



HAL
open science

Institutionnaliser l'hybridation pour favoriser l'égalité des chances de réussite dans un établissement d'enseignement supérieur

Diana Griffoulières, Pierre Stéphane, François Stéphane, Cathel Zitzmann

► **To cite this version:**

Diana Griffoulières, Pierre Stéphane, François Stéphane, Cathel Zitzmann. Institutionnaliser l'hybridation pour favoriser l'égalité des chances de réussite dans un établissement d'enseignement supérieur. Diversité, Réussite[s] dans l'Enseignement Supérieur (2024), Nantes Université [Nantes Univ], Apr 2024, Nantes, France. hal-04569464

HAL Id: hal-04569464

<https://hal.science/hal-04569464>

Submitted on 6 May 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.

Institutionnaliser l'hybridation pour favoriser l'égalité des chances de réussite dans un établissement d'enseignement supérieur

Diana Cuellar-Griffoulières ^a, Pierre Stéphan ^{a,b}, François Stéphan ^a, Cathel Zitzmann ^a.

^a EPF Ecole d'Ingénieurs

^b Institut Clément Ader (ICA), INSPE Midi-Pyrénées.

Mots-clés : *Pédagogie hybride, réussite, institutionnalisation*

Résumé

De nombreuses études confirment les bénéfices de la pédagogie hybride pour répondre efficacement aux différents besoins et aux attentes des étudiants. Les formations hybrides se multiplient dans l'enseignement supérieur, mais souvent, ces dispositifs ne s'inscrivent pas dans un contexte institutionnel puisque ce sont des initiatives de certains enseignants qui souhaitent améliorer leurs pratiques pédagogiques. Inspirée par les exemples réussis en interne et dans d'autres établissements, l'EPF école d'ingénieurs a inscrit dès 2018 l'enseignement hybride dans les objectifs stratégiques de l'école. Il a été généralisé à l'ensemble des enseignements (environ 2 500 étudiants sur trois campus) avec le ratio 20% d'activités asynchrones pour 80% d'activités synchrones à la rentrée 2020. Plusieurs stratégies et ressources destinées aux enseignants et aux étudiants ont été mises en place pour accompagner ce dispositif. Quatre ans plus tard nous essayons de tirer des leçons de cette expérimentation. Comment le passage à l'hybridation a influencé la posture de l'enseignant et sa pratique pédagogique après quatre années d'exercice ? Quels types des dispositifs hybrides ont été implémentés par le corps enseignant ? Du côté des étudiants, est-ce que l'approche pédagogique hybride est comprise et partagée comme étant bénéfique ? Les résultats de cette étude offrent des pistes de réflexion et considérations importantes sur l'institutionnalisation de l'hybridation à grande échelle.

1. Introduction

La mise en place de l'hybridation et l'usage du numérique ont eu un impact sur la manière d'enseigner et d'apprendre et ont provoqué des changements dans la posture de l'enseignant (Deschryver et Lameul, 2016). Ces changements ont été motivés en partie par la nécessité de placer l'étudiant au centre du dispositif et favoriser son engagement dans son propre processus

d'apprentissage (Deschryver, 2011). La pédagogie hybride offre une grande flexibilité, permet un accompagnement plus personnalisé des étudiants et favorise une meilleure interaction avec les enseignants (Paquelin et Chantal, 2019). Cependant, pour assurer son efficacité, elle requiert une réflexion et une organisation spécifique.

A l'EPF, ce dispositif a fait l'objet d'un accompagnement des enseignants pour repenser leurs pratiques pédagogiques et techno-pédagogiques afin de concevoir des stratégies d'apprentissage et modalités d'accompagnement synchrone et asynchrone. Les étudiants ont été aussi accompagnés pour les sensibiliser à cette pédagogie et un cadre méthodologique pour développer leur autonomie. Cette étude a pour objectif de faire un bilan sur le dispositif mis en place et d'évaluer/comprendre comment le passage à l'hybridation a influencé l'engagement de l'enseignant et sa pratique pédagogique après quatre années d'exercice. Dans ce contexte d'hybridation institutionnalisée, quel type de dispositifs d'hybridation est privilégié par les enseignants et en regard du type de dispositif utilisé, quelle est leur perception de l'évolution de leurs pratiques d'enseignement et de leur engagement.

1.1 La typologie des dispositifs d'hybridation

La typologie des dispositifs d'hybridation développée par Hy-Sup (Lebrun et al., 2014) présente six types de dispositifs qui se distinguent selon leur focalisation sur le processus d'enseignement (types 1 à 3) ou sur le processus d'apprentissage (types 4 à 6). Les dimensions proposées pour évaluer les dispositifs incluent cinq aspects : (1) l'articulation entre la présence et la distance, (2) l'accompagnement humain, (3) les différentes formes de médiatisation, (4) la médiation et (5), le degré d'ouverture du dispositif. Cette étude s'appuie sur cette typologie en reprenant les différentes dimensions.

1.2 L'engagement des enseignants

La recherche montre que l'hybridation est capable de produire des changements positifs dans la réussite des étudiants (Mestan, 2019 ; Kandu et Bej, 2020). Cependant, la transition d'un enseignement classique à la pédagogie hybride, implique de nombreux changements, liés d'une part, à l'intégration efficace du numérique dans la pédagogie et d'autre part, à la construction significative des liens avec les acteurs du processus d'enseignement et apprentissage.

L'engagement des enseignants est un élément clé pour favoriser la réussite des étudiants. Cet engagement est intimement lié à l'auto-efficacité et à la motivation de l'enseignant pour

consacrer des ressources et s'investir dans son travail (Tucker, C., 2020). La création de liens sociaux significatifs avec les élèves et les autres enseignants, favorise aussi cet engagement (Klassen, Yerdelen et Durksen, 2013). Pour cela, les enseignants ont besoin de développer leur capacité à s'adapter à l'évolution rapide de la technologie et à relever les défis de leur métier. En outre, il est crucial qu'ils se sentent motivés et soutenus dans leur travail.

L'étude de l'engagement des enseignants est organisée suivant trois facteurs : (1) L'engagement cognitif, (2) émotionnel et (3) social (Klassen et al, 2013 ; Deschryver et al., 2016). L'engagement cognitif interroge la perception du gain en compétences et la modification des activités d'apprentissage. L'engagement émotionnel concerne la satisfaction de l'enseignant à l'égard du dispositif qu'il a mis en œuvre (satisfaction déclarée), à l'envie de poursuivre l'expérience et à la perception de l'impact du dispositif sur la réussite des étudiants. L'engagement social est lié à la relation entre enseignants, le travail collaboratif et à relation avec les étudiants.

1.3 L'autonomie des étudiants dans un contexte hybride

Le terme autonomie a été défini par de nombreux auteurs au fil des années. Tous s'accordent sur le même principe : "l'autonomie est la capacité à prendre en charge et assumer la responsabilité de son propre apprentissage" (Snodin, 2013). Les étudiants autonomes sont capables de formuler leurs propres objectifs d'apprentissage, d'identifier et sélectionner les ressources nécessaires pour apprendre, d'utiliser les stratégies d'apprentissage appropriées, de suivre leur progrès et de s'autoévaluer (Dickinson, dans Chen, 2022). Cependant, l'autonomie ne se développe pas naturellement chez les étudiants. Il est nécessaire de les guider pour qu'ils puissent progressivement acquérir cette compétence au cours de leur processus d'apprentissage, de leur fournir des outils et des ressources qui leur permettent de travailler et pratiquer l'autonomie (Snodin, 2013).

Les environnements d'apprentissage hybride offrent de nombreuses opportunités pour favoriser l'autonomie et optimiser l'apprentissage (Snodin, 2013). Selon Boelens, De Wever et Voet, (2017), pour concevoir une formation hybride efficace qui favorise l'autonomie, quatre facteurs importants doivent être pris en compte : (1) l'intégration de la flexibilité, pour apprendre à son propre rythme et pour donner à l'étudiant un certain contrôle sur le temps, le lieu d'apprentissage et sa manière d'apprendre. (2) La stimulation de l'interaction, pour permettre aux étudiants de collaborer et de communiquer efficacement, surtout parce que les interactions

asynchrones deviennent plus difficiles car elles ne se produisent pas de manière aussi spontanée qu'en face à face (McHone, 2020). (3) La facilitation du processus d'apprentissage avec des stratégies méthodologiques qui aident les étudiants à réguler leurs apprentissages et (4), la promotion d'un climat d'apprentissage affectif et positif qui leur permettra de se sentir soutenus tout au long du processus.

2. Objectifs

Cette étude a pour objectif de faire un bilan du dispositif mis en place à l'EPF et d'évaluer/comprendre comment le passage à l'hybridation a influencé l'engagement des enseignants et leur pratique pédagogique après quatre années d'exercice et quelle est la perception des étudiants du dispositif hybride mis en place.

3. Méthodologie

Un total de 67 enseignants du cycle Licence de l'EPF (31 permanents et 36 vacataires) ont participé à une enquête en ligne basée sur un questionnaire adapté de l'étude Hy-Sup. Le questionnaire comprenait 42 questions fermées et 5 questions ouvertes. L'enquête a été menée auprès d'environ 95 enseignants permanents de l'école, ce qui représente environ 46% des enseignants permanents. Ils ont été interrogés sur la typologie des dispositifs hybrides mis en place ainsi que sur leur engagement cognitif, émotionnel et social. Plusieurs paramètres liés au contexte sont analysés comme le statut de l'enseignant (enseignant chercheur, enseignant formateur ou vacataire), l'ancienneté dans la profession et le lieu d'exercice (les trois écoles étant de taille différente et ne proposant pas le même dispositif d'accompagnement). La perception des étudiants concernant le dispositif hybride mis en place a également été recueillie. Un total de 64 étudiants inscrits en 3ème année du cycle licence sur le campus de Montpellier ont participé à l'étude.

4. Résultats

L'un des objectifs de cette étude est d'étudier l'impact de l'hybridation sur l'engagement des enseignants ainsi que sur leur pratique pédagogique en explorant les différents types de dispositifs hybrides qu'ils ont mis en place. Le deuxième objectif est d'examiner la perception des étudiants concernant le dispositif hybride implémenté. Dans la première partie, sont montrés

les résultats de l'étude menée auprès des enseignants, tandis que dans la seconde, sont abordés les résultats relatifs à la perception des étudiants.

4.1 Résultats relatifs aux enseignants

4.1.1 Typologie des dispositifs

Les résultats relèvent trois types de dispositifs proposés par les enseignants sur les différents campus : le type 1, centré "enseignement" et "acquisition de connaissances" pour lequel les principales ressources mises à disposition sur la plateforme numérique sont textuelles avec peu ou pas de lien clairement organisé présence/distance (l'enseignant procède de la même manière que pour son cours "standard" en proposant en plus des ressources en ligne). Le type 2, centré "enseignement" tendant vers le support à l'apprentissage pour lequel les ressources sont diverses utilisant schémas, vidéos, autotests, des liens présence/distance organisés et une participation active peu ou pas développée (l'enseignant propose des ressources variées en ligne, revient dessus en début de séance en présentiel mais change peu ses activités d'apprentissage). Le type 3, centré "apprentissage", plus ouvert, avec une utilisation des outils numériques permettant de varier les activités et favoriser l'apprentissage, une participation active et des liens importants présence/distance (l'enseignant scénarise son dispositif et fait évoluer ses activités d'apprentissage à distance et en présentiel en favorisant les interactions)

La répartition des types de dispositifs mis en place est de 18% pour le type 1, 48% pour le type 2 et 34% pour le type 3 avec de grandes disparités en fonction des campus de formation, du statut des enseignants (50% des enseignants permanents proposent un dispositif de type 3 contre seulement 7% pour les vacataires <100h) et de la carrière (la mise en place de dispositif du type 3 augmente avec l'expérience d'enseignement)

4.1.2 L'engagement

Concernant l'engagement cognitif, 67% des enseignants perçoivent que l'adoption de l'hybridation leur a permis de gagner en compétences sur leurs pratiques pédagogiques. Cette tendance est plus prononcée chez les enseignants permanents. Plus d'enseignants qui ont mis en place le dispositif type 3 ont perçu un gain en compétences (91,30%) par rapport à ceux qui ont implémenté le type 2 (71,88%) et 1 (33,33%).

En ce qui concerne l'engagement social, l'hybridation institutionnalisée à l'EPF a peu favorisé la collaboration entre collègues et n'a pas donné lieu à un changement notable dans la relation avec l'étudiant. Seulement, 45% des enseignants perçoivent une meilleure relation avec les étudiants, dont 70% de celles et ceux qui ont mis en place le dispositif du type 3. Au total, 40% des enseignants perçoivent un meilleur engagement de l'étudiant dont 70% des type 3.

L'hybridation institutionnalisée a conduit une grande majorité des enseignants à s'interroger sur leur enseignement (72%). On peut noter également qu'une proportion importante (55%) des enseignants ont adhéré tout de suite au dispositif. A propos de l'engagement émotionnel, plus de 75% des enseignants s'estiment satisfaits du dispositif qu'ils ont mis en place.

4.2 Résultats relatifs aux étudiants

4.2.1 L'articulation des activités en présence (face à face) et en autonomie (à distance)

Selon les résultats du sondage, la grande majorité des étudiants (84%) ont l'impression de bien comprendre le principe de cette approche pédagogique, qui combine à la fois des moments d'enseignement en présentiel avec l'enseignant et des moments de travail en autonomie. 78% des étudiants estiment que ces moments de travail autonome les aident à mieux travailler et suivre les cours en présentiel.

L'enquête a également montré que les étudiants ont perçu positivement l'utilisation de la plateforme Moodle pour les activités proposées en autonomie (en dehors des heures de cours). Près de 92% d'entre eux ont déclaré être d'accord que la réalisation des activités sur la plateforme leur permettait de devenir plus autonomes dans leur apprentissage. En plus, 74% ont déclaré que le travail autonome sur Moodle les a aidés à acquérir de nouvelles connaissances et compétences.

4.2.2 La motivation et l'engagement

Au total, 80 % des étudiants considèrent que l'alternance entre les activités via la plateforme Moodle à faire en autonomie et les séances en face à face avec l'enseignant leur permettent de bien réussir dans leur apprentissage. Également, 80% des étudiants ont l'impression que l'alternance entre les activités via la plateforme Moodle à faire en autonomie et les séances en face à face avec l'enseignant leur incite à travailler régulièrement sur la matière. 65% ont le

sentiment que l'alternance entre les activités via la plateforme Moodle à faire en autonomie et les séances en face à face avec l'enseignant leur donne envie d'apprendre.

Par rapport au travail d'équipe qui est favorisé par l'autonomie, les résultats sont partagés, seulement 54% des étudiants perçoivent une relation positive entre l'autonomie et le travail avec leurs camarades.

4.2.3 L'accompagnement

Au total, 84% des étudiants savent comment utiliser/mobiliser les ressources proposées lors du travail en autonomie. 53% des étudiants qui rencontrent des difficultés lors du travail en autonomie affirment qu'ils trouvent occasionnellement des ressources et des activités mises à disposition par l'enseignant, pour les résoudre. Or, 68% déclarent qu'un ou plusieurs moyens de communication sont proposés dans le cours afin d'échanger sur les difficultés rencontrées en autonomie.

5. Conclusion et Discussion

Les résultats de cette étude mettent en évidence des différences significatives dans les types de dispositifs d'hybridation mis en place, en fonction du statut de l'enseignant (permanent ou vacataire), du campus et de l'expérience d'enseignement.

La configuration centrée sur l'étudiant, avec une utilisation importante des outils numériques et une articulation équilibrée entre les séances face à face et les séances en autonomie, a un impact positif sur l'engagement cognitif, social et émotionnel des enseignants, car ce type de configuration (type 3), nécessite une implication importante du point de vue techno pédagogique, pour scénariser les activités synchrones et asynchrones et accompagner les étudiants pour mieux répondre à la diversité des étudiants et leurs besoins (Paquelin et Chantal, 2019).

Les enseignants qui ont développé une hybridation centrée sur l'étudiant ont l'impression que les étudiants sont plus engagés par rapport à un cours classique. Cependant, l'hybridation n'a pas favorisé la collaboration entre les enseignants, ni donné lieu à un changement notable dans la relation avec l'étudiant. Les études signalent que l'hybridation favorise une meilleure interaction entre les étudiants et les enseignants (Paquelin et Chantal, 2019).

L'intégration du numérique et l'utilisation de la plateforme pédagogique Moodle pour réaliser les activités à distance ont impulsé le développement de l'autonomie chez les étudiants. Ils se sentent plus engagés et motivés grâce à l'alternance des activités synchrones et asynchrones et ont l'impression d'avoir acquis de nouvelles connaissances et compétences.

Ces résultats sont encourageants et indiquent que les dispositifs hybrides centrés sur l'apprentissage des étudiants, peuvent favoriser l'engagement des enseignants et des étudiants, ainsi que la promotion de l'autonomie chez les étudiants.

Pour compléter cette recherche, une étude longitudinale serait souhaitable. Cela permettrait de mieux comprendre l'évolution des dispositifs mis en place. De plus, une triangulation avec les résultats d'apprentissage des étudiants serait bénéfique pour corroborer les conclusions.

Liste de références bibliographiques

Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22(Supplement C), 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>

Chen, J. (2022). Effectiveness of blended learning to develop learner autonomy in a Chinese university translation course. *Educ Inf Technol* 27, 12337–12361. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11125-1>

Deschryver, N., & Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1151>

Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D., & Villiot-leclercq, E. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybride ? Paper presented at the 23e Colloque de l'Admée-Europe-Evaluation et enseignement supérieur, Paris : Université Paris Descartes. Récupéré de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21668>

Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). *Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS)*. *Frontline Learning Research*, 1(2), 33–52. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>

Kundu, A., & Bej, T. (2020). Time to engage: Implementing math and literacy blended learning routines in an Indian elementary classroom. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10306-0>

Lameul, G., Peltier, C., & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, 2014, no. E-301, p. 99-113. <http://ute3.umh.ac.be/revues/>

Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R. & Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation : proposition méthodologique pour identifier et comparer ces dispositifs. *Éducation & Formation*. <http://ute3.umh.ac.be/revues/>

McHone, C. (2020). Blended Learning Integration: Student Motivation and Autonomy in a Blended Learning Environment. *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 3750. <https://dc.etsu.edu/etd/3750>

Mestan, K. (2019). Create a fine blend: An examination of institutional transition to blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.14742/ajet.3216>

Paquelin, D., & Chantal, M. (2019). Flexibilisation : principes et repères. Guide à l'intention des établissements d'enseignement supérieur. [Rapport de recherche] Université Laval (Québec, Canada). 2019. [hal-03251001](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03251001)

Smith, V. (2014). Vers un modèle d'apprentissage mixte. *Affaires universitaires*. Récupéré de <https://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/vers-modele-dapprentissage-mixte/>

Stephan, F., & Stéphan, P. (2018). Le “blended learning”, le défi actuel de l'enseignant. Récupéré de <https://ilearn.epf.fr/le-blended-learning-le-defi-actuel-de-lenseignant/>

Snodin, N. (2013). The effects of blended learning with a CMS on the development of autonomous learning: A case study of different degrees of autonomy achieved by individual learners. *Computers & Education*, (61), 209-216. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.004>

Tucker, C. (2020). Teacher Engagement in High School Full-Release Blended Learning Courses. Pepperdine University. *ProQuest Dissertations Publishing*, 28150566. Récupéré de <https://www.proquest.com/openview/987c8516f8be1085afe1bef6899bd1ed/1?pq-origsite=gscholar&cbl=44156>

3, 4 & 5 avril 2024

Diversité et réussite[s]

dans l'enseignement supérieur

Institutionnaliser l'hybridation pour favoriser l'égalité des chances de réussite dans un établissement d'enseignement supérieur

Diana Cuellar-Griffoulières, Pierre Stephan, François Stéphan, Cathel Zitzmann
EPF Ecole d'Ingénieurs

Plan

- Contexte de l'étude
- Contours de l'étude
 - Cadrage théorique
 - Méthodologie
- Principaux résultats et analyse
- Conclusion et perspectives

Contexte



ENGINEERING SCHOOL
Creating the future together

Formations à Bac+5

Format de la formation d'ingénieurs généralistes

- 3 premières années (cycle Licence) de formations généralistes (sciences, technologies, humanités)
- 2 dernières années (cycle Master) de professionnalisation

Ecole d'ingénieurs

4 campus en France

- Campus de Cachan (1400 étudiants, 70 enseignants)
- Campus de Troyes (350 étudiants, 15 enseignants)
- Campus de Montpellier (700 étudiants, 25 enseignants)
- Campus de Saint-Nazaire (15 étudiants, 3 enseignants)

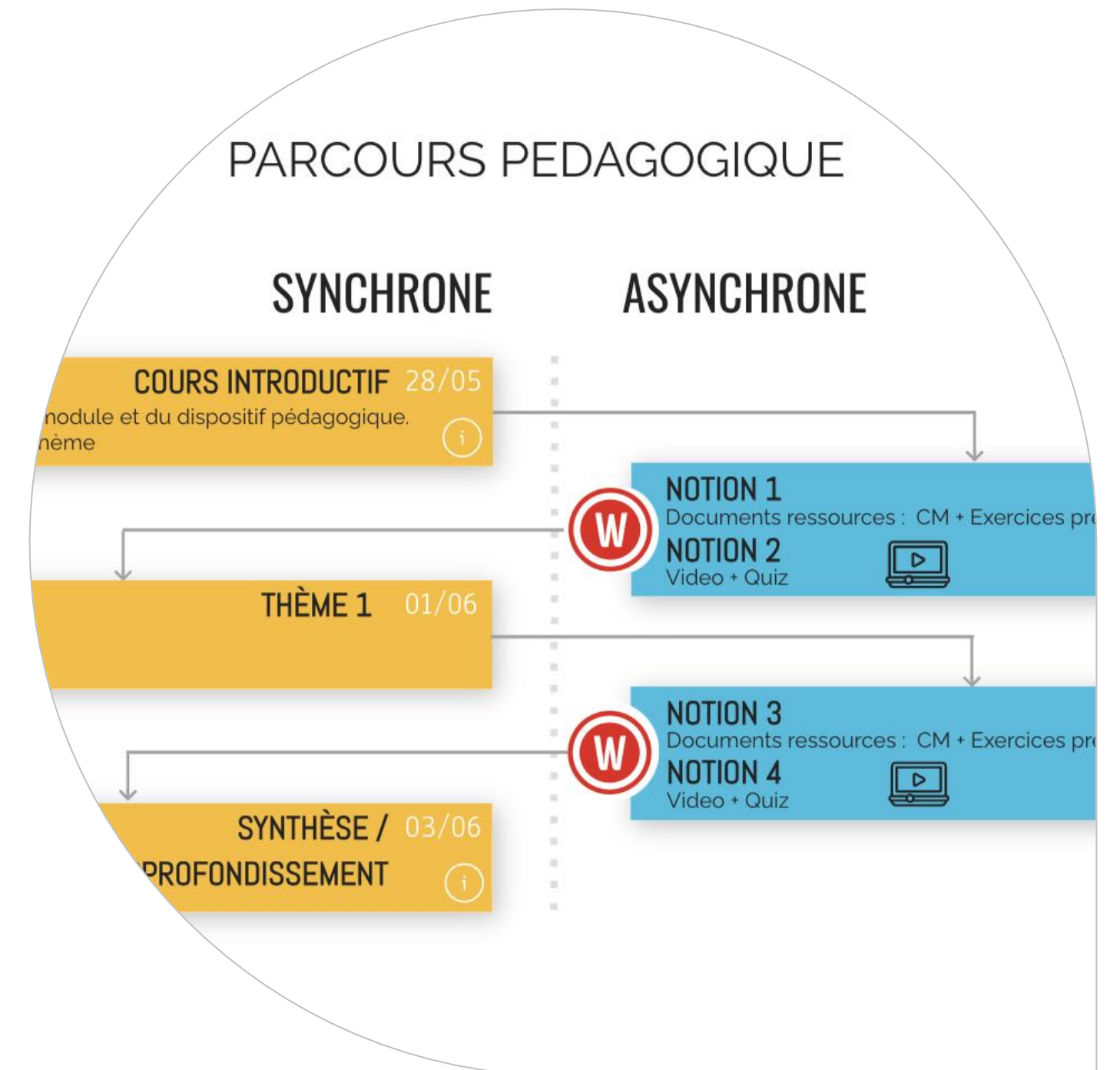
1 campus en Afrique

- Campus de Dakar (100 étudiants, 5 enseignants)



La mise en place de l'hybridation

- Depuis 2015 et généralisée en 2021
- Accompagnement par une « cellule d'innovation pédagogique » multi-campus (20 % des enseignants + ingénieures pédagogiques)
- Des formations proposées sur les trois campus



L'hybridation à l'EPF

Objectifs

- Pour la **structure** :
 - Construire une « identité » école
 - Conduire les enseignants à s'interroger sur leur pratique
 - Intégrer efficacement le numérique dans la pédagogie
 - Rendre le présentiel plus dynamique/engageant
- Pour les **enseignants / étudiants** :
 - S'interroger sur la pédagogie
 - Aborder davantage des problèmes complexes
 - Accompagner les étudiants vers l'autonomie
 - Utiliser la plateforme numérique comme outil d'apprentissage

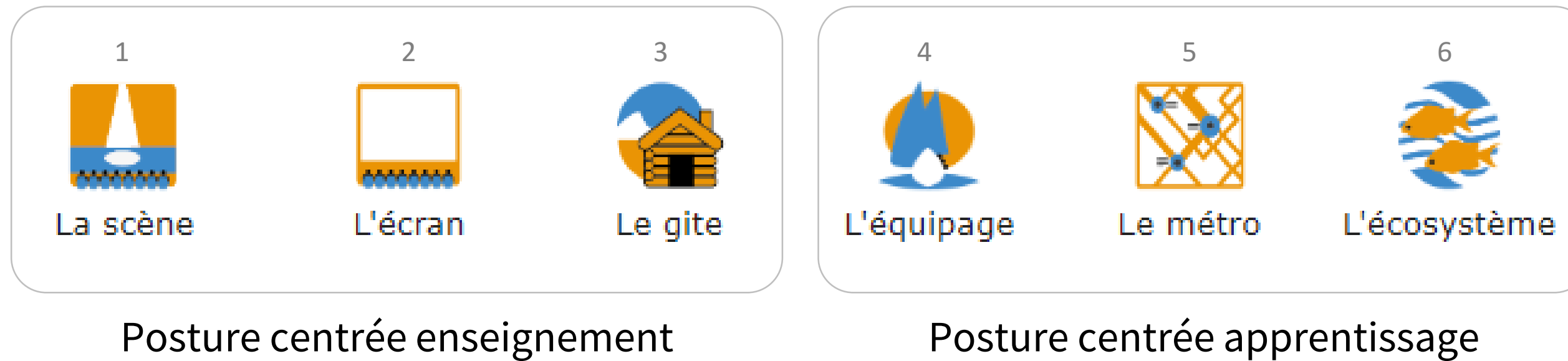
Critères de mise en place

- Hybridation 80% présentiel (synchrone) / 20% en autonomie (asynchrone) pour tous les enseignements scientifiques et techniques

Cadrage théorique

Les typologies de dispositifs

Typologie Hy-Sup



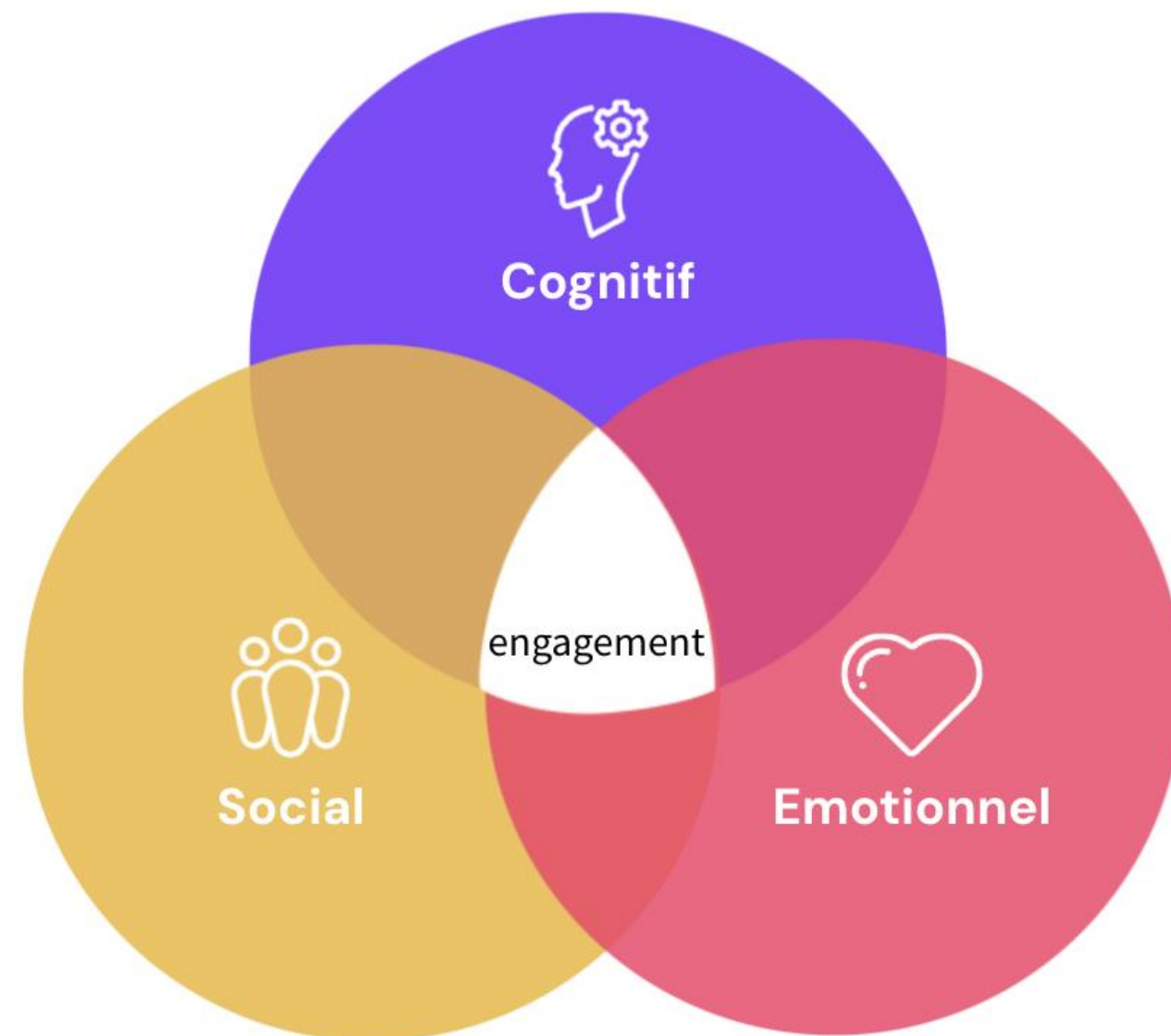
← (1) L'articulation des activités (2) L'accompagnement (3) La médiatisation (4) La médiation (5) Le degré d'ouverture →

(Burton & al, 2011; Lebrun et al, 2014)

Source : <http://www.pedagosup.fr/carenn/>

Cadrage théorique

L'engagement des enseignants



(Klassen et al, 2013 ; Deschryver et al., 2016)

Engagement cognitif : Motivation

- Regain de motivation dans l'exercice du métier
- Gain en compétences
- Modification des activités d'apprentissage

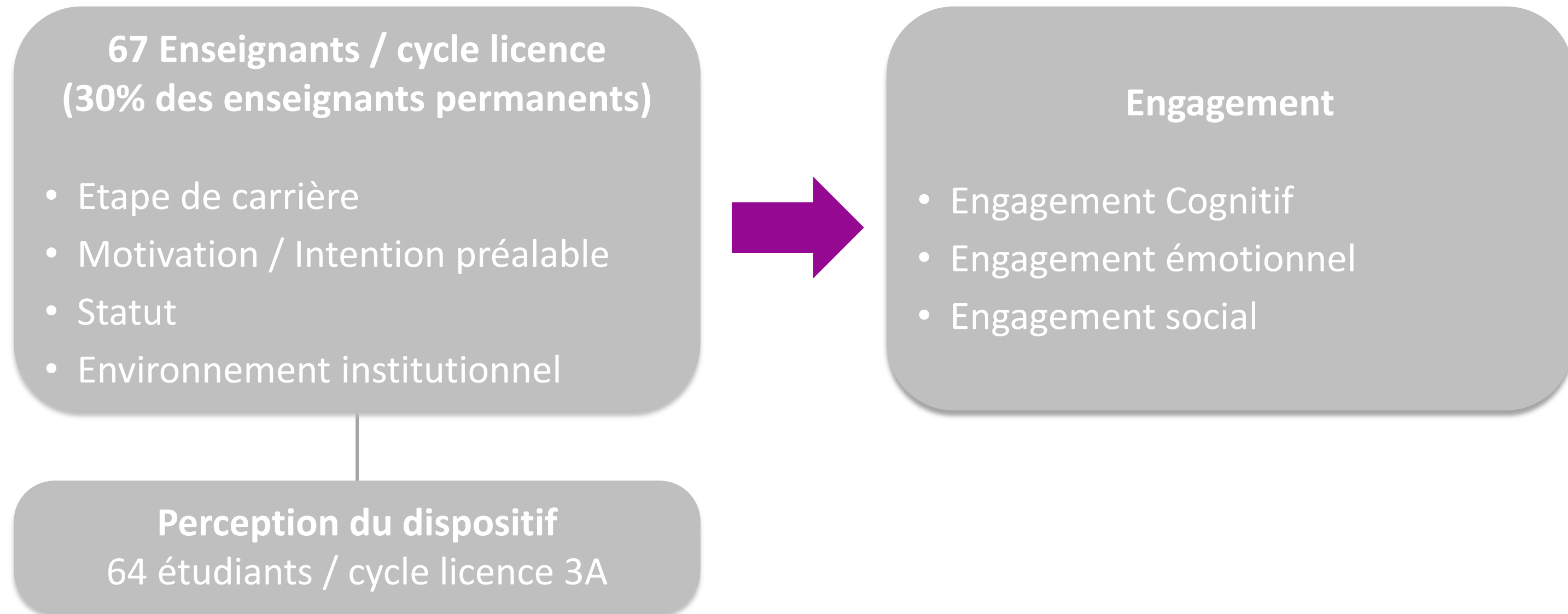
Engagement émotionnel : Satisfaction

- Satisfaction déclarée
- Envie de poursuivre l'expérience
- Perception du travail de l'étudiant

Engagement social : Intentions/Actions

- Questionnement sur ses pratiques pédagogiques / Réflexion
- Collaboration entre collègues
- Relation avec les étudiants

Méthodologie



Principaux résultats et analyse

Les typologies de dispositifs identifiés

Posture
centrée enseignement →

Type 1 : (SCENE)

Dispositif centré enseignement et acquisition de connaissances

Mise à disposition des ressources textuelles

Peu ou pas de lien présence/distance

Type 2 : (ECRAN et GITE)

Dispositif centré enseignement tendant vers le support à l'apprentissage

Mise à disposition de ressources diverses utilisant schémas, vidéos, autotests, ...

Participation active peu ou pas développée

Posture
centrée apprentissage →

Type 3 : (METRO)

Dispositif ouvert centré apprentissage

Outils numériques permettant de varier les activités et favoriser l'apprentissage

Participation active et liens importants présence/distance

Principaux résultats et analyse

Les typologies de dispositifs identifiés

Posture
centrée enseignement →

Type 1 : (SCENE)

Dispositif centré enseignement et acquisition de connaissances

Mise à disposition des ressources textuelles

Peu ou pas de lien présence/distance

Type 2 : (ECRAN et GITE)

Dispositif centré enseignement tendant vers le support à l'apprentissage

Mise à disposition de ressources diverses utilisant schémas, vidéos, autotests, ...

Participation active peu ou pas développée

Posture
centrée apprentissage →

Type 3 : (METRO)

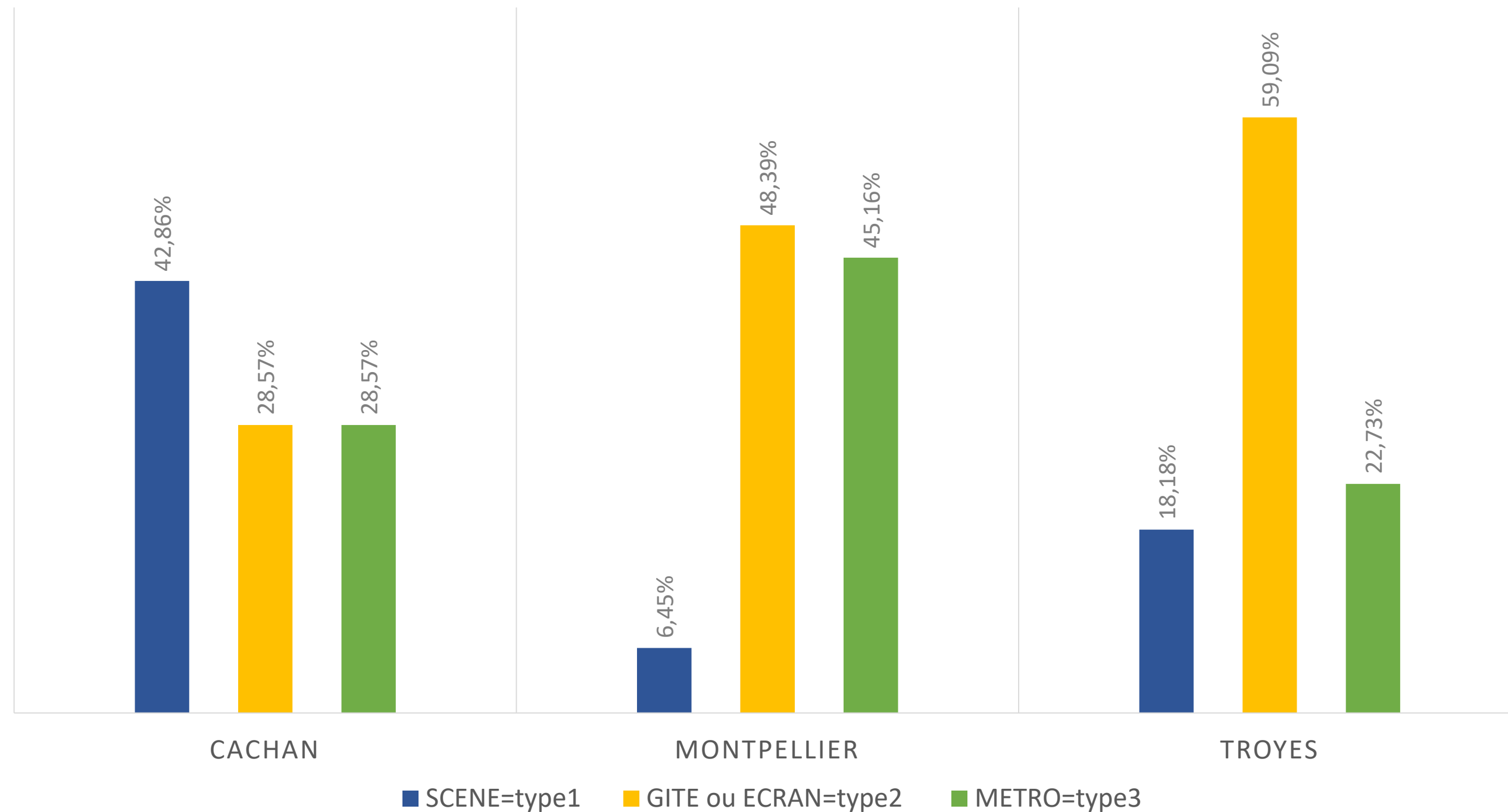
Dispositif ouvert centré apprentissage

Outils numériques permettant de varier les activités et favoriser l'apprentissage

Participation active et liens importants présence/distance

Typologie des dispositifs

Selon le campus

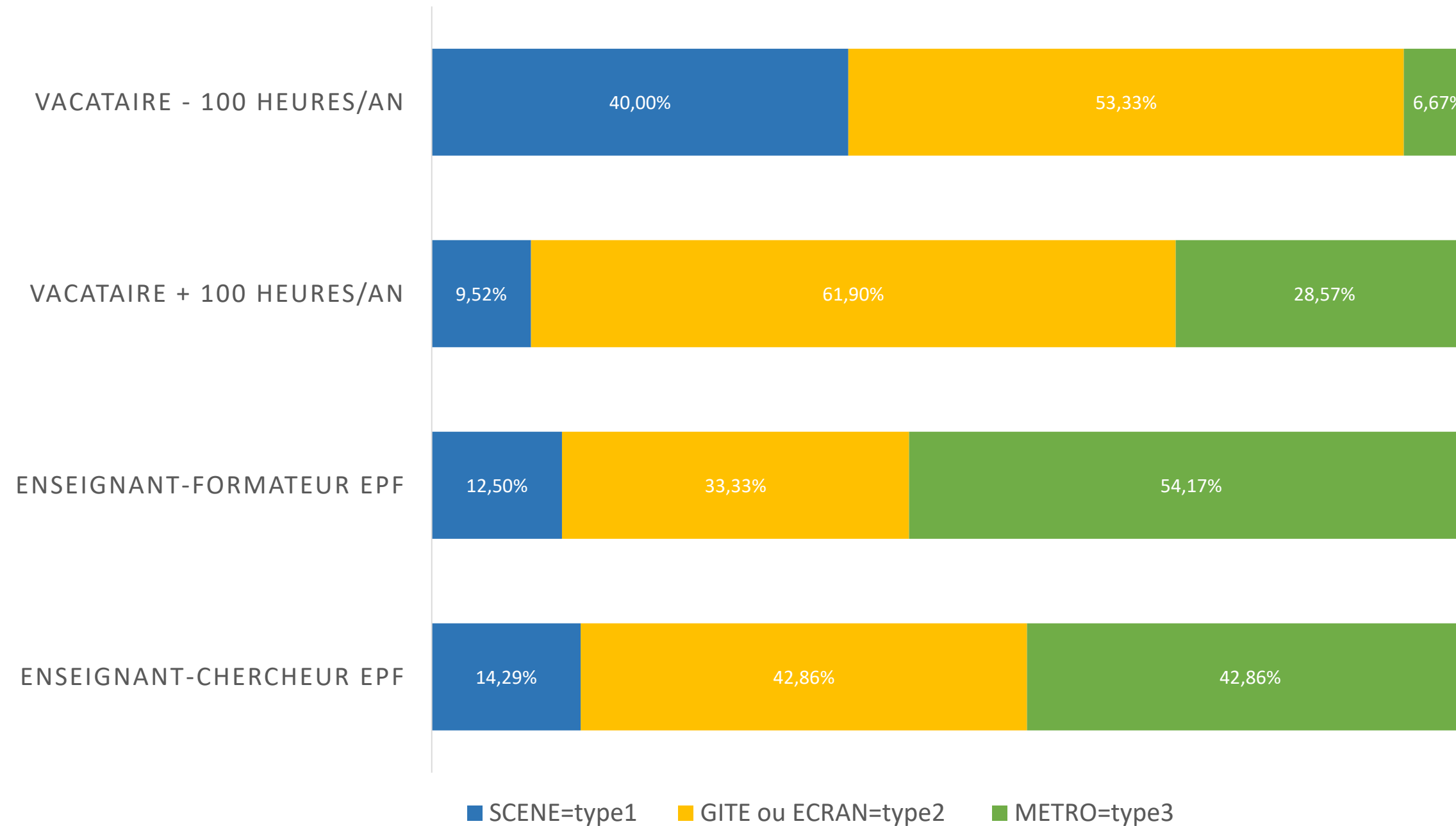


Une **grande disparité** en fonction des campus :

- **Cachan** : équilibré avec davantage de **type 1**
- **Montpellier** : **type 2** et **type 3** principalement
- **Troyes** : majorité de **type 2**

Typologie des dispositifs

Selon le statut

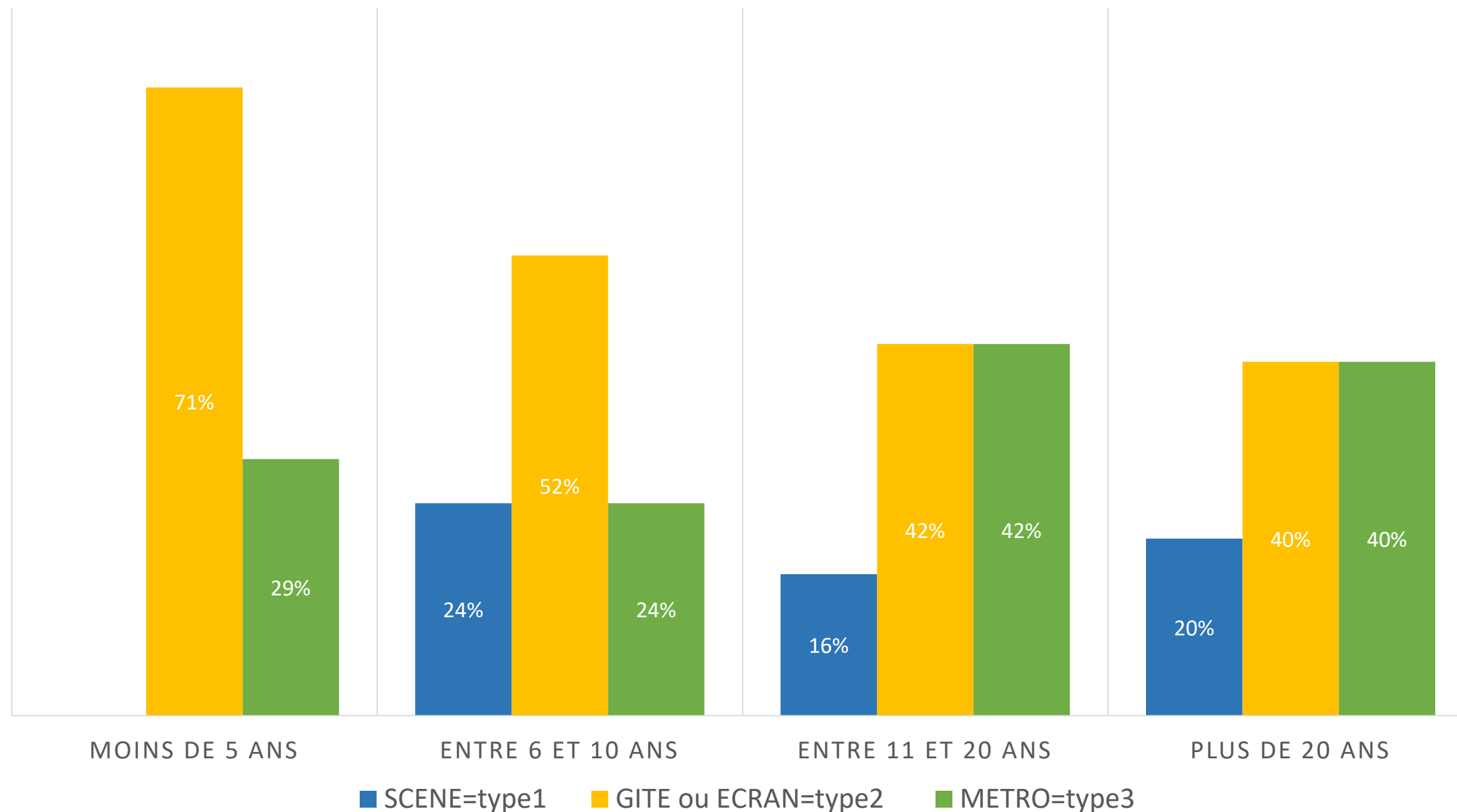


Une disparité en fonction du statut des enseignants

Type3 : 50% pour les permanents / 34% pour les vacataires

Typologie des dispositifs

Selon l'expérience d'enseignement

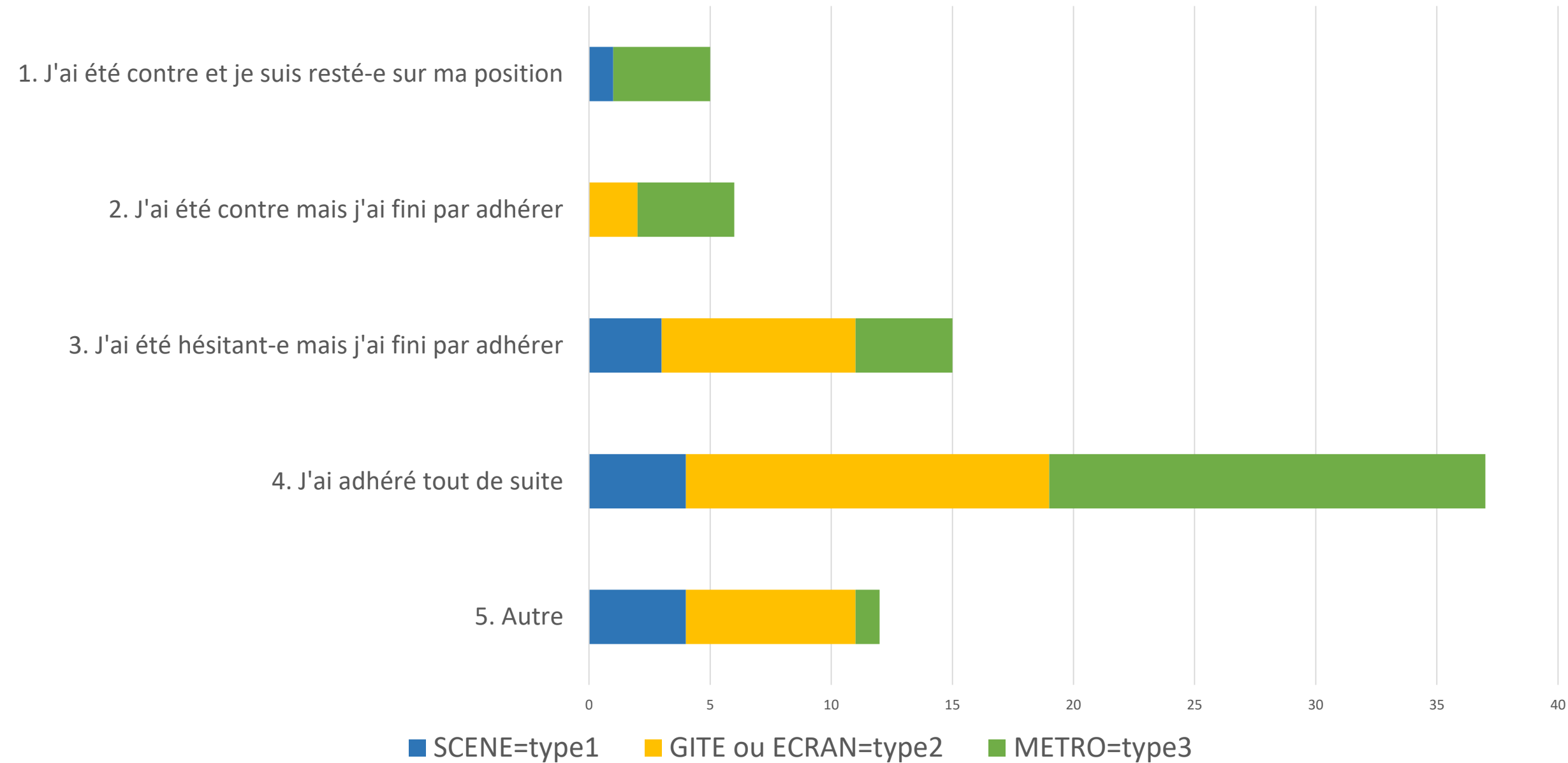


Type 1 minoritaire quelle que soit l'expérience

Type 3 augmente avec l'expérience

Typologie des dispositifs

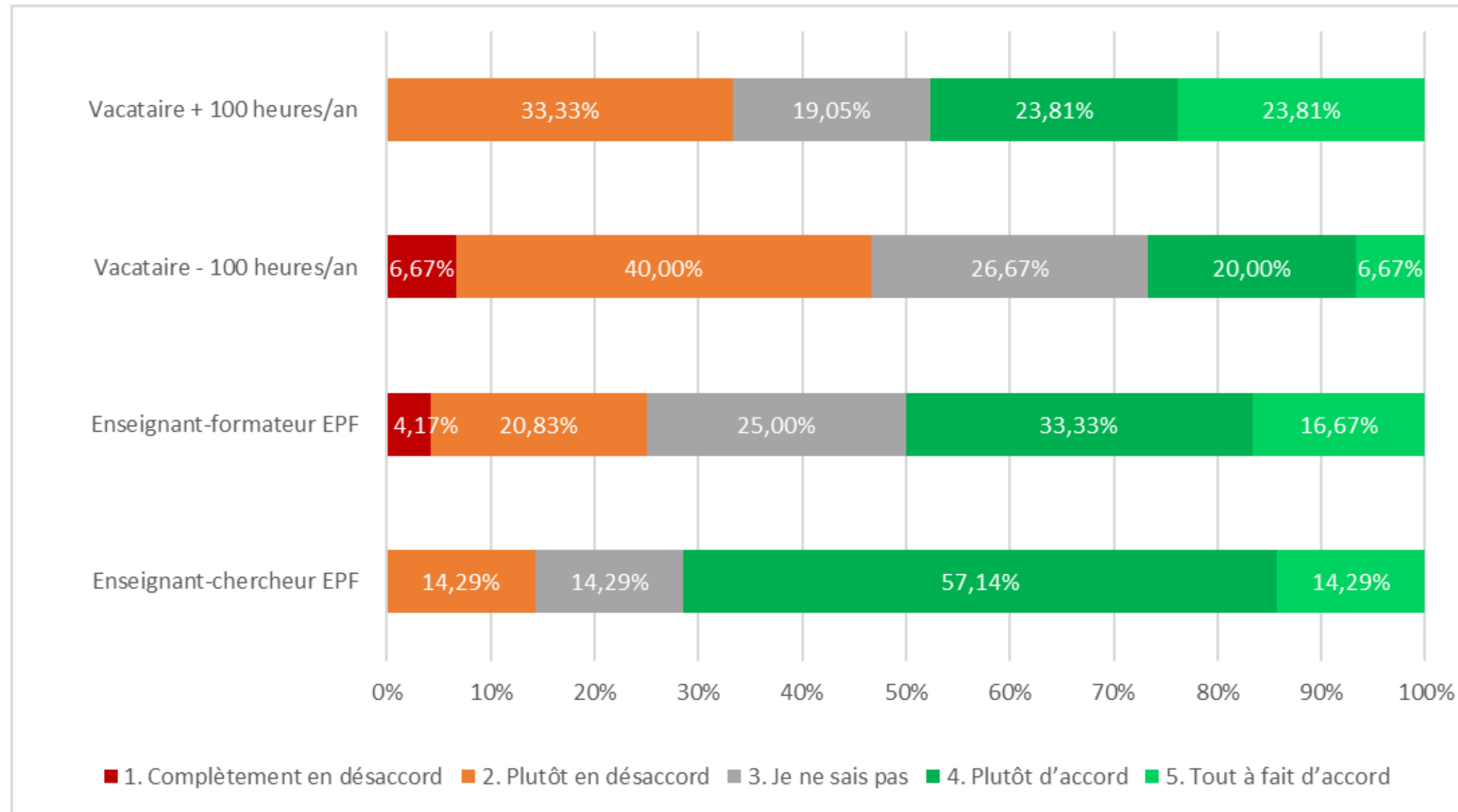
Selon la motivation préalable



Une majorité a adhéré tout de suite au dispositif

Engagement cognitif

Regain de motivation selon le statut

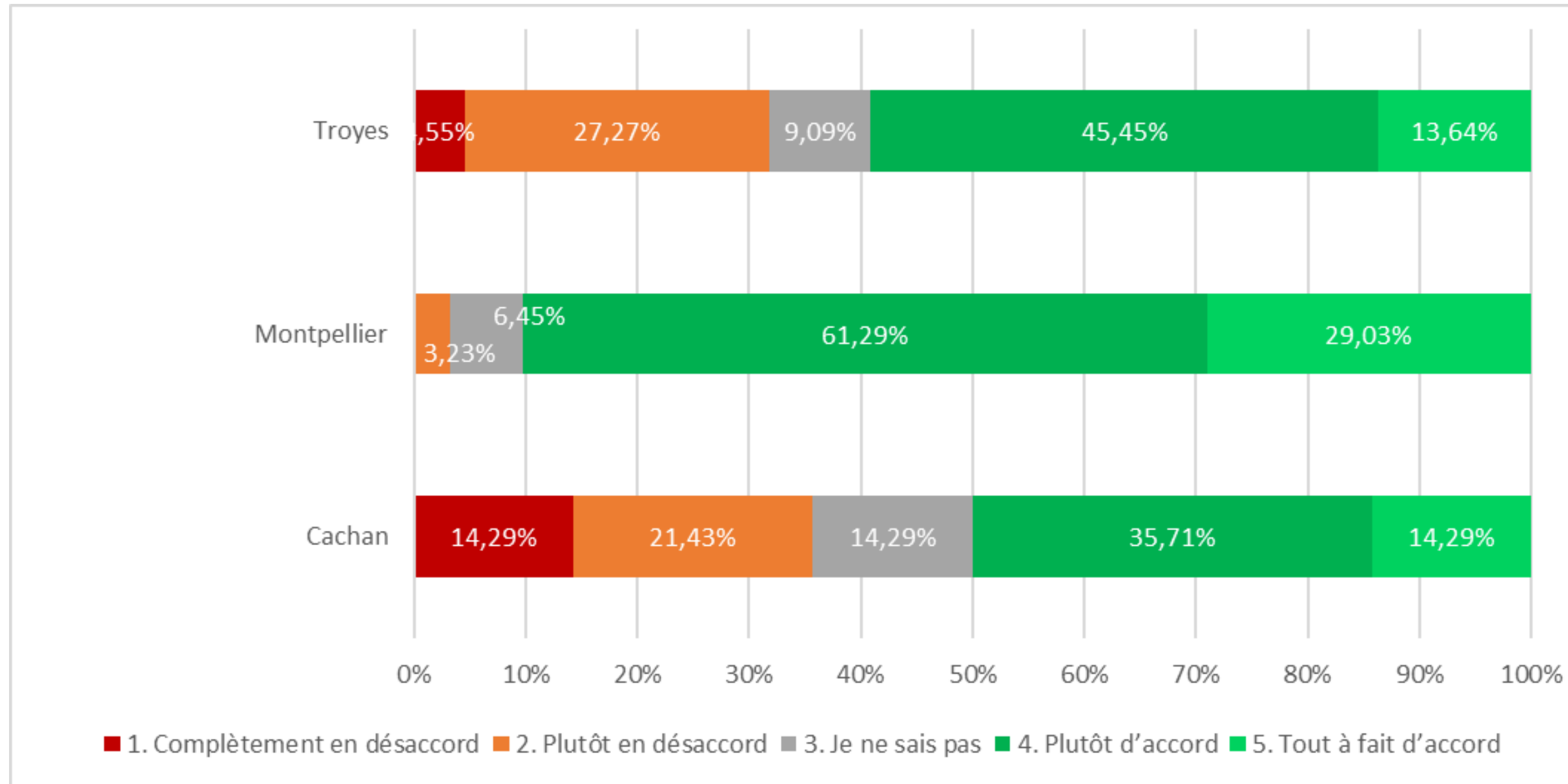


Regain de motivation notamment chez les permanents

Beaucoup moins fort chez les enseignants vacataires <100h

Engagement cognitif

Gain en compétences selon le campus

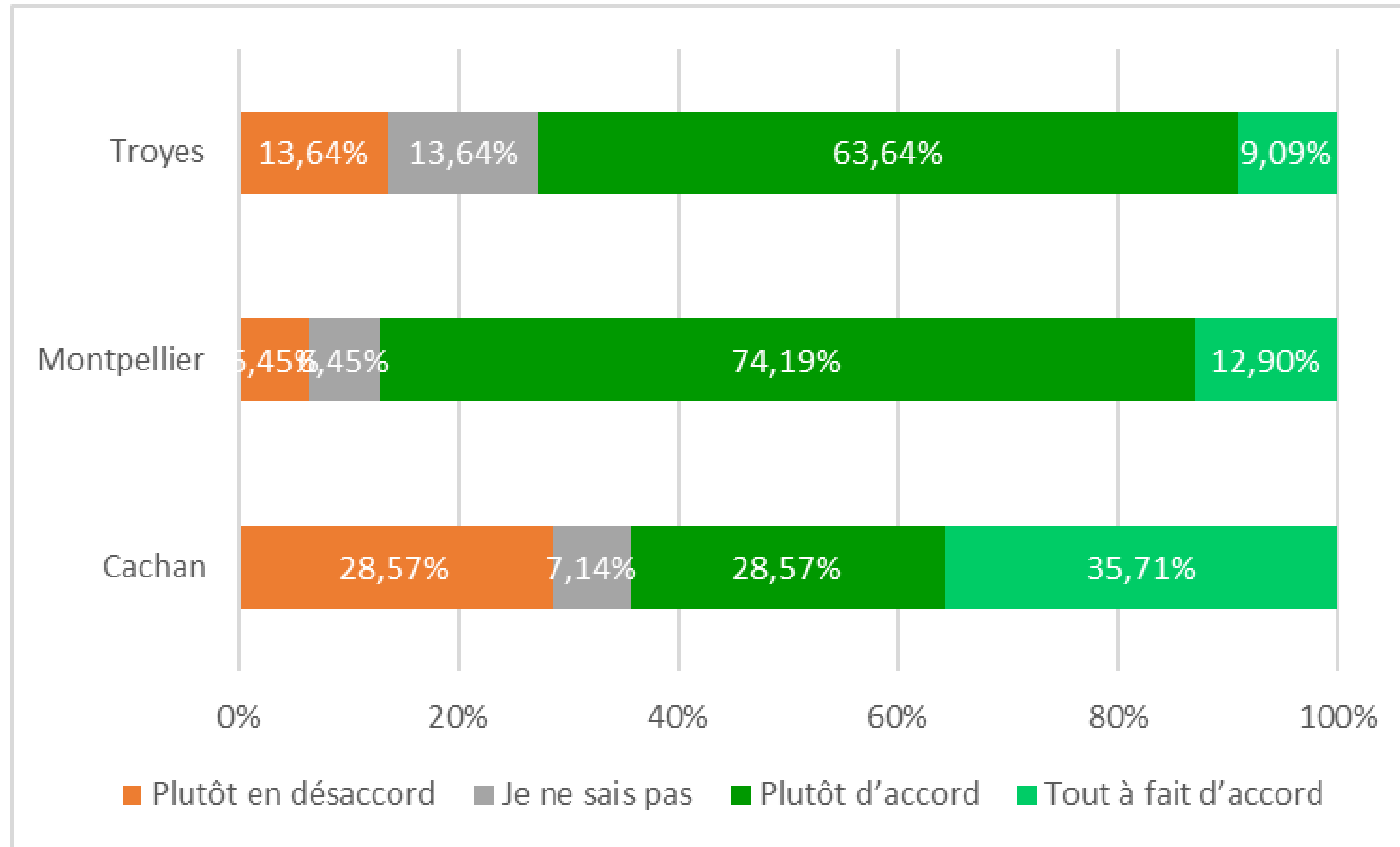


Ecarts importants pour les différents sites.

Taille du site / Accompagnement institutionnel plus fort ?

Engagement émotionnel

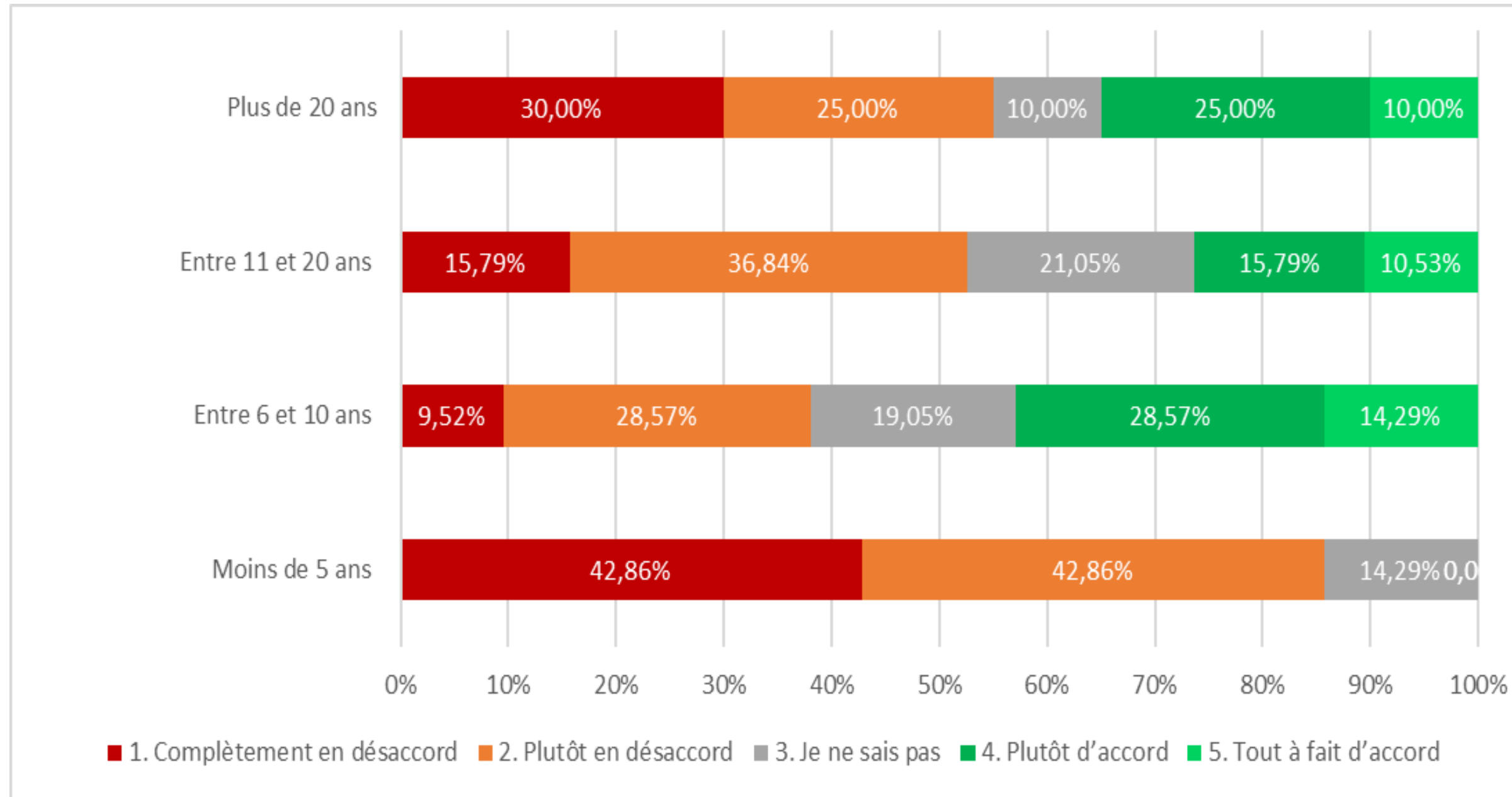
Satisfaction déclarée selon le campus



Plus de 75% des enseignants s'estiment satisfaits du dispositif qu'ils ont mis en place

Engagement émotionnel

Souhaite de revenir à un cours classique selon l'expérience d'enseignement

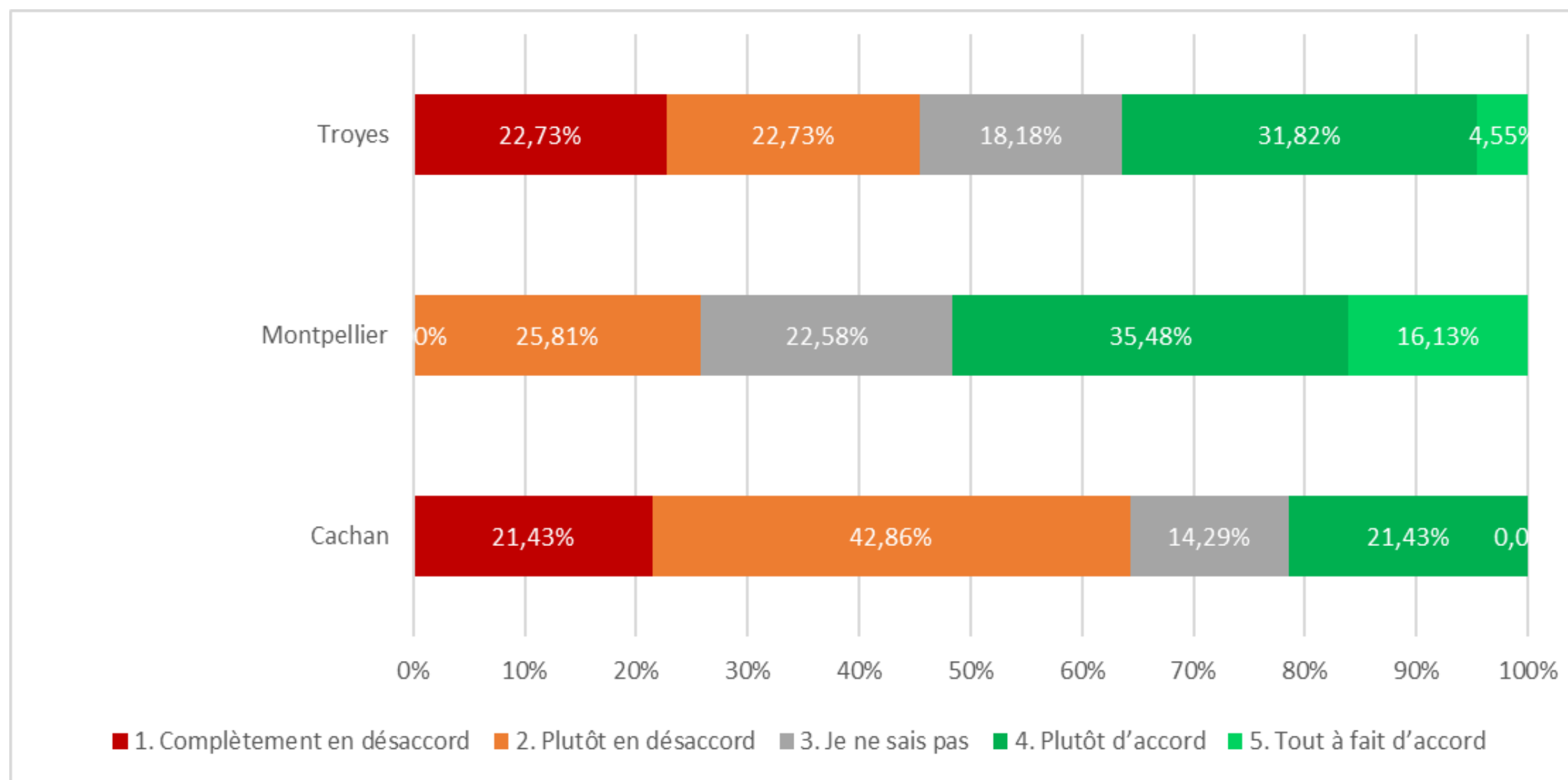


28% reviendrait volontiers à un cours « classique »

Les jeunes enseignants souhaitent poursuivre l'expérience

Engagement émotionnel

Perception de l'engagement de l'étudiant selon le campus



Résultats partagés

Écarts importants pour les différents sites :

21% à Cachan

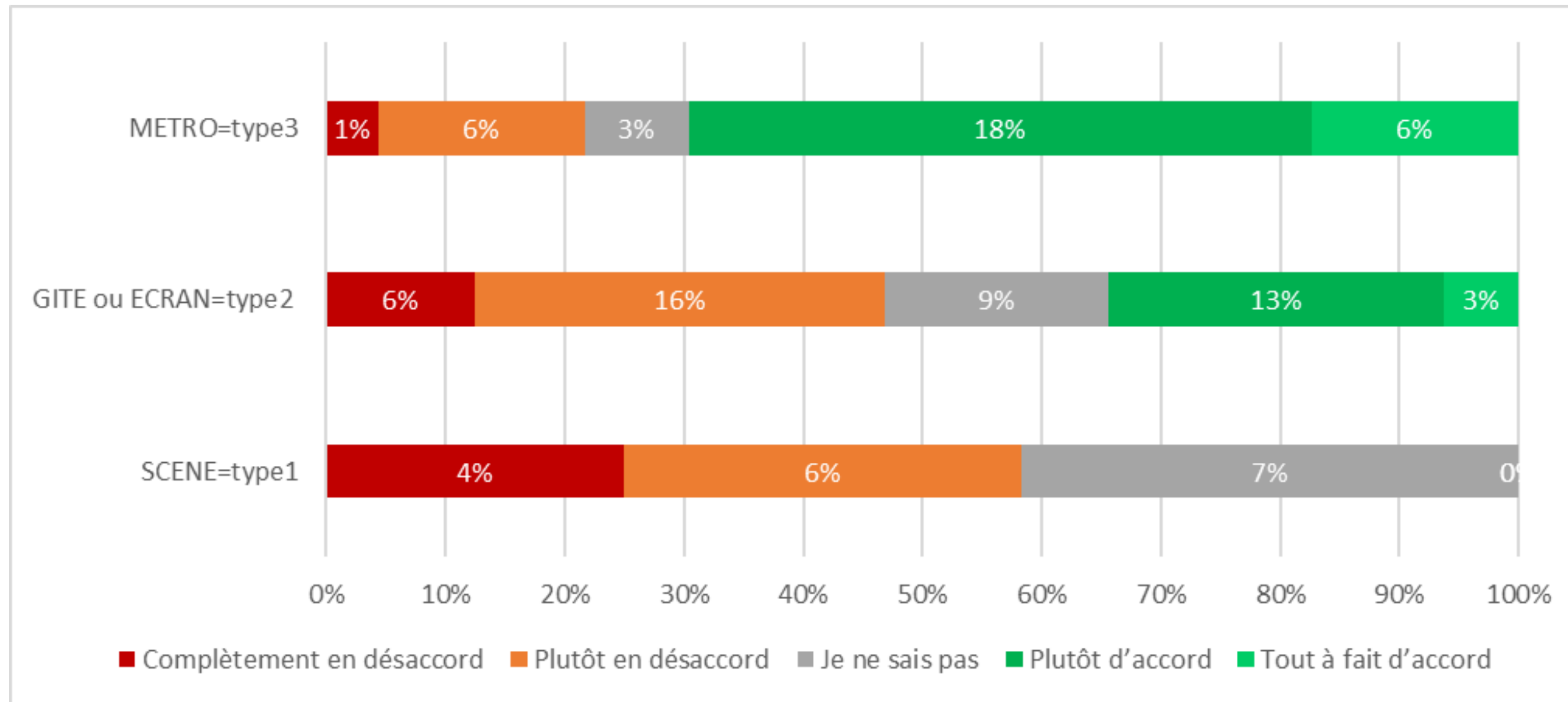
36% à Troyes

52% à Montpellier

pensent que les étudiants sont plus engagés

Engagement émotionnel

Perception de l'engagement de l'étudiant selon le type



Au total 40% des enseignants perçoivent un meilleur engagement contre 39%.

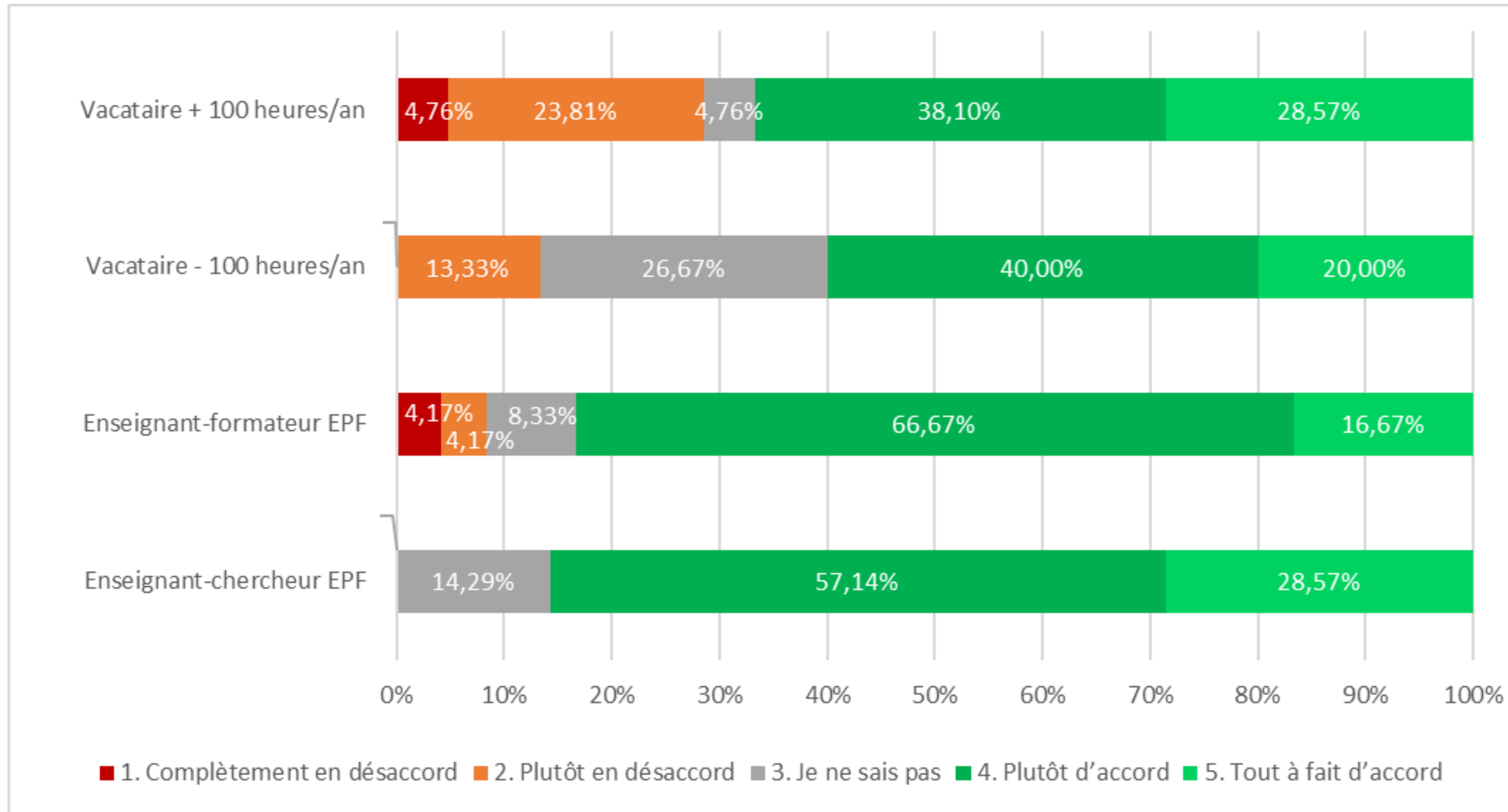
70% des type 3 perçoivent un meilleur engagement de l'étudiant

Equilibré pour les types 2

60% des type 1 perçoivent moins d'engagement de la part des étudiants

Engagement social

Réflexivité sur son enseignement selon le statut

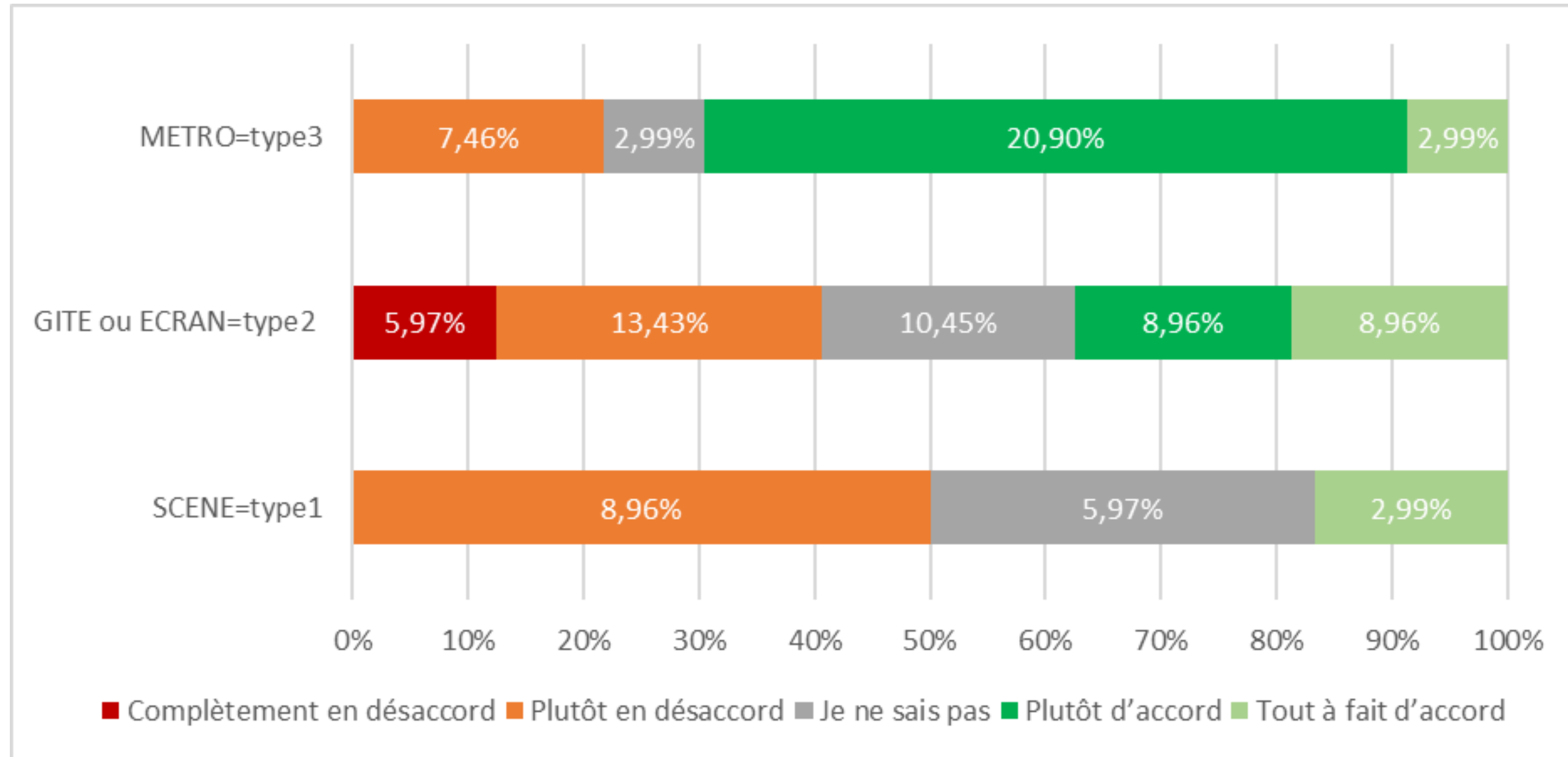


Pour une grande majorité, l'hybridation a conduit à s'interroger sur son enseignement (72%)

C'est le cas principalement des enseignants permanents

Engagement social

Relation avec les étudiants selon le type



Au total 45% des enseignants perçoivent une meilleure relation avec les étudiants contre 36%.

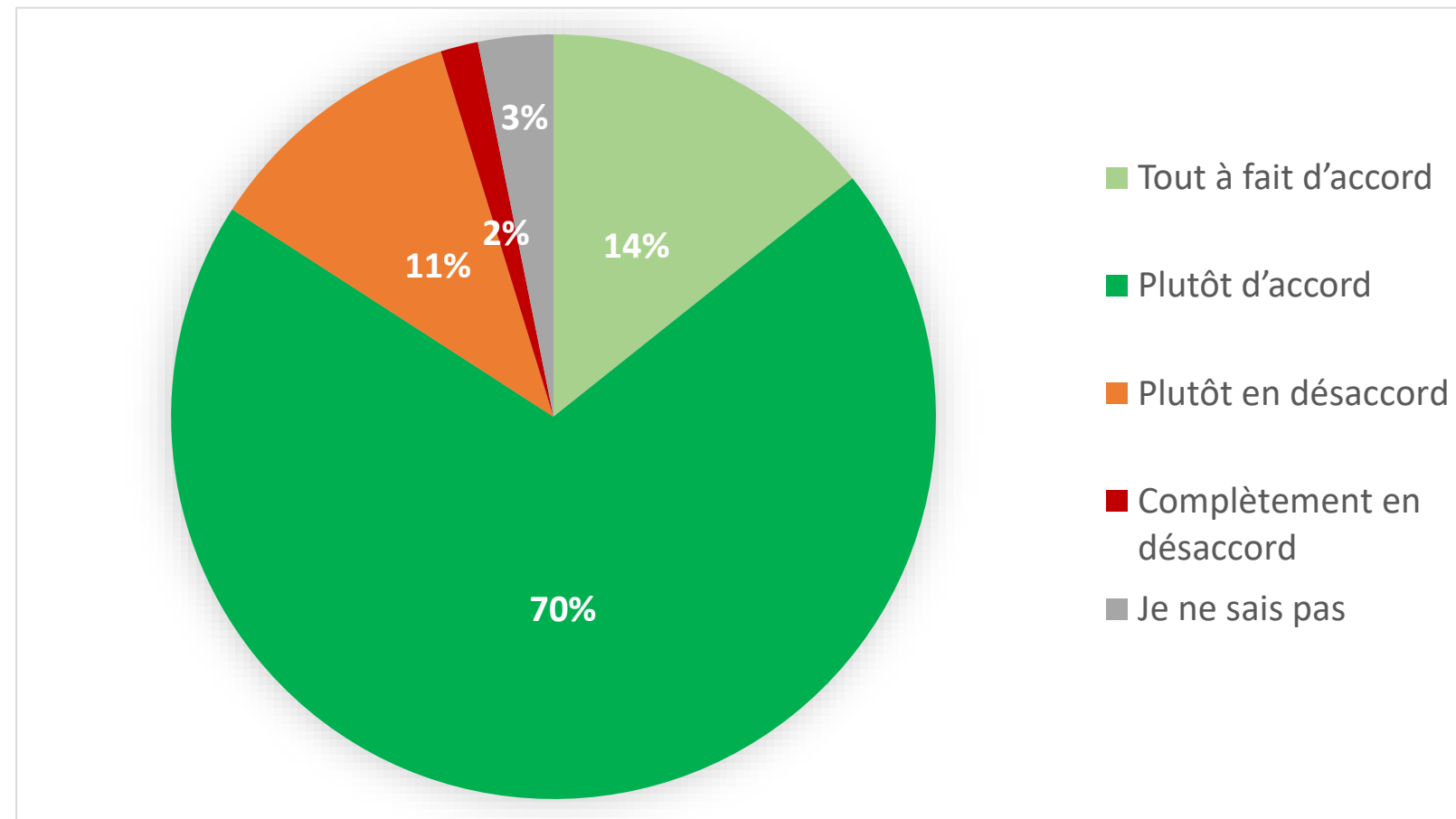
70% des type 3 perçoivent une amélioration

Équilibré pour les types 2

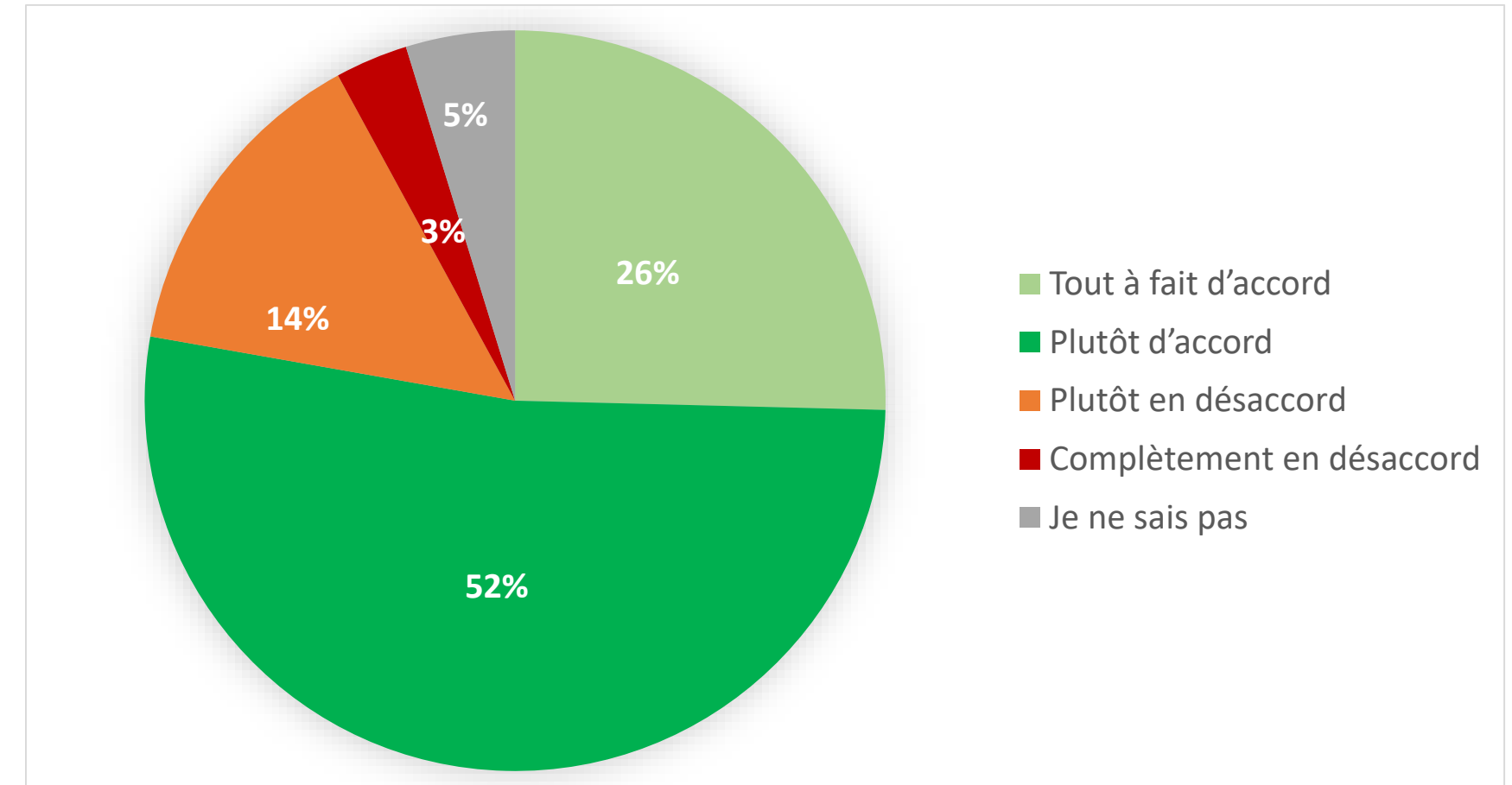
50% des type 1 perçoivent moins d'engagement de la part des étudiants

Résultats relatifs aux étudiants

L'articulation des activités en présence (synchrone) et en autonomie (asynchrone)



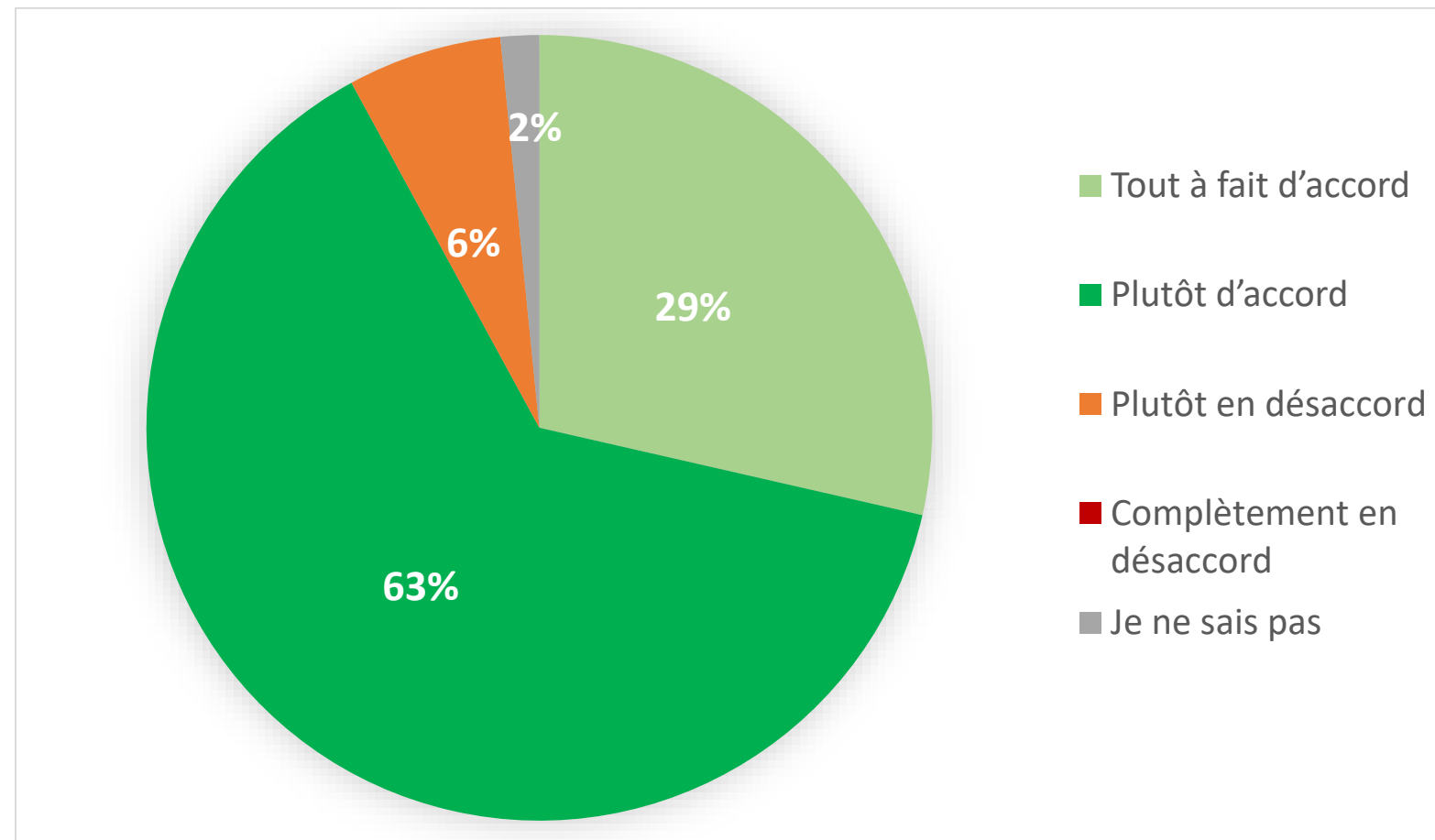
84% ont l'impression de bien comprendre l'articulation des activités présence/distance



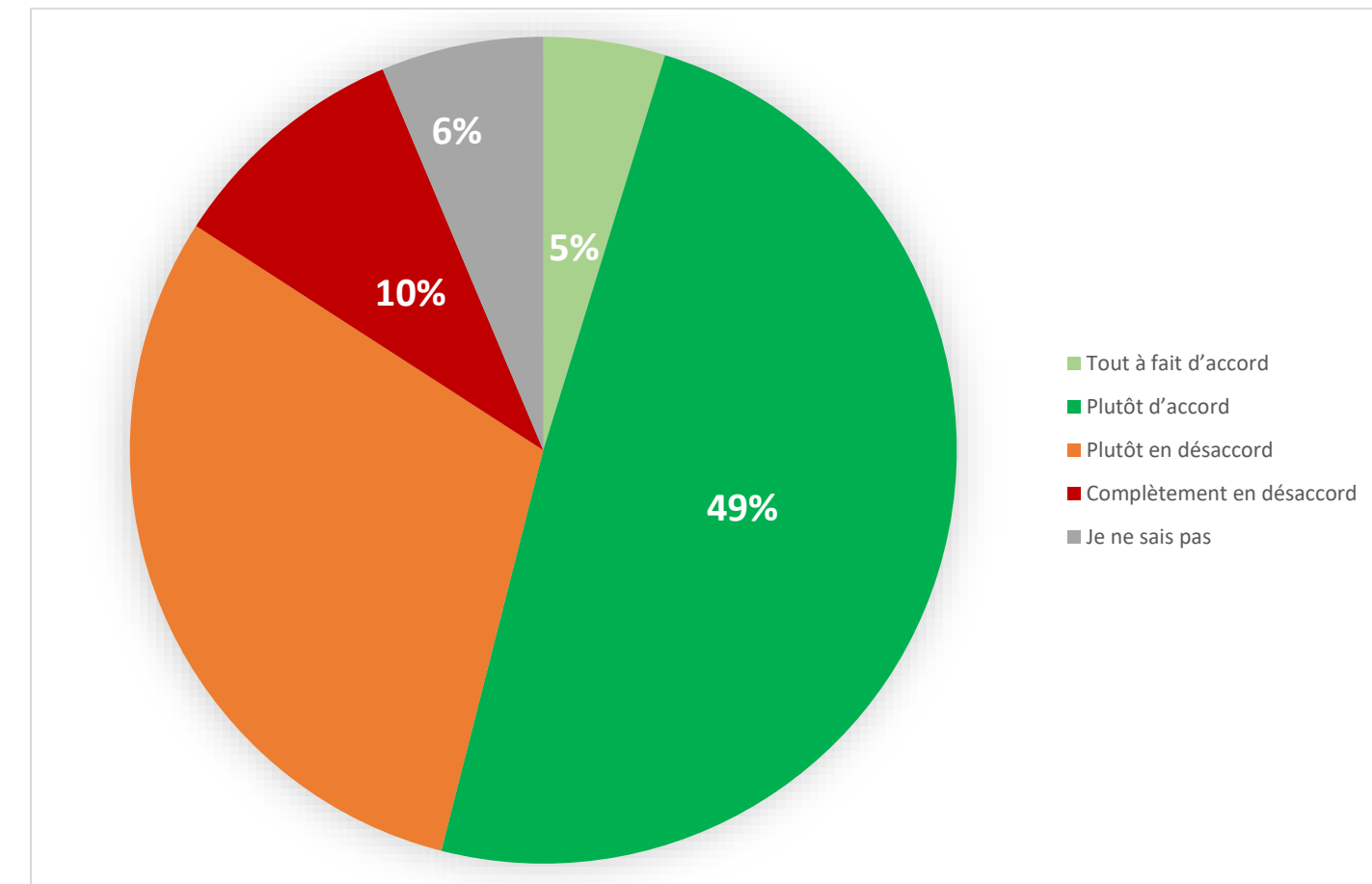
78% estiment que ces moments de travail autonome les aident à mieux travailler et suivre les cours en présentiel

Résultats relatifs aux étudiants

Motivation et engagement



93% ont déclaré être d'accord que la réalisation des activités sur la plateforme leur permettait de devenir plus autonomes dans leur apprentissage



54% des étudiants perçoivent une relation positive entre l'autonomie et le travail avec leurs camarades

Conclusion

- Un engagement moins important pour les vacataires <100h
- Une différence importante entre les différents sites
- Un engagement moins marqué pour les enseignants « entre 6 et 10 ans »

Points positifs :

- « conduit à s'interroger sur son enseignement »
- Une majorité d'enseignants ont « adhéré tout de suite »

Points négatifs :

- N'a pas favorisé la « collaboration entre collègues »
- Pas de changement notable dans la « relation avec l'étudiant »

Perspectives

- Analyse plus fine des différences constatées entre les différents sites et statut
 - Etude qualitative avec des interviews, focus groupes, etc.
- Etude de l'impact de l'hybridation sur la réussite étudiante en fonction de la typologie de dispositif

Actions mises en place par la cellule d'Innovation Pédagogique Numérique (IPN)

- Favoriser la collaboration entre les enseignants
- Renforcer l'offre de formation pour les enseignants EPF (permanents obligatoire / volontariat pour les vacataires)

Références bibliographiques

Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22(Supplement C), 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>

Chen, J. (2022). [Effectiveness of blended learning to develop learner autonomy in a Chinese university translation course](https://doi.org/10.1007/s10639-022-11125-1). *Educ Inf Technol* 27, 12337–12361. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11125-1>

Deschryver, N., & Lameul, G. (2016). [Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire](http://journals.openedition.org/ripes/1151). *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(32(3)). <http://journals.openedition.org/ripes/1151>

Klassen, R. M., Yurdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). [Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale \(ETS\)](https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33–52. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>

Deschryver, N. e. a. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybride ? Paper presented at the 23e Colloque de l'Admée-Europe-Evaluation et enseignement supérieur, Paris : Université Paris Descartes. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21668>

Kundu, A., & Bej, T. (2020). [Time to engage: Implementing math and literacy blended learning routines in an Indian elementary classroom](https://doi.org/10.1007/s10639-020-10306-0). *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10306-0>

Lameul, G., Peltier, C., Charlier, B. (2014). [Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur](http://ute3.umh.ac.be/revues/). *Education & Formation*, 2014, no. E-301, p. 99-113. <http://ute3.umh.ac.be/revues/>

Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R. et Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation : proposition méthodologique pour identifier et comparer ces dispositifs. *Éducation & Formation*. <http://ute3.umh.ac.be/revues/>

McHone, C. (2020). [Blended Learning Integration: Student Motivation and Autonomy in a Blended Learning Environment](https://dc.etsu.edu/etd/3750). *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 3750. <https://dc.etsu.edu/etd/3750>

Mestan, K. (2019). [Create a fine blend: An examination of institutional transition to blended learning](https://doi.org/10.14742/ajet.3216). *Australasian Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.14742/ajet.3216>

Smith, V. (2014). Vers un modèle d'apprentissage mixte. *Affaires universitaires*. <https://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/vers-modele-dapprentissage-mixte/>

Stephan, F., Stéphan, P. (2018). Le “blended learning”, le défi actuel de l'enseignant. <https://ilearn.epf.fr/le-blended-learning-le-defi-actuel-de-lenseignant/>

Snodin, N. (2013). [The effects of blended learning with a CMS on the development of autonomous learning: A case study of different degrees of autonomy achieved by individual learners](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.004). *Computers & Education*, (61), 209-216. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.004>

Tucker, C. (2020). *Teacher Engagement in High School Full-Release Blended Learning Courses*. Pepperdine University. ProQuest Dissertations Publishing (28150566).

IN

U