointes. D'une part, les prémices d'une typologie à partir de 14 composantes fondamentales de dispositifs hybrides existants (cf. tableau ci-dessous). D'autre part, la seconde étude cherchait à observer, mesurer et quantifier les effets des dispositifs de formation hybrides concernant : l'apprentissage des étudiants, le développement professionnel des enseignants, l'adaptation des établissements d'enseignement supérieur à ce type de dispositifs jugés innovants. Les 14 composantes, extraites d'un traitement de questionnaire¹⁵ ont été analysées et définies comme suit :

Tableau 2 : Synthèse des composantes d'analyse des dispositifs hybrides (d'après rapport « Hy-Sup », coord. Deschryver & Peraya, 2012)

COMPOSANTE 1	Participation active des étudiants en présence
COMPOSANTE 2	Participation active des étudiants à distance.
COMPOSANTE 3	Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage
COMPOSANTE 4	Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction
COMPOSANTE 5	Ressources sous forme multimédia
COMPOSANTE 6	Travaux sous forme multimédia
COMPOSANTE 7	Outils de communication synchrone et de collaboration
COMPOSANTE 8	Commentaires et annotation des documents par les étudiants
COMPOSANTE 9	Objectifs réflexifs et relationnels
COMPOSANTE 10	Accompagnement méthodologique par les enseignants
COMPOSANTE 11	Accompagnement métacognitif par les enseignants
COMPOSANTE 12	Accompagnement par les étudiants
COMPOSANTE 13	Choix de liberté des méthodes pédagogiques
COMPOSANTE 14	Recours aux ressources et acteurs externes

Conséquemment, c'est-à-dire en fonction des retours d'analyse de l'activation de divers jeux de composantes, les auteurs (Borruat et al., 2012) ont proposé de distinguer **6 configurations** de dispositifs hybrides :



- type 1, « **la scène** » : centré sur l'enseignement et orienté contenus, caractérisé par la médiatisation de ressources textuelles ;



- type 2, « **l'écran** » : centré sur l'enseignement et orienté contenus, caractérisé par la médiatisation de ressources multimédia ;

¹⁵ Questionnaire d'environ 200 questions auprès de 175 enseignants.
L'hybridation des formations et ses influences transformatives sur la forme scolaire



- type 3, « **le gîte** » : centré sur l'enseignement, caractérisé par l'intégration de ressources et d'intervenants extérieurs au monde académique ;



- type 4, « **l'équipage** » : centré sur l'apprentissage, caractérisé par le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles ;



- type 5, « **le métro** » : centré sur l'apprentissage, caractérisé par l'ouverture, la liberté de choix et l'accompagnement des apprentissages ;



- type 6, « **l'écosystème** » : centré sur l'apprentissage et caractérisé par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides.

Cette typologie fondée sur des métaphores d'organisations (scène, écran, gîte, équipage, etc.) issue d'un cadre de référence (Burton, et al., 2011), valide des travaux commencés dès 2006 par Charlier, Deschryver et Peraya, autour de **cinq dimensions principales** cadrant une description de dispositifs existants :

1. la **mise à distance** et les **modalités d'articulation** des **phases présentes et distantes** ;
2. l'**accompagnement humain** ;
3. les **formes particulières de médiatisation** et de **médiation** ;
4. les **liens que ces trois premières dimensions** entretiennent avec **l'utilisation d'un environnement techno-pédagogique** et...
5. son **degré d'ouverture**.

La typologie est présentée et illustrée dans ces détails dans le rapport final de la recherche (Peraya & Peltier, 2012). Outre ces représentations métaphoriques parlantes (scène, écran, gîte, etc.), ces 6 configurations s'illustrent plus précisément à partir de diagrammes « radar » représentant les pourcentages d'activation des 14 composantes auxquels chacune renvoie :

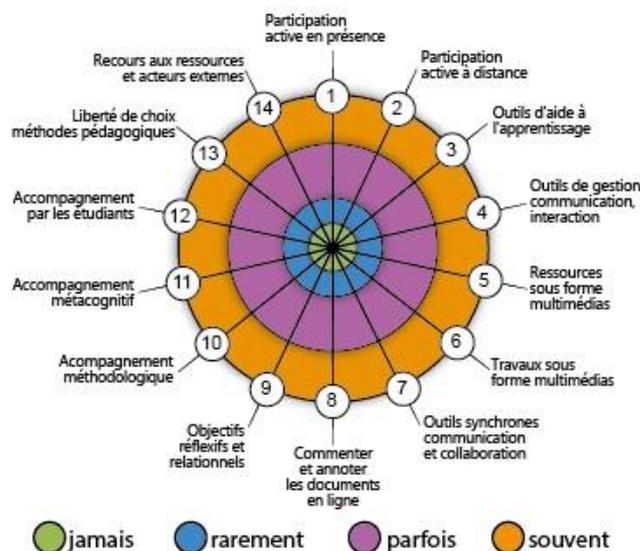


Figure 2 : Activation des composantes dans un diagramme « radar » (d'après service Carenn : CARTographie des Enseignements Numériques <http://www.pedagosup.fr/carenn/>)

Par exemple, la configuration du **type 1** (« La scène ») ci-dessous est caractérisée par des pourcentages faibles sur quelques-unes des 14 composantes.

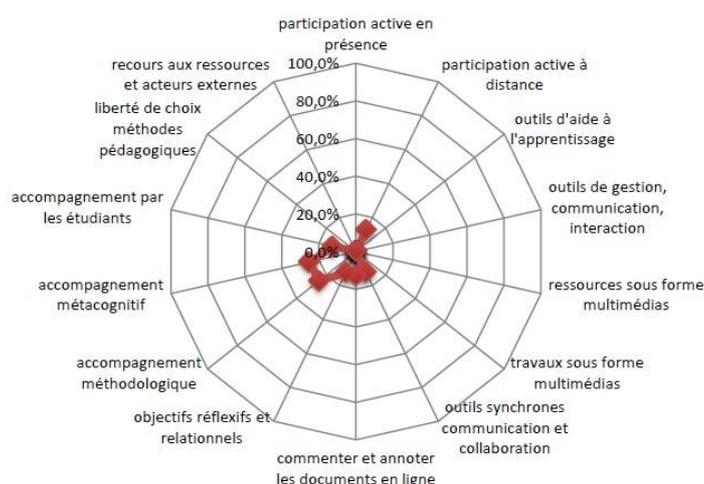


Figure 3 : Configuration de type 1 « La scène » (d'après rapport « Hy-Sup »)

Des tableaux illustrent les actions pédagogiques conduites en relation avec les 5 domaines définis pour caractériser les dispositifs hybrides, ci-dessous « la scène », type 1.

Tableau 3 : Description qualitative des 5 domaines du type 1 (d'après rapport « Hy-Sup »)

Articulation présence-distance	<ul style="list-style-type: none"> Dispositif de nature plutôt frontale, axé sur la transmission de contenus par l'enseignant Les étudiants sont rarement sollicités pour des participations actives Le travail réalisé par les étudiants en dehors de la salle de cours est considéré comme en dehors du dispositif pédagogique
Médiatisation	<ul style="list-style-type: none"> Les outils de dépôt de ressources sont utilisés presque exclusivement Ressources majoritairement textuelles (articles, exercices...)
Médiation	<ul style="list-style-type: none"> Les usages de l'environnement numérique ne visent pas à développer les compétences réflexives et relationnelles des étudiants
Accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> Accompagnement méthodologique et métacognitif rarement organisé Pas de stimulation d'un accompagnement par les étudiants eux-mêmes
Ouverture	<ul style="list-style-type: none"> Liberté de choix rarement offerte quant à l'organisation du travail et aux modalités d'apprentissage Recours aux acteurs et ressources externes au monde académique peu fréquent

Pour ce premier type d'hybridation, l'articulation présence-distance est envisagée comme descripteur, mais en considérant le travail des étudiants à distance comme en dehors du dispositif.

Outre les questions de médiation (humaine) et de médiatisation (médias, artefacts numériques) posées comme facteurs d'hybridation par de nombreux auteurs avant l'étude « Hy-Sup », l'analyse des dispositifs hybrides qu'elle fonde montre une bi-partition entre dispositifs centrés sur les contenus ou **centrés « enseignement » (types 1 à 3)** et ceux **centrés « apprentissage » (types 4 à 6)**. Concernant ces trois derniers types, Charlier remarque cependant qu'en réalité il s'agit de plus de « l'interaction au centre »¹⁶ de la

¹⁶ Propos d'une des autrices du rapport « Hy-Sup » (4^e colloque EPAL, juin 2013, Université Grenoble-Stendhal). URL : <http://podcast.grenet.fr/episode/hybridation-et-ouverture-des-dispositifs-de-formation-quelle-recherche-pour-quels-effets>.

préoccupation pour ces dispositifs identifiés comme centrés « apprentissage ». Il conviendrait probablement de préciser « centrés sur l'apprentissage de l'apprenant et ses interactions... ».

L'enjeu des configurations analysées consiste manifestement en la consolidation d'une typologie à travers des descripteurs partagés et acceptés par tous : « monter en abstraction pour pouvoir appliquer des modèles qui modélisent la réalité » (*idem*). Outre des composantes essentielles comme descripteurs typologiques, un dispositif hybride intégrant des composantes d'ouverture vers l'extérieur, une dimension collaborative-coopérative et un accompagnement (méta)cognitifs des apprenants se retrouvent à des dosages divers dans les types 4, 5 et 6 :

- dispositif centré sur l'apprentissage, caractérisé par le soutien au **processus de construction** des connaissances et sur les **interactions interpersonnelles**, c'est le type « **équipage** » (type 4) ;
- dispositif centré sur l'apprentissage caractérisé par l'**ouverture**, la **liberté de choix** et l'**accompagnement des apprentissages**, c'est le type « **métro** » (type 5) ;
- dispositif centré sur l'apprentissage et caractérisé par l'**exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques** offertes par les dispositifs hybrides, c'est le type « **écosystème** » (type 6).

Les auteurs du rapport ont utilisé de métaphores pour illustrer le contraste entre les types distingués. L'**équipage** est la métaphore d'une équipe (groupe-classe et enseignant) embarquée pour une navigation. Le **métro** transporte un groupe guidé mais d'où chacun peut descendre et remonter à sa guise. Enfin, l'**écosystème** souligne l'implication maximale des acteurs du dispositif et où « toutes les dimensions [composantes] sont déployées » *dixit* Charlier (Colloque EPAL¹⁷, 2013). Pour exemple, son diagramme associé montre :



Figure 4 : Configuration de type 6 (d'après rapport « Hy-Sup »)

¹⁷ EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Édition n° 4 : « Formations hybrides, télécollaboration et réseaux sociaux », 6-8 juin 2013, université Stendhal-Grenoble 3.
L'hybridation des formations et ses influences transformatives sur la forme scolaire

Tableau 4 : Description qualitative type 6 (d'après rapport « Hy-Sup »)

Articulation présence-distance	<ul style="list-style-type: none"> • Fréquente participation active des étudiants, tant en présence qu'à distance
Médiatisation	<ul style="list-style-type: none"> • L'environnement numérique est largement utilisé : outils d'aide à l'apprentissage, de gestion, de communication et d'interaction (y compris synchrones),... • Les ressources, souvent sous forme multimédia, sont apportées tant par l'enseignant que par les étudiants (qui peuvent les annoter/commenter)
Médiation	<ul style="list-style-type: none"> • Une attention particulière est accordée aux processus d'apprentissage et aux objectifs relationnels et réflexifs via des outils en ligne (forums, journal de bord...)
Accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant prévoit de nombreuses formes d'accompagnement des étudiants, y compris l'entraide et le soutien des étudiants entre eux
Ouverture	<ul style="list-style-type: none"> • Les étudiants peuvent poser des choix quant aux méthodes et activités d'apprentissage qu'ils veulent mettre en œuvre • Le cours fait parfois appel à des ressources et acteurs extérieurs au monde académique (vie socio-professionnelle)

Peut-on dépasser la typologie « Hy-Sup » ?

Dix ans après la publication du rapport « Hy-Sup » la littérature est abondante sur la question des dispositifs hybrides de formation. Comme Peltier et Séguin (2021), il faut non seulement rappeler que l'adjectif « hybride » qualifie des types de dispositifs, de sorte qu'en parlant d'hybridation des formations, l'action d'hybrider est due au dispositif mise en œuvre. Mais également, pour appréhender la diversité et la complexité de ceux-ci, il faut considérer les **formes de médiatisations** pour leurs aspects techniques et pédagogiques, ainsi que de **médiations** pour les effets escomptés et mesurables dans le cadre des actions instrumentées mises en place (c'est-à-dire à partir de dispositifs technologiques).

Ainsi, chaque dispositif, dans sa diversité renvoie à des fonctions distinctes. Dès 2018, Peraya en avait proposé huit : fonctions de gestion ; d'information ; d'interaction ; de production ; d'évaluation ; d'accompagnement ; de métaréflexion et enfin d'*awareness*, soit le sentiment de présence à distance (Peraya, 2008). Or, comme le confirme Peltier et Séguin (2021), ce modèle n'a pas été retenu pour les travaux d'Hy-Sup pour différencier des fonctions de dispositifs effectivement médiatisées dans leur mise en œuvre, ainsi que les effets de médiation escomptés, mesurés qui concernent des dimensions du comportement humain : « les représentations et donc les connaissances (médiation cognitive, sémio-cognitive et épistémique) ; la réflexivité (médiation réflexive), les attitudes, les postures (médiation posturale) ; les pratiques (médiation praxéologiques) ; les relations (médiation relationnelle), etc. » (*idem* : 3).

A l'évidence, cela devrait conduire à appréhender une « diversité des possibles » et la nécessité de considérer les dispositifs hybrides de formations « ... dans la complexité de leurs multiples dimensions et non pas uniquement sous l'angle de l'articulation présence/distance et l'usage de dispositifs technologiques. » comme le signalent les autrices.

L'évolution récente de ces formes possibles peut-être vue par exemple avec les cours dits « comodaux » (comme signalé précédemment, traduit par *hyflex courses*) qui associent des phases synchrone et asynchrone dans la modalité distante (à la différence de la bi-modalité avec une mise à distance seulement synchrone).

Les dispositifs hybrides dans la littérature scientifique « post Hy-Sup »

Publié en 2021, une revue de littérature (Peltier & Séguin, 2021) qui couvre la période « post Hy-Sup » (2012-2020) comprenant à la fois des articles, chapitres d'ouvrages, rapports d'expertises en anglais et français montre une quantité de plus de 600 références¹⁸ sur la thématique de l'hybridation. Comme discuté précédemment, les autrices confirment « l'absence de définition formelle des dispositifs hybrides de formation dans la plupart des textes rassemblés ». Après une sélection, seulement 35 textes¹⁹ ont été retenus pour leur démarche de définition originale ou rapportées.

Il en ressort des définitions distribuées selon **quatre catégorisations** :

- **catégorie 1**, centrées sur les modalités d'organisation avec l'évocation d'une articulation présence/distance avec une répartition plus ou moins équilibrée de modalités de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- **catégorie 2**, centrées sur le processus d'ingénierie et les choix techno-pédagogiques avec une flexibilité en termes de stratégies pour atteindre des buts pédagogiques ;
- **catégorie 3**, centrées sur une dimension particulière du processus d'enseignement/apprentissage, avec un focus sur les interactions croisées entre apprenants et enseignant en présence/distance synchrone et/ou asynchrone ;
- **catégorie 4**, avec l'hybridation comme modèle pédagogique générant des effets spécifiques, par exemple focalisant sur les modifications du comportement et du rapport aux apprentissages.

Les catégories de définitions relevées dans les textes mettent en évidence non seulement l'absence de consensus, mais aussi une catégorie 3 sous représentée (1 seul texte). En outre, les autrices relèvent également une terminologie privilégiée propre à chaque langue : « *blended* » pour l'anglais 2,5 fois plus fréquents que « *hybrid* » qui semble exprimer une volonté d'harmonie dans la composition, tandis que les francophones utilisent « hybridation » ; « hybride » pour une entité nouvelle issue du croisement des deux autres avec une réorganisation de leurs caractéristiques « mais avec une certaine confusion dans la terminologie utilisée » (*ibidem* : 9). Outre l'adjectif qualifiant le dispositif et l'action d'hybrider exprimée par le substantif, les autrices signalent aussi la formation « dispositif de formation hybride » qui contrevient aux définitions initiales²⁰ nonobstant certaines recherches comme celle de Linder (2017) qui défend la nécessité d'une modification nécessaire du paradigme pédagogique²¹, notamment à travers la transition d'une pédagogie centrée sur l'enseignant, ses techniques et méthodes vers celles de l'apprenant.

¹⁸ Exactement 622, récoltées sur la base de mots clés référant à la terminologie en introduction de ce document : « *hybrid* », « *hyflex* », « *reverted* », « *reversed* », « *flipped* » et leurs traductions courantes en français (hybride, flexible, inversé, renversé, comodal).

¹⁹ Un nombre réduit après retrait de ceux portant sur la classe « inversée » ou sur la comodalité et ne proposant pas de définition pour « dispositifs hybrides de formation ».

²⁰ Cf. *supra*, le fait qu'initialement l'adjectif hybride qualifie initialement une configuration de dispositif et pas une formation...

²¹ *The transition to a hybrid classroom often necessitates a shift from teacher-centered to learner-centered methods and technics* (Linder, 2017).

Les points communs des définitions des textes anglophones mettent une emphase sur l'articulation entre présence et distance en termes de structuration des dispositifs et leur organisation. Paradoxalement, une dimension d'ouverture absente alors qu'elle participe à la flexibilité des dispositifs. Les textes francophones se réfèrent essentiellement à la typologie « Hy-Sup » au travers de leur cinq composantes définitoires, les dimensions : articulation présence-distance, accompagnement, médiatisation, médiation, ouverture.

Certains auteurs francophones analysent des formes distinctes à analyser de la proximité en regard de l'*awareness* (cf. *supra*, Peraya), ceci comme signes potentiels et construction d'un sentiment de présence à distance : proximités spatiale, organisationnelle, relationnelle, technologique, cognitive, systémique (Paquelin, 2011).

3 /// INFLUENCES TRANSFORMATIVES DU PASSAGE AU DISTANCIEL SUR LA FORME SCOLAIRE

LUC MASSOU,
CREM – UNIVERSITE DE LORRAINE

Forme scolaire et continuité pédagogique avec le numérique

Définissons tout d'abord ce que nous entendons ici par **forme scolaire**. Selon le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (Reuter *et al.*, 2013 : 107), la forme scolaire est « une forme spécifique de relations sociales (différente des relations professionnelles, associatives, amicales...). Cette forme associe et met en interaction de multiples dimensions (espace, temps, sujets, objets, activités...). On peut donc parler d'une **configuration** qui structure de manière singulière la **relation d'enseignement-apprentissage**, en la différenciant notamment des modes « informels » qu'elle peut prendre (dans la famille, « sur le tas », par l'expérience...) ». Selon cette même source, ses caractéristiques majeures sont les suivantes :

- **structuration de la relation pédagogique** en formalisant explicitement la transmission entre un enseignant (défini par son statut et sa qualification) et des élèves (regroupés par âge, niveau et classe) ;
- organisation autour de **grandes catégories de pratiques** (expositions des savoirs, exercices, contrôles...) en s'appuyant sur des **outils spécifiques** (tableau...), et en construisant un **rapport distancié** au langage, au monde et aux pratiques ;
- **autonomisation** de cette relation pédagogique vis-à-vis des autres relations sociales (familiales, amicales...) ;
- autonomisation qui s'appuie sur un **espace propre** (lieux) et une **temporalité singulière** (segmentation particulière de l'année, de la semaine, de la journée ; cursus...) ;
- **sélection et organisation des contenus** considérés comme socialement importants, durables, organisables selon les modalités scolaires (par disciplines, pour être enseignés puis évalués...), recontextualisés au sein de l'école au travers de situations ;

- soumission à des **règles de fonctionnement et de comportement** qui s'appliquent indifféremment à tous (attention, régularité, respect...);
- **caractère obligatoire** dans de nombreux pays.

Selon Ria (2019), cette forme scolaire présente certaines **constantes depuis deux décennies** : une dominante synchrone (présence et travail en classe : unité de temps et d'espace) ; des formats pédagogiques qui s'adressent majoritairement au collectif-classe sous forme de cours dialogués ; une pédagogie à dominante transmissive centrée sur la diffusion des savoirs scolaires ; un travail des enseignants dans des espaces clos avec leurs élèves. Avec l'arrivée du distanciel dans cette forme scolaire traditionnelle, Ria (2020, s'appuyant sur Ria et Rayou, 2020 et Ria et Mauguén, 2020) en propose la comparaison suivante, organisée en 8 variables :

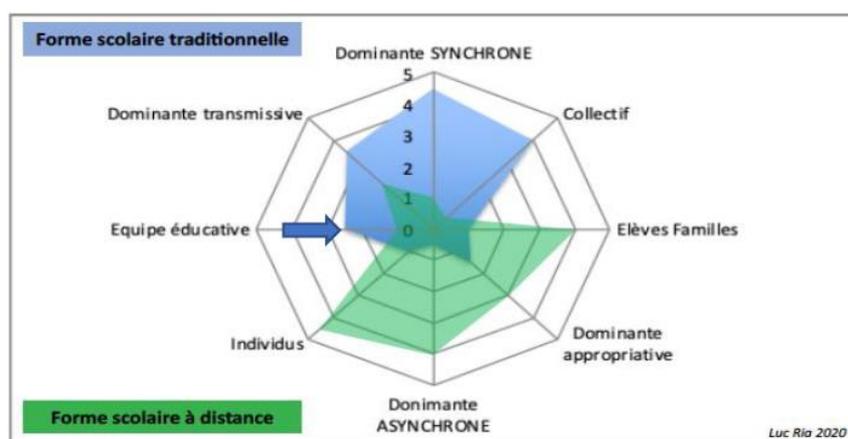


Figure 5 : Comparaison entre forme scolaire traditionnelle et forme scolaire à distance (Ria, 2020)

Son constat est le suivant : le **passage au distanciel** a favorisé une dominante asynchrone de la forme scolaire, davantage orientée sur les élèves en tant qu'individus (et non comme membres d'un collectif-classe), sur la communication avec les élèves et leurs familles, et axée sur les apprentissages et non sur la seule transmission des savoirs.

Pour autant, assurer la **continuité pédagogique** durant le premier confinement de mars à mai 2020 a aussi buté sur un **certain nombre de mythes**, qui nuancent la comparaison binaire entre forme scolaire traditionnelle et forme scolaire à distance. Wagnon (2020) en liste trois :

- le mythe de l'enseignement à distance : sentiment d'abandon chez les enseignants et surcharge de travail pour les parents, malgré la mise en ligne d'outils par les académies ;
- le mythe de l'école à la maison : non-sens en soi étant donné que l'école est un espace et une institution spécifiques faits pour apprendre ensemble : « faire la classe, c'est articuler le commun et le singulier »²² (Meirieu, 2020) ;
- le mythe du tournant numérique : enseignants confrontés, souvent seuls, à leurs propres outils numériques personnels, ouvrant la voie aux offres d'entreprises privées pour intervenir dans le champ éducatif.

²² Meirieu P. (2020, 16 mai). L'école à distance n'est pas l'Ecole. *L'Union*. Accès : <https://www.lunion.fr/id150833/article/2020-05-16/philippe-meirieu-lecole-distance-nest-pas-lecole>
L'hybridation des formations et ses influences transformatives sur la forme scolaire

Selon Wagnon (2020), la continuité pédagogique avec le numérique a donc été révélatrice des paradoxes et contradictions du système éducatif français : la fracture sociale, numérique et scolaire (inégalités) ; une conception verticale de la continuité pédagogique (gouvernance) ; une coéducation modifiée (évolution des perceptions de l'engagement et des rôles dans la relation entre enseignants et parents, pour accompagner les élèves). Le ressenti de certaines équipes éducatives confirme cette importance de maintenir le lien avec l'École, malgré ses limites : sur la base d'un échantillon de 1 992 professionnels de l'éducation ayant participé à l'enquête « Expériences et Ressentis vis-à-vis du Confinement et de la Continuité Pédagogique » (ERCCP), déployée durant la période de confinement auprès de l'ensemble des enseignants des 1^{er} et 2nd degrés, conseillers principaux d'éducation, chefs d'établissement, directeurs d'écoles et inspecteurs de l'académie de Besançon, Kubiszewski *et al.* (2021) observent que la quasi-totalité des participants à l'enquête (90%) adhère à la mise en œuvre d'une forme de continuité pédagogique, même si le sens donné à cette continuité donne lieu à des réponses disparates. Les commentaires collectés soulignent à nouveau la perception d'une reconnaissance et d'un nouveau regard porté par les familles sur le métier d'enseignant, mais avec un enthousiasme (face au lien établi avec certaines familles) qui contraste avec des inquiétudes pour les élèves issus de foyers plus éloignés ou moins bien équipés.

Un nouvel équilibre dans l'écosystème scolaire ?

Dans son enquête menée par entretiens semi-directifs auprès de 9 enseignants et 29 familles d'un quartier populaire pour évaluer leur appréciation de la mobilisation ou du décrochage des élèves et les modalités pédagogiques adoptées pour les premiers, et les effets du confinement sur la continuité pédagogique pour les seconds, Rayou (2022) a identifié plusieurs **difficultés communes à résoudre** :

- une crainte de ne pas faire face au nouveau rôle de professeur à la maison dévolu aux familles ;
- des conditions de vie et de ressources des familles très différentes selon les foyers, qui apparaissent brutalement comme des freins à l'action des enseignants ;
- des habiletés numériques chez les élèves plus limitées que prévues.

Face à ces obstacles, Rayou (2022) observe que des adaptations immédiates ou des projets à plus long terme sont mis en œuvre par les enseignants : apprendre à utiliser les outils numériques à l'école, proposer des défis sur les réseaux sociaux, transgresser la règle de l'étanchéité entre face publique et face privée de l'enseignant. Pour l'auteur, ces ajustements multiples entraînent une **modification des représentations et des relations chez plusieurs acteurs de l'écosystème scolaire**, à cinq niveaux différents :

- entre parents et enseignants : découverte mutuelle des difficultés du métier d'enseignant pour les uns, des conditions de vie de certaines familles pour les autres ;
- entre enseignants et élèves : modification du jugement sur certains élèves qui se libèrent davantage dans la relation individuelle à distance ;
- au sein des familles : solidarité intrafamiliale des grands envers les petits ;

- entre pairs : utilisation et élargissement des liens ordinaires pour assurer la survie scolaire, mutualisation de jeux et d'échanges de nouvelles en ligne ;
- dans l'équipe pédagogique : sortie des relations électives pour découvrir ce que peuvent apporter d'autres catégories de personnel (assistants d'éducation, assistantes de vie scolaire) et revisiter le rôle du professeur principal.

Parmi ces évolutions, plusieurs études soulignent en particulier cette évolution de la relation éducative entre parents et enseignants, tout en y identifiant des perspectives nouvelles : Ria et Rayou (2020) insistent ainsi sur le fait que cette période du confinement a fait prendre conscience aux parents que le travail de leurs enfants ne se résumait pas à un tête-à-tête entre eux-mêmes, leurs leçons et leurs cahiers, et aux enseignants que les parents devenaient les principaux interlocuteurs critiques des contenus d'enseignement qu'ils proposaient. Delès (2021), dans une étude de cas exploratoire menée à partir de l'**analyse critique de séquences pédagogiques en ligne** d'une enseignante de français en classe de 6^{ème}, interroge moins la production pédagogique durant le confinement que la réception et l'appropriation des contenus par certains parents et enfants concernés. Son étude dégage ainsi les **difficultés** suivantes pour ces derniers :

- le **caractère composite des contenus** en ligne : une hétérogénéité formelle (couleurs, formes...), une hétérogénéité des codes sémiotiques portés par des supports différents (images, photos, reproductions de manuels, cartes mentales, vidéos, podcasts...), une hétérogénéité du point de vue de l'énonciation (qui parle ? L'enseignant, les auteurs des contenus publiés...) ;
- l'**invisibilisation des objectifs** d'apprentissage, entraînant certains malentendus pour les identifier clairement derrière la profusion des contenus disparates ;
- la **délinéarisation des apprentissages**, qui enlève toute temporalité et progressivité dans le travail scolaire des élèves, notamment parce que l'enseignant a juxtaposé en ligne la plupart des contenus dès le début, puis en a ajouté des nouveaux au fil des séances à distance.

Cette évolution de la relation parents-élèves-enseignants au sein de l'écosystème scolaire amène certains auteurs (Ria et Rayou, 2020 ; Rayou, 2022), à parler de **co-éducation** pour mieux qualifier ce rapprochement des enseignants et des parents autour de l'intérêt supérieur des enfants.

Enfin, cette période de basculement à distance a également entraîné de **nouvelles interactions** et une **inflexion organisationnelle** parmi les personnels de direction et d'inspection, qualifiés aussi de « **pilotes** » par certains auteurs comme Bédouchaud (2022). Ce dernier a coordonné l'enquête menée par l'Institut français de l'éducation (IFÉ : Bédouchaud *et al.*, 2020) auprès de ces deux catégories de personnel (545 répondants à un questionnaire en ligne diffusé entre mai et juin 2020) pour en évaluer les reconfigurations des activités professionnelles et leurs effets sur les acteurs dans le contexte de la crise sanitaire. Il en dégage deux inflexions majeures :

- une **amélioration perçue des relations** au sein des équipes éducatives et avec les familles : relations davantage horizontales, collaboratives et solidaires entre pairs et avec les équipes éducatives ; maintien ou amélioration des relations avec les familles ;
- des **inflexions de l'organisation du travail** : réunions à distance, télétravail à domicile.

Ruptures et continuités dans les pratiques pédagogiques

Plusieurs études soulignent l'impact du distanciel sur le rapport au métier d'enseignant : Ria et Mauguen (2020) évoquent ainsi une **professionnalité à la croisée des chemins**, mettant à l'épreuve l'activité professorale **selon trois formes** :

- empêchée (par cette situation d'enseignement à distance) ;
- en rebond (offrant l'opportunité d'expérimentations multiples pour changer sa façon d'enseigner) ;
- en mutation (renforçant des formats pédagogiques usuels avec recours au numérique, élaborés depuis plusieurs années).

Crinon et Ferone (2022), sur la base de 23 entretiens non directifs menés auprès de professeurs des écoles, identifie **quatre questions centrales** dans les propos tenus par ces enseignants pendant et après le confinement de 2020, qui prolongent les trois formes d'activité citées par Ria et Mauguen (2020) mais également la question de l'écosystème scolaire évoquées *supra* :

- le métier est-il empêché ou renouvelé par l'enseignement à distance ?
- le travail proposé à distance s'est-il situé en rupture ou en continuité avec le travail antérieur en classe ?
- l'enseignant pense-t-il que ses élèves (et en particulier les élèves en difficulté) ont perdu pied ou progressé ?
- instruire doit-il être l'apanage de la seule école ou bien l'école doit-elle être ouverte et collaborer étroitement avec les parents ?

Leurs **résultats sont partagés** : entre enseignants qui considèrent que l'enseignement collectif, entre les murs de la classe, est intangible et ceux qui ont trouvé des moyens de préserver la relation pédagogique à distance et d'y maintenir aussi une relation affective avec leurs élèves ; entre ceux qui réutilisent des façons de faire avec le numérique déjà en usage dans leurs pratiques et d'autres qui ont dû trouver de nouvelles méthodes, comme un défi à leur créativité ; entre ceux qui perçoivent le creusement des inégalités scolaires et ceux qui insistent sur les progrès de leurs élèves, même en difficulté ; et enfin entre ceux qui évoquent la divergence entre les univers de l'école et ceux des familles défavorisées, et ceux qui insistent sur la confiance qu'ils font aux parents et sur la manière dont ils les ont aidés à prendre confiance pour aider leurs enfants.

Dans son enquête quantitative menée auprès de 5 875 enseignants français du primaire et du secondaire, complétée par 20 entretiens semi-directifs réalisés entre la fin de l'année scolaire 2019/2020 et le début de l'année scolaire 2020/2021 pour évoquer leur expérience du confinement et comprendre les **changements survenus dans leur professionnalité**, Pirone (2022) fait quant à lui les **six constats** suivants :

- une transformation (relative) des routines, entre expérimentations et consolidations ;
- l'importance du maintien des liens avec les élèves et les familles, avec une implication personnelle, affective et relationnelle plus intense que d'habitude ;

L'hybridation des formations et ses influences transformatives sur la forme scolaire

- des rapprochements et des engagements inédits, avec parfois un sentiment d'enthousiasme envers leur métier en raison notamment d'un rôle moins orienté sur le contrôle social et les sanctions au sein du groupe-classe ;
- un recours à la différenciation et à l'individualisation pédagogique, notamment dans le primaire ;
- un renforcement des connaissances et des compétences professionnelles : nouveaux moyens, nouvelles habitudes (communiquer beaucoup avec les familles...) ;
- une évolution des représentations, des pratiques et des relations avec les élèves et leurs familles : relativiser le poids des notes et sanctions, se rapprocher des élèves et de leurs familles, développer la co-éducation.

Enfin, pour faire le lien avec la typologie des dispositifs hybrides présentée dans la 2^{ème} partie de cette note de synthèse, Campillo *et al.* (2022) ont interrogé des enseignants et chargés de mission des 1^{er} et 2nd degrés dans le cadre du GTNum « ADEF #formescolairehybride » (également soutenu par la Direction numérique pour l'éducation en 2020-2022). Les questions, posés dans le cadre d'ateliers en webinaires, portaient sur leurs **représentations de l'hybridation des enseignements** à partir de leurs propres expériences, de leurs pratiques pédagogiques et des dispositifs numériques mis en œuvre pendant la période de confinement, puis lors du retour au présentiel aménagé suivant les contraintes sanitaires en vigueur. En confrontant les réponses collectées aux **5 dimensions du cadre conceptuel sur l'hybridation** défini par le projet européen « Hy-Sup », les résultats obtenus sont les suivants ;

- sur l'articulation présentiel/distanciel : elle concerne les choix de lieux (en classe et/ou à distance) et de temporalités (synchrone et/ou asynchrone) vis-à-vis des acteurs et des formats d'enseignement (alternance, co-modalité), mais aussi la nature des activités et les effectifs des groupes ;
- sur l'accompagnement humain : il est centré sur l'apprentissage des élèves et sur leur environnement familial, mais aussi sur le chef d'établissement et les pairs (équipe pédagogique pour animer les groupes et les espaces de partage) ;
- sur la médiatisation : elle concerne les outils mobilisés au sein des dispositifs techno-pédagogiques, leur choix et leur pertinence au regard du scénario pédagogique ;
- sur la médiation : la différence avec la médiatisation n'apparaît pas explicitement dans les propos des enseignants ;
- sur le degré d'ouverture (liberté de l'apprenant) : les enseignants n'envisagent pas que les élèves puissent avoir une liberté de choix relative aux activités d'apprentissage, et ce malgré la gestion de l'hétérogénéité au sein du groupe-classe.

CONCLUSION : QUELLE ECOLE POUR L'APRES ?

« Et maintenant ? », pour reprendre l'expression de Cordier (2022) en conclusion de son étude qualitative exploratoire menée auprès d'enseignants d'école primaire, de collège et de lycée sur leurs ressentis pendant et après le confinement de mars à mai 2020, qui lui permet d'identifier **deux scénarios opposés** : « Vite, fermer la parenthèse ! » ou les conditions du « déclic ». Le premier revient à retourner en classe et oublier cette période exceptionnelle et inédite d'enseignements à distance, le second à affirmer la pré-existence de la communauté et des instruments scolaires dans un écosystème de formation partagé et éthique, avec une culture numérique à la hauteur des besoins de chacun. Jellab (2021) évoque aussi ce second scénario en proposant de **réinterroger la forme scolaire** à l'aune d'une **approche éclairée et critique sur le numérique**, prenant acte du fait que le numérique et ses usages font partie des pratiques sociales de référence des jeunes générations. Selon lui, « La question est alors de savoir comment créer les conditions d'une continuité entre l'enseignement ordinaire en classe et d'autres modalités d'enseignement à distance qui conjuguent continuité et discontinuité, interactions « en direct » avec une classe ordinaire et une classe virtuelle, avec ses spécificités » (Jellab, 2021 : 28). Il constate également que le **travail collectif entre pairs** (collègues, chefs d'établissement et directeurs d'écoles) s'est organisé et institué bien plus fortement, appelant à la coopération et à la concertation. La mise en place d'un **tutorat effectif et durable** des élèves lui semble également envisageable étant donné l'investissement de ces derniers dans une relation à distance plus duale, et afin de ne pas surcharger la charge de travail des enseignants. Dans un article plus récent, Jellab (2022) revient également sur les limites d'une gouvernance verticale du système éducatif, et prône davantage de **place laissée à l'initiative des professionnels de terrain**.

Quels **axes prospectifs** pour l'école d'après le confinement ? Wagnon (2020) en propose trois : pérenniser l'enseignement à distance dans une sorte d'**hybridation éducative** entre présentiel et distanciel ; affirmer les **finalités éducatives** (sur la vision de l'enfant et de l'adolescent, sur la relation adultes-enfants, sur la conception de l'organisation scolaire, sur les apprentissages et les méthodes pédagogiques) ; construire un **nouveau contrat scolaire** avec des rôles pour chacun des acteurs de l'éducation.

REFERENCES

Bédouchaud D. (2022). « Les pilotes à l'épreuve du confinement : activités, expériences et pratiques professionnelles des personnels d'encadrement et des directeurs et directrices d'école ». *Recherches en éducation*, 48. Accès : <http://journals.openedition.org/ree/11189>.

Bédouchaud D., Coudray A., Coureau-Falquerho E. (2020). *École, numérique et confinement : quels sont les premiers résultats de la recherche en France ?* Note d'information, Ifé-ENS de Lyon, Réseau Canopé. Accès : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/confinement/NoteInternational_web.pdf.

Borruat, S. et al. (2012). « Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur », Deschryver, N. & Charlier, B., éditeurs, « HY-SUP » : programme éducation et formation tout au long de la vie, Université de Genève. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>.

Buisson-Fenet H. et Marx L. (2022). « Édito - Hors les murs. Enseigner et apprendre à l'épreuve de la « continuité pédagogique » », *Recherches en éducation*, 48. Accès : <http://journals.openedition.org/ree/11125>.

Burton, R. et al. (2011). « Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur ». *Distances et savoirs*, 2011, 9(1), 69-96.

Campillo V., Laisney P., Cheneval-Armand H. et Impevodo M. A. (2022). « Vers une représentation de l'hybridation des enseignements par les enseignants du second degré », in *Ticemed13. Hybridation des formations. De la continuité à l'innovation pédagogique ?*, IMSIC-CREM-Departement of Communication, Media and Culture, Panteion University. Accès : <https://www.ticemed.eu/ticemed-13-athenes>

Charlier, B., et al. (2006). « Apprendre en présence et à distance ». *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.

Cordier A. (2022). « « Une parenthèse » ou « un déclic » ? Exploration de communautés d'apprentissage en amont, pendant et en aval des confinements en France », in *Ticemed13. Hybridation des formations. De la continuité à l'innovation pédagogique ?*, IMSIC (Université de Toulon) – CREM (Université de Lorraine) - Departement of Communication, Media and Culture (Panteion University). Accès : <https://www.ticemed.eu/ticemed-13-athenes>.

Crinon J. et Ferone G. (2022). « Enseigner à distance, un révélateur du rapport des enseignants au métier », *Diversité*, 200. Accès : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=1982>

Delès, R. (2021). « On n'y comprend rien ! » Dispositifs pédagogiques en ligne et inégalités d'accompagnement parental pendant le confinement, *Revue française de pédagogie*, 212, 31-41. Accès : <https://doi.org/10.4000/rfp.10755>

DNE-TN2. (2024 apr. J.-C., octobre 27). *École, numérique et confinement : Quels sont les premiers résultats de la recherche en France ?* [Billet].

Éducation, numérique et recherche.
<https://edunumrech.hypotheses.org/2215>

DNE-TN2. (2021, janvier 26). École, numérique et confinement: Situation à l'international et état la recherche en France (visuels bilingues) [Billet]. *Éducation, numérique et recherche*.
<https://edunumrech.hypotheses.org/2602>

Driscoll, M. (2002). "Blended learning: Let's get beyond the hype". *E-learning*, 1(4), 1-4.

Genevois S., Lefer-Sauvage G. et Wallian N. (2020). *Questionnaire d'enquête auprès des enseignants "Confinement et continuité pédagogique"*, rapport de recherche, ICARE. Accès :
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02934483>

Graham, et al. (2003). Blended learning environments: A review of the research literature. Unpublished manuscript, Provo, UT, 3-5.

Graham, C. R., & Dziuban, C. (2008). "Blended learning environments". In *Handbook of research on educational communications and technology*, 269-276.

Hazard B. et Cavaillès J. A . (2020). *Les usages pédagogiques du numérique au service de la réussite des élèves. Les usages pédagogiques du numérique en situation pandémique durant la période de mars à juin 2020*, rapport, Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche. Accès : <https://www.vie-publique.fr/rapport/278126-usages-pedagogiques-du-numerique-reussite-eleves-pendant-la-pandemie>

Hrastinski, S. (2019). "What do we mean by blended learning?". *TechTrends*, 63(5), 564-569.

Jellab, A. (2021). "Le confinement et l'école d'après: Les enseignements d'une expérience inédite », *Administration & Éducation*, 169, 23-31. Accès : <https://doi.org/10.3917/admed.169.0023>

Jellab A. (2022). « L'école à l'épreuve des incertitudes ou de la nécessité de l'institution : les défis à venir au prisme de la crise sanitaire », *Diversité*, 200. Accès : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=1500>

Jones, N. (2006). "E-college Wales, a case study of blended learning". *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, 182-194.

Kubiszewski, V., Boudokhane-Lima, F., Lasne, A., Lheureux, F. et Saunier, É. (2021). « Confinement et continuité pédagogique du printemps 2020: Aperçu des expériences et ressentis de professionnels de l'éducation », *Administration & Éducation*, 169, 113-118. Accès : <https://doi.org/10.3917/admed.169.0113>

Kuperholc, et al., (1993). *Développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles*. Ed. Liaisons.

Laster, S. (2004). "Blended learning: driving forward without a definition". *Engaging Communities: Wisdom from the Sloan Consortium*.

Lim, C. P. (2002). "Trends in online learning and their implications for schools", *Educational Technology*, 43-48.

- Linder, K. E. (2017). Fundamentals of hybrid teaching and learning. *New directions for teaching and learning*, 149, 11-18.
- Masie, E. (2006). "The blended learning imperative". *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, 22-26.
- Mathias P., Kedadouche Z. et Schmitt J.-M. (2020). *Recensement et analyse des actions numériques pendant la période Covid-19*, rapport, Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche. Accès : <https://www.vie-publique.fr/rapport/280242-recensement-analyse-des-actions-numeriques-pendant-la-periode-covid-19>
- Nissen, E. (2006). « Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 44-58.
- Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). "Can 'Blended Learning' Be Redeemed?" *E-Learning and Digital Media*, 2(1), 17-26. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.17>
- Osguthorpe R.T.& Graham C.R. (2003). "Blended learning environments", *The Quarterly Review of Distance Education*, 4 (3), 227-233.
- Paquelin, D. (2011). « La distance : Questions de proximités ». *Distances et savoirs*, 9(4), 565-590. <https://doi.org/10.3166/ds.9.565-590>
- Paquelin, D., & Lachapelle-Bégin, L. (2022). *Hybridation : Principes et repères*. 85.
- 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. Distance and Mediation of Knowledge*, (35).
- Peraya, D. (2008). « Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation ». *Les Enjeux de l'information et de la communication*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>
- Peraya, D., & Peltier, C. (2012). « Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types ». *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final*, 54-86.
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). « Une première approche de l'hybridation ». *Education et Formation*, e-301, 15.
- Pirone F. (2022). « La crise sanitaire : un accélérateur de l'évolution récente du métier enseignant ? », *Diversité*, 200. Accès : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=1994>.
- Pouzard G. & Roger M. (2000). « L'enseignement à distance : sa contribution à la réussite des élèves », Ministère de l'Education Nationale, <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/ensdistance.rtf>, <http://www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports/ead.htm>
- Rayou P. (2022). « Un éloignement qui rapproche. Mobilisations et reconnaissances d'enseignants et de parents en période de confinement », *Recherches en éducation*, 48. Accès : <http://journals.openedition.org/ree/11153>.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). « Forme scolaire », dans : Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (dirs), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 107-111. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*, Courbevoie : ESF éditions.

Ria., L., et Mauguen, F. (2020). « Enseigner : Une identité professionnelle à l'épreuve du confinement ». *Revue de l'AFAE. Administration & Éducation*, 4/168, 49-55.

Ria, L. et Rayou, P. (2020). "La forme scolaire en confinement : enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance », *Formation et profession*, 28(4, hors-série), 1-11. Accès : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.675>.

Sharpe, R. et al. (2006). "The undergraduate experience of blended e-learning: a review of UK literature and practice." *The higher education academy*, 1-103.

Singh, H. (2003). "Building effective blended learning programs." *Educational Technology-Saddle Brook Then Englewood Cliffs NJ-43.6*, 51-54.

Valdès, D. (1995). « Vers de nouvelles formes de formations : les formations hybrides », Paris, Mémoire - Université de Paris 2.

Valdès, D. (1996). « Hybridation de la formation, autopsie d'une pratique et essai d'une définition », Actes des Premiers Entretiens Internationaux sur l'EAD, octobre 1995, CNED.

Wagnon S. (2022). « La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie », *Recherches & éducations*, hors-série. Accès : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/10451>

Wallian N., Lefer-Sauvage G., Genevois S. (2020). *Pré-rapport d'enquête nationale Etudiants & Confinement 2020*, rapport de recherche, Institut Coopératif Austral de Recherche en Education. Accès : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02863856>

Ce document est rédigé par les équipes de recherche dans le cadre des GTnum du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

La responsabilité des contenus publiés leur appartient.