

Journée de l'AIPU 2023

30-31 mars 2023

Perpignan

France

Table des matières

Moyens d'impact de la pratique d'enseignement via l'hybridation	5
Former de futurs enseignants de FLE à l'hybridation de leurs cours, Françoise Hapel [et al.]	6
Evaluation du dispositif écrit+ au sein du projet D.Clic, Jamila Al Khatib [et al.]	8
L'impact d'une stratégie locale sur le développement pédagogique des enseignants au prisme des dispositifs hybrides, Esther Albareil [et al.]	11
Enseignement hybride en Histoire de l'art médiéval et posture professionnelle enseignante (retour d'expérience), Elora Chasseriaud [et al.]	14
Comment ancrer une démarche d'amélioration continue qui puisse impacter durablement la professionnalisation des enseignants ? Cas des Assises de l'Hybridation de l'Université Jean Monnet de Saint Etienne., Florence Courtade	16
Un dispositif de développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur: par et vers l'hybridation?, Julie Molard [et al.]	19
Un jeu pour scénariser : enrichir ses pratiques pédagogiques ?, Franck Bertucat .	22
Cheminement pédagogique d'un enseignant-chercheur de neurosciences à l'université de Tours : innovation, développement et identité professionnelle, François Hattot [et al.]	27
Une hybridation documentée dans le cadre d'une démarche SOTL au service d'une double montée en compétences étudiants/enseignants, Marie-Cecile De Cian [et al.]	30
Effets de l'hybridation sur la pratique d'enseignement	33
Enseignement hybride ou à distance pendant les confinements : quelles évolutions des pratiques de développement professionnel des enseignants ?, Ophélie Carreras [et al.]	34

Hybridation des Travaux Pratiques à l'aide d'une plateforme pédagogique et transformations pédagogiques induites, Maelle Planche [et al.]	37
Formation à l'hybridation et développement professionnel pédagogique des enseignants : un exemple en sciences sociales., Michaël Canu [et al.]	39
Pédagogie universitaire et expérimentations hybrides : quelles " leçons " pour les enseignants ? Etude croisée de trois dispositifs hybrides, Stéphanie Marty	42
RESSOURCES : Transformation des pratiques d'enseignement à travers un projet collectif d'hybridation, Laetitia Fontaine [et al.]	45
L'hybridation, une opportunité d'échanges sur la posture entre enseignants hospitalo-universitaires et cadres de santé formateurs, Caroline Barau [et al.]	48
Evolution d'un dispositif d'apprentissage pour former des étudiants spécialisés en génie énergétique à la problématique de la qualité de l'air intérieur, Cécile Raillard	51
Développement professionnel des enseignants pour la démarche portfolio en IUT : Karuta, un outil de médiation numérique?, Anita Messaoui [et al.]	53
La construction d'un SPOC "eportfolio" : l'occasion d'un apprentissage du changement de posture de l'enseignant, Carole Blaringhem-Lévêque [et al.]	56
Effets de l'hybridation sur l'apprentissage	59
Analyse du comportement des apprenants dans un nouveau dispositif hybride : Quel effet sur la réussite ?, Lyndon Higgs	60
Comparaison des effets de la co-modalité et de la continuité pédagogique sur l'apprentissage de l'anatomie à l'Université Lyon 1 : une étude longitudinale entre 2017 et 2021, Nady Hoyek [et al.]	63
Effets de l'hybridation sur l'apprentissage de la prévention des risques, Yannis Karamanos [et al.]	65
Hybridation, motivation des étudiants et posture de l'enseignant : une expérimentation, Aurélie Leborgne [et al.]	67
L'hybridation des formations à l'université au service du développement de compétences des étudiants, Hervé Tribet [et al.]	71
Micro certifications en intercompréhension dans le cadre d'UNITA, alliance d'universités européennes, Géraldine Lesparre [et al.]	74

Intégration de ressources d'apprentissages de type Méthodologie du Travail Universitaire dans des enseignements disciplinaires hybridés : Premiers résultats., Florence Cassagnol-Bertrand [et al.]	76
Innovation numérique à l'université : enseignement et apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère dans des environnements hybrides, Lizeth Rayo Trujillo	78
Penser l'hybridation à échelle d'un parcours de formation : Défis, enjeux et perspectives, Chrystel Jeandot [et al.]	80
Représentations de l'hybridation chez les enseignants	82
Représentations et engagement des enseignants de l'enseignement supérieur dans l'accompagnement pédagogique, Aude Pichon [et al.]	83
Perception par les enseignant-es de l'hybridation institutionnalisée au sein d'un établissement d'enseignement supérieur, Pierre Stephan [et al.]	85
Un dispositif d'hybridation dédié à la réussite des étudiants peut-il être un levier de développement professionnel des enseignants ?, Laurence Hamon [et al.]	88
" Les 10 pédagogues ", un dispositif ludopédagogique au service du développement professionnel des enseignants dans le supérieur ?, Elodie Trinh [et al.]	91
L'usage des TICES après la pandémie : un premier bilan., Raffaella Fiorini	94
Place du numérique/digitalisation pour la formation et pour la mise en place de l'hybridation	96
Questionner l'autonomie dans l'apprentissage à l'université : étude d'une pratique pédagogique innovante favorisant l'engagement étudiant par la mémorisation des connaissances., Barbara Szafrajzen [et al.]	97
Un modèle d'apprentissage collaboratif hybride en sciences de l'ingénieur basé sur une chaîne de production cyber-physique, Yosr Ghozzi	99
Un DIU pour former à l'hybridation des formations... entre hybridation et approche par compétences : analyse des retours d'évaluation., Vanessa Marescot [et al.]	101
Comment soutenir les apprentissages dans le cadre de dispositif hybride ? Analyse des besoins numériques des étudiants de première année à l'université, Laurence Leseigneur	103
Accompagnement en hybride	106

Comment accompagner les étudiants en langue vivante dans un dispositif hybride (et lequel) pour favoriser la motivation et la progression de tous ?, Christian Peytavy	107
Comment former les étudiants et enseignants-stagiaires en mode hybride ? Bilan d'un parcours de formation en master MEEF histoire-géographie, Sylvain Genevois	110
La présence à distance ou vers une nouvelle prise en compte du corps dans la relation pédagogique, Catherine Archier	113
Perception de l'enseignement hybride par l'étudiant	116
Analyse des traces de consultations des ressources en ligne et de la réalisation des activités dans un module hybride en école d'ingénieur, Chrysta Pelissier [et al.]	117
Diversification des pratiques pédagogiques et expérience d'apprentissage en enseignement supérieur, Aude Pichon [et al.]	120
Perception par les étudiants des enseignements hybrides : quelles différences avec les enseignements en présentiel et quels aspects sont prédictifs des apprentissages perçus ?, Manuel Bächtold [et al.]	122
Liste des auteurs	123

Moyens d'impact de la pratique d'enseignement via l'hybridation

Former de futurs enseignants de FLE à l'hybridation de leurs cours

Françoise Hapel * ¹, Géraldine Larguier * † ²

¹ Arts / Langages : Transitions et Relations (ALTER) – Université de Pau et des Pays de l'Adour : EA7504 – Avenue du Doyen Poplawski - 64013 Pau cedex, France

² Université de Pau et des Pays de l'Adour – CRL-IEFE – France

Cette communication vise à présenter les résultats d'une expérimentation menée en Master FLE dans le cadre d'une Unité d'Enseignement sur l'utilisation des outils numériques en classe de FLE. Ce cours incite les étudiants à intégrer les outils numériques en cours de langue (capsules, boîtiers de vote électronique, livrets numériques, etc.) et à scénariser une unité pédagogique en étant capable d'adapter le cours aux différents modes : présentiel, hybride, à distance ou comodal. La partie pratique est complétée par une réflexion plus théorique sur les enjeux de la révolution numérique.

L'initiation à la conception de cours hybrides s'appuie essentiellement sur l'approche proposée par Elke Nissen qui souligne l'importance d'imbriquer les 2 modes, présentiel et distanciel dans le scénario pédagogique. La formation hybride en langue (FHL) est "une intégration d'expériences en présentiel et en ligne – non une superposition de l'une par rapport à l'autre. " (Garrisson et Kanuka, 2004 cité par Nissen, 2019: 99) Il est donc nécessaire d'"(...) aider les apprenants à créer des liens entre ces deux expériences d'apprentissage, et également entre les ressources afin d'assurer que l'apprentissage fait dans un mode alimente des activités dans l'autre."(Murphy et Southgate, 2011,cités par Nissen, 2019 :50). L'enjeu est donc d'anticiper ces liens entre les deux modes mais aussi de prêter une attention particulière à l'interface, sachant que son ergonomie influence fortement les stratégies des apprenants et joue un rôle important dans les représentations que ceux-ci se font de la tâche à réaliser à distance (Paquelin, 2016).

Pour former les étudiants à l'enseignement hybride, le cours suit 3 étapes. Les étudiants vivent tout d'abord l'hybridation à travers les deux premiers modules de formation qui alternent cours en autonomie sur la plateforme et cours en présentiel. Ils sont ensuite formés pour concevoir un cours hybride, apprennent à élaborer des capsules, à utiliser la plateforme Moodle pour créer de l'interactivité et des interactions à distance et à scénariser un tel cours. La réflexion sur la scénarisation se concrétise dans la dernière étape qui sera une partie de l'évaluation : concevoir par binômes une unité didactique en mode hybride.

Après avoir présenté le dispositif et son contenu, nous nous attarderons plus spécifiquement sur les propositions des étudiants lors de la 3ème étape et proposerons une analyse de leurs scénarios à partir d'une grille axée sur l'ergonomie de l'interface, l'imbrication entre les 2 modes, la qualité de l'interactivité et des interactions et la mise en désir de l'espace numérique.

*Intervenant

†Auteur correspondant: geraldine.larguier@univ-pau.fr

Nous tenterons de voir en quoi cette formation leur permet d'appréhender l'enseignement hybride de façon plus sereine et nous évoquerons aussi les limites et difficultés auxquelles formateur et étudiants peuvent être parfois confrontés.

Bibliographie

Garrison, D. R. et Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>

Nissen, E. (2019). Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel. Didier

Paquelin, D. (2016). D'une université campus à une université multi-modale : analyse d'une dynamique québécoise, le cas de l'Université Laval. *Distances et médiations des savoirs*, (16). <https://doi.org/10.4000/dms.1602>

Mots-Clés: Formation des enseignants, FLE, hybridation, enseignement supérieur

Evaluation du dispositif écrit+ au sein du projet D.Clic

Jamila Al Khatib * ^{1,2,3}, Aurélie Lelaidier * † ^{1,4}

¹ Université Gustave Eiffel – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France

² Observatoire des Pratiques Pédagogiques (OPP/CIPEN) – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France

³ Formation et apprentissages professionnels – Conservatoire National des Arts et Métiers [CNAM], Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France

⁴ Centre d'Innovation Pédagogique et Numérique – Université Gustave Eiffel – France

Depuis le processus de Bologne, l'université doit répondre à de nouveaux enjeux. Le Traité de Fonctionnement de l'Union Européenne, a réitéré l'objectif d'atteindre 50% de réussite en Bachelor en trois ou quatre ans, celui-ci stagnant à 40,3% en 2020 (Commission Européenne, 2020). En France, le Plan Réussite (2007), la loi Orientation et Réussites des Étudiants (2018), la mise en place de projets "Nouveaux Coursus à l'Université" (NCU) (2017) favorisent la réussite des étudiants, avec des parcours de formation individualisés. A l'université Gustave Eiffel, en 2018, le projet D.Clic a obtenu un financement de l'Agence Nationale de la recherche, pour favoriser les réussites des étudiants en licence générale, avec un dispositif de formation se basant la pédagogie active. En 2022, le projet D.Clic a concerné 1583 étudiants, soit plus de 50% des licences générales .

L'enjeu de l'écrit du français en situation universitaire s'inscrit dans celui de la réussite à l'université. Ainsi, Romainville (1997) relie les faiblesses linguistiques à l'échec des étudiants à l'université et Fintz (1998) et Defays et al. (2000) estiment que la maîtrise du français est une condition de la réussite. Ainsi, " mieux un étudiant maîtrise le langage, plus son argumentation sera fluide et convaincante, et plus sa note sera élevée " (Brauer, 2011, p. 117).

Ainsi, dans le cadre de l'enseignement du français, une compétence transversale incontournable, l'équipe projet a choisi de mettre en place un enseignement hybride : des cours en présentiel précédés par des exercices disponibles sur une plateforme numérique. Le choix s'est porté sur le projet écrit+, lauréat de l'appel à projet national NCU du Plan d'Investissements d'Avenir 3. En encourageant les étudiants à rédiger, écrit+ pousse à rechercher par soi-même, la bonne solution permettant de développer seize compétences : maîtriser l'orthographe grammaticale, articuler les termes entre eux, construire ses phrases, maîtriser les modalités et les types de phrases, maîtriser les marques de la conjugaison, déterminer les points de vue adoptés, jouer avec les sous-entendus, choisir ses mots et ses expressions, maîtriser l'orthographe des mots, développer un vocabulaire étendu, comprendre les mots, organiser ses textes, enchaîner les phrases et utiliser des reprises.

Pour proposer un suivi individualisé des étudiants (principe du projet D.CLic), l'ingénieure

*Intervenant

†Auteur correspondant: aurelie.lelaidier@univ-eiffel.fr

pédagogique et un maître de conférences en langue et littérature française ont collaboré et co-construit un espace spécial e-learning Moodle pour mieux répondre aux besoins des étudiants. Cet espace comprend un test de positionnement initial pour définir le niveau à l'arrivée en licence, des ressources écrit+ élaborées par les universités partenaires du projet et un test de positionnement final permettant d'évaluer la progression de l'étudiant.

Des moments ont été soigneusement choisis par l'ingénieure pédagogique et l'enseignant pour réaliser les exercices disponibles sur l'espace e-learning Moodle, en totale autonomie, afin que les étudiants puissent identifier leurs difficultés. Ce qui participe à la prise de conscience de l'étudiant face à son écrit, sachant qu'il n'est pas toujours en mesure de comprendre où figurent ses erreurs (Clayette, 2021). et l'incite à adopter une posture réflexive (Laurent, 2009). Les enseignants, ayant accès à ces difficultés, peuvent alors adapter leur cours en présentiel avec des points de rappels. Enfin, les étudiants peuvent revenir sur certains exercices, avant de procéder au test final. Romainville (2007) indique que la conscience déployée par l'élève de ses propres apprentissages est primordiale pour sa réussite. Cette compétence métacognitive semble trouver sa place dans cette prise de conscience des étudiants de leurs besoins en français à l'écrit.

En septembre, l'utilisation de la plateforme écrit+ a été généralisée aux licences de 1ère année inscrites dans le projet D.Clic. En décembre, une évaluation sous forme de questionnaires est réalisée en croisant les expériences des enseignants et des étudiants. Elle repose également sur les données collectées à partir de Moodle pour visualiser les acquis pédagogiques et l'utilisation des exercices en ligne. Lors de notre communication, nous présenterons les premiers résultats et témoignerons sur la collaboration de l'enseignant-avec l'ingénieure pédagogique pour mettre en place cet espace écrit+ et le faire évoluer, ce qui a contribué au développement professionnel des deux acteurs. Sachant que ce dispositif sera déployé dès septembre 2023 sur trois nouvelles composantes, nous expliquerons comment une communauté de pratique sera pensée pour proposer un accompagnement pour les enseignants " entrants ".

Références bibliographique

ANR (2018). *Nouveaux Coursus à l'Université. 2ème vague (appel à projet de l'ANR)*.

URL : https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2017/12/aap_2nde_vague_ncu.p

Brauer, M. (2011). Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques. Armand Colin.

Clayette, E. (2021). *Dispositif d'accompagnement pour l'amélioration des compétences écrites en contexte universitaire : enjeux et impact sur les représentations et les pratiques : l'exemple du projet écrit+* (thèse de doctorat, université, Le Mans, France).

Defays, J. M., Saenen, F. et Renard, D. (2000). Franciel : un didacticiel pour l'auto-évaluation et l'autoremédiation en français dans l'enseignement secondaire, II. Point sur la Recherche en Éducation (Le), 16, 19-29.

European Commission (2020). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025.

Fintz, C. (1998). La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?. Éditions L'Harmattan

Laurent, M. (2009). Les jeunes, la langue, la grammaire : d'une grammaire implicite à une grammaire explicite : orthographe grammaticale, expression du temps, conjugaison (V2).

MESRI (2020/07/29). *Loi relative à l'Orientation et à la Réussite des Etudiants (Loi ORE)*. (Communiqué). Par Frédérique Vidal. URL : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid153338/mettre-le-premier-cycle-au-service-de-la-reussite-de-l-etudiant-de-nouveaux-resultats-positifs-issus-de-la-loi-ore.html>

Romainville, M. (1997). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ?. *Revue française de pédagogie*, 119, 81-90.

Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. Dans F. Pons, P.-A. Doudin (dir.), *La conscience. Perspectives pédagogiques et psychologiques* (p. 107-130). Presses de l'Université du Québec

Mots-Clés: Pédagogie de l'enseignement supérieur, hybridation, ingénieur pédagogique, développement professionnel, dispositif de formation

L'impact d'une stratégie locale sur le développement pédagogique des enseignants au prisme des dispositifs hybrides

Esther Albareil ^{*†} ¹, Laetitia Gerard ², Thierry Spriet

¹ Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (ADEF) – Aix Marseille Université, Aix Marseille Université : EA4671 – France

² Centre de recherche interuniversitaire, Expérience, Ressources Culturelles, Education – Université Sorbonne Paris nord – France

Depuis le début des années 2000, de nombreuses stratégies ont été initiées à l'échelle nationale afin de favoriser la transformation de l'enseignement universitaire par l'intégration de modalités pédagogiques numériques. Plusieurs de ces stratégies ont été nécessaires pour instaurer un "portage politique" (Bertrand, 2014) et surtout, pour impulser leur traduction à l'échelle locale dans toutes les universités françaises. C'est dans ce contexte que l'université d'Avignon (AU) a mis en œuvre une politique d'incitation en faveur du développement des dispositifs hybrides. Celle-ci a été élaborée à partir des remontées du terrain et de la littérature dans le domaine de la pédagogie universitaire. Elle est basée sur plusieurs principes :

- Le premier est le volontariat, il implique que les actions menées respectent la liberté académique des enseignants,
- Le deuxième est l'élaboration d'une politique de valorisation personnelle et professionnelle de l'investissement pédagogique,
- Le troisième principe est celui de l'exigence qualité. Celui-ci intègre un comité de valorisation pédagogique qui assure la fonction d'évaluation des projets de transformations pédagogiques, de leur sélection à leur validation.

Cette stratégie s'opérationnalise par la labellisation "Flex-Hybrid". Tout enseignant désireux de transformer son enseignement présentiel en enseignement hybride, doit passer par cette labellisation. Pour cela, les enseignants sont accompagnés par des ingénieurs pédagogiques de la mission d'appui à la pédagogie universitaire et innovante (APUI).

Problématique

L'hybridation permet d'introduire de la pédagogie active, via des activités centrées sur l'apprenant (Sharpe, et al., 2006; Docq, et al., 2008; Docq, et al., 2010; Deschryver, 2011) où l'enseignant

*Intervenant

†Auteur correspondant: esther.albareil-romain@univ-avignon.fr

joue un rôle complexe, à la fois accompagnateur, enseignant, médiateur et guide (Starkey-Perret, et al., 2012). Cela est inclut dans le projet "FlexHybrid" à travers le cahier des charges de la labellisation qui comprend plusieurs critères qualités à respecter pour centrer son enseignement hybride vers l'apprenant.

De plus, le passage à un enseignement hybride peut amener l'enseignant à se questionner sur sa pédagogie. Cette réflexion sera d'autant plus présente si l'enseignant est accompagné par un ingénieur pédagogique dans cette transformation, ce qui est également le cas dans les projets "FlexHybrid".

Par cet important portage politique local ainsi que toutes ces spécificités, que déclarent les enseignants à propos de leurs pratiques pédagogiques dans des dispositifs hybrides ?

Nous avons interrogé par questionnaire 20 enseignants ayant mis en place un dispositif hybride à l'université d'Avignon pour répondre à cette question. Celui-ci a été envoyé en ligne en juin 2022 et nous avons récolté des informations sur les motivations initiales des enseignants à mettre en place l'hybridation, ainsi que sur leurs perceptions de l'évolution de leurs conceptions et de leurs pratiques pédagogiques.

Premiers résultats

Nous constatons une grande diversité dans les pratiques pédagogiques hybrides déclarées par les enseignants. Une première analyse des questionnaires montre que la majorité des enseignants tendraient vers une pratique centrée sur l'apprenant. Il s'agit d'enseignants qui accompagnent la transmission des connaissances et qui organisent souvent des remédiations collectives ou individuelles. Au niveau de l'évaluation, ils tendent à proposer souvent ou parfois des évaluations formatives, des évaluations par les pairs et/ou des auto-évaluations. Ils organisent des activités de haut niveau cognitif pour favoriser le développement des compétences de l'étudiant. Enfin, ces enseignants utilisent parfois ou souvent les outils de production de travaux, de communication, de collaboration et d'organisation.

Dans le but d'évaluer le niveau de centration sur l'apprenant des pratiques pédagogiques, nous avons attribué un chiffre pour chacune des réponses au questionnaire. Plus la réponse de l'enseignant témoigne d'une pratique centrée sur l'apprenant telle qu'elle est attendue par le projet "FlexHybrid", plus le chiffre est élevé. La moyenne des points obtenus est de 15,2/30. Aucune pratique pédagogique n'a été évaluée dans le premier quart, correspondant à une pratique exclusivement centrée sur le savoir. Neufs pratiques ont été évaluées dans le deuxième quart, correspondant à une pratique plutôt centrée sur le savoir et dix autres pratiques ont été évaluées dans le troisième ou dernier quart, correspondant à une pratique plutôt centrée sur l'apprenant. Dans les commentaires libres, deux enseignants justifient leur posture plutôt magistro-centrée par la taille de leurs effectifs, qui constituerait un frein à une pratique centrée sur l'apprenant.

La suite de l'analyse prévoit d'approfondir la description des pratiques pédagogiques dans les dispositifs hybrides grâce à l'analyse des commentaires libres et des entretiens menés avec les enseignants. Ces résultats seront discutés au regard de la littérature et du cahier des charges du projet "FlexHybrid" de l'université d'Avignon.

Bibliographie

Bertrand, C. (2014). Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur.

Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D., & Villiot-leclercq, E. (2011). Quel cadre de référence

pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides?

Docq, F., Lebrun, M., & Smidts, D. (2008). À la recherche des effets d'une plate-forme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université: Premières approches. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 5(1), 45-57.

Docq, F., Lebrun, M., & Smidts, D. (2010). Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université: Détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(3), 48.

Sharpe, R., Benfield, G., Roberts, G., & Francis, R. (2006). *The undergraduate experience of blended e-learning: A review of UK literature and practice*. York: HE Academy.

Starkey-Perret, R., McAllister, J., & Narcy-Combes, M.-F. (2012). Représentations des enseignants d'anglais et évaluation d'un dispositif hybride: Image de soi, image de l'apprenant et appropriation du dispositif. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*.

Mots-Clés: dispositif hybride, stratégie établissement, développement professionnel, transformation pédagogiques, hybridation, université, pratiques pédagogiques

Enseignement hybride en Histoire de l'art médiéval et posture professionnelle enseignante (retour d'expérience)

Elora Chassériaud *[†] 1, Ambre Vilain *[‡] 2

¹ Centre de Développement Pédagogique (CDP) – Université de Nantes, Université de Nantes – France

² Laboratoire de recherche ARChéologie et Architecture – Centre de Recherche en Archéologie, Archéosciences, Histoire – France

L'envie de créer un dispositif d'enseignement hybride ancrant " l'innovation (les méthodes et techniques de l'enseignement à distance) sur des pratiques anciennes (la présence) " (Charlier et al., 2006) est venue de plusieurs constats. Le premier était le manque criant d'engagement de la part des étudiants à la fois dans le cadre du cours magistral, mais surtout dans le cadre des travaux dirigés. Ces derniers consistaient en effet simplement à faire passer les étudiants à l'oral sous la forme d'exposés. De cet ennui presque palpable chez les étudiants qui suivaient le cours a résulté au fil des années un ennui de la part de l'enseignant responsable. Un second constat fut celui du manque de souplesse dans l'accès et le suivi de l'enseignement. En effet, de plus en plus d'étudiants ont une activité rémunérée en dehors de l'université ce qui les empêche de venir à certains cours en fin de journée notamment, ce qui était en l'occurrence le cas ici. Souhaitant réactiver la motivation des apprenants tout en leur donnant de la souplesse, le choix de créer un nouveau dispositif sous forme hybride est apparue comme évidente. Celui-ci étant construit autour de cette définition de Charlier et al. (2006) : " un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance " supposant " l'utilisation d'un environnement technopédagogique ". Cette communication sera l'occasion de présenter la mise en place d'un dispositif d'enseignement hybride en Histoire de l'art médiéval à Nantes Université, celui-ci ayant nécessité de mettre en place de nouvelles collaborations professionnelles notamment avec une chargée de développement pédagogique. En effet, c'est bien la rencontre de l'enseignant et de l'accompagnatrice pédagogique qui a su faire émerger un cours répondant aux nouvelles attentes des apprenants ainsi que de l'enseignante. De plus, l'enseignante a pu bénéficier de l'aide d'une assistante pédagogique pour la mise en place des quiz, l'animation de certaines séances sur le campus et le suivi du forum.

Notre propos s'organisera autour d'un point essentiel de cette transformation pédagogique : le changement de posture de l'enseignant. Plus précisément, nous questionnerons les effets de l'hybridation sur la pratique d'enseignement et plus particulièrement les changements que cela a généré sur la posture enseignante. Ce potentiel changement sera interrogé via le questionnaire " Teaching Perspectives Inventory (TPI) " de Lameul (2006), adapté de Pratt & Associates (1998). Pour l'instant, les premières prises de recul sur ce dispositif mis en place au cours du premier semestre (2022-2023) ont permis de noter un investissement renforcé du côté de l'enseignante

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: elora.chasseriaud@univ-nantes.fr

[‡]Auteur correspondant: ambre.vilain@gmail.com

encadrant ce dispositif.

Cet enseignement articule des " moments de formation en présentiel et à distance " (Charlier et al., 2006). Des capsules avec diaporama narré sont proposées aux étudiants pour la transmission des savoirs. Cette modalité leur permettant de s'emparer du contenu du cours à leur rythme (souplesse aussi dans l'espace, possibilité de réécouter) et d'agir sur une " des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves " (Viau, 2013) : " responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix ". Les travaux dirigés ont été conçus sous la forme d'ateliers dynamiques au sein desquels les étudiants étaient amenés le plus régulièrement possible à travailler en groupes. Des exercices donnés en continu tout au long du semestre sous la forme de quiz ou de courtes rédactions ont permis d'assurer un travail plus régulier et donc un investissement bien meilleur de la part des étudiants.

Un questionnaire soumis aux étudiants à la fin du semestre a permis de réaliser une première évaluation du dispositif nouvellement créé et de pointer ce qui est désormais à améliorer. La souplesse en termes d'accès au contenu dit théorique est notamment très bien accueillie : les capsules marchent bien, ils en réclament même ! Du côté de l'enseignante, les cours sont plus dynamiques et donc plus agréables, face à des étudiants actifs et à l'écoute. L'expérience d'apprentissage semble bien plus positive qu'auparavant.

Bibliographie :

Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4 (4). <https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496>

Lameul, G. (2006). *Former des enseignants à distance ? Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*. Thèse de doctorat inédite, Université Paris Ouest La Défense, Paris

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3). https://correspo.ccdmd.qc.ca/_site_original/Corr5-3/Viau.html

Mots-Clés: dispositif hybride, apprentissage, posture professionnelle enseignante, développement professionnel

Comment ancrer une démarche d'amélioration continue qui puisse impacter durablement la professionnalisation des enseignants ? Cas des Assises de l'Hybridation de l'Université Jean Monnet de Saint Etienne.

Florence Courtade * 1,2

¹ Service Universitaire de Pédagogie – Université Jean Monnet - Saint-Etienne – France

² Associée au Laboratoire de recherche ECP – Université Lumière Lyon 2, ED 483 – France

La crise sanitaire et la nécessité de préserver la continuité pédagogique ont entraîné une forte mobilisation des outils numériques en imposant le recours systématique au distanciel. Dans ce contexte, le plan de relance présenté par le gouvernement en 2020 comportait un important volet dédié à la transformation numérique de l'enseignement. Dans cet élan, de nombreux projets universitaires ont été montés, à plus ou moins grande échelle et portés par des partenaires universitaires constitués en réseaux. La nécessité de réactivité imposée par des échéances courtes a provoqué des situations parfois subies par des acteurs inégalement préparés, avec un effet potentiellement négatif sur l'apprentissage des étudiants, l'acte d'enseigner et tout l'écosystème professionnel universitaire.

Il apparaît donc essentiel aujourd'hui avec le recul, de s'attacher à l'évaluation des dispositifs mis en place pour capitaliser sur les expériences positives de scénarisation hybride. L'enjeu est de parvenir à se projeter sur la transformation des pratiques d'enseignement.

Le point initial de notre investigation consiste alors à d'une part appréhender la démarche d'amélioration continue, pour en repérer les éléments constitutifs, tant conceptuels qu'opérationnels, et d'autre part explorer les notions de compétence professionnelle, et de professionnalisation.

Dans chacun des champs explorés, l'objectif visé est la mise en action : il est attendu un livrable d'opérations correctives au regard d'un référentiel pour la démarche qualité (définitions ISO ; Afnor), une autonomisation pour la montée en compétences professionnelles (Le Boterf, 2000), et un engagement cyclique et permanent dans les apprentissages pour la professionnalisation (Fernagu-Oudet, 2004). Or le problème reste entier, car au-delà de la question de l'autonomie, le manque de motivation constitue un frein important à la " mise en mouvement " et à l'engagement dans toute démarche d'apprentissage (Stutter Widmer & al., 2017 ; Pelgrims, 2009) - a fortiori de professionnalisation des équipes d'enseignants et des personnels de l'université confrontés à des changements radicaux de pratiques, d'outils, de posture, et de paradigmes liés à l'hybridation des enseignements. L'enjeu qui émerge alors pour les ingénieurs pédagogiques est d'identifier comment, dans une telle situation, parvenir à inscrire cette dynamique dans la *durée*.

*Intervenant

La question qui va nous mobiliser est ainsi : comment ancrer une démarche d'amélioration continue qui puisse impacter durablement la professionnalisation des enseignants ?

Plusieurs leviers semblent se dessiner, notamment l'intelligence collective et la co-construction d'une méthodologie solide de la démarche qualité.

A ce stade de la réflexion, l'étude de la littérature scientifique sur l'amélioration continue et la professionnalisation des enseignants nous a permis d'identifier la nécessité de constituer un réseau des acteurs de l'hybridation. C'est ainsi qu'a émergé cette idée d'Assises de l'Hybridation, en réponse au besoin criant de synergie pour la transformation des enseignements et de réunir autour d'une même table ingénieurs pédagogiques, enseignants toutes composantes confondues, développeurs, techniciens informatiques ou audiovisuels, personnels administratifs, directeurs et doyens, personnalités élues et décisionnaires, étudiants et chercheurs en sciences de l'éducation.

En nous appuyant sur le cadre théorique mobilisé pour répondre à notre problématique, nous avons conçu l'organisation d'un événement inaugural pour la constitution de ce réseau. Le déroulé s'appuie sur les axes interrogés : un premier temps pour identifier l'écosystème des projets d'hybridation des enseignements impliquant l'UJM. Ceci justifié par les travaux de Bouchez (2020) ; Brudermann &al. (2017) ; El Hage &al. (2014) ; Buchs &al. (2008) ; Chanier &al. (2006) sur l'écosystème professionnel terreau de l'innovation collaborative ; un second temps pour accorder les représentations sur ce qu'est l'hybridation, en référence aux recherches de Albric (2001) ; Jodelet (2006) et Lac &al (2010) qui posent cette étape comme préalable à toute action collective efficace ; ensuite s'entendre sur des définitions partagées des concepts liés à l'hybridation selon les travaux de Philippe (2018) qui évoque une " lecture commune des enjeux ". Tout ceci pour aboutir à la co-construction d'une charte qualité d'un dispositif hybride constituée des valeurs partagées par tous les acteurs, conformément aux principes fondamentaux de la démarche qualité (ISO ; Afnor). Enfin, dernier temps fort de l'événement, nous avons envisagé la tenue d'un World Café, directement inspiré des travaux de Fesdjian (2014) qui démontre la pollinisation croisée entre acteurs, en l'occurrence aux métiers volontairement différents mais complémentaires. Ce World Café se concentre sur l'objectif final de définir une liste d'actions communes pertinentes, créatives et innovantes pour mutualiser idées et moyens. Il s'agit ici de la finalité annoncée de la démarche qualité, mais cela permet aussi de se concentrer sur l'agentivité des acteurs (Galand &al., 2004).

Notre étude qualitative des retours des participants, pour analyser en quoi cette conception des assises de l'hybridation - comme point zéro d'une démarche qualité - constitue une impulsion à la professionnalisation, sera discutée au regard de la question centrale d'apprendre à apprendre, des pratiques réflexives, et des éléments constitutifs de l'engagement professionnel (Jorro & De Ketele, 2013) ainsi visé. La question du processus d'appropriation de l'hybridation par les enseignants sera mise en perspective par le prisme de la théorie de la genèse instrumentale (Rabardel, 1995, Vergnaud, 1999).

Notre discussion nous permettra d'arriver à la conclusion qu'une méthodologie de démarche d'amélioration continue, dûment outillée, et portée collectivement au sein d'une communauté de pratiques, pourrait impacter durablement la professionnalisation des enseignants, et de facto garantir la pérennisation de dispositifs hybrides de qualité. L'étude de la théorie de la genèse instrumentale et des modèles d'intégration des outils numériques dans la pédagogie (Karsenti, 2014) nous amènera à ne pas surestimer le statut de l'outil, fut-ce-t-il " nouveau ". La genèse instrumentale met en lumière les *temps* d'appropriation qui font que dans un futur proche, nous ne considérerons l'hybridation plus que comme un simple choix à notre disposition parmi d'autres. Nous ne parlerons plus alors d'enseignement *hybride* (Puimatto, 2019), mais nous reviendrons probablement à l'essentiel (Plantard, 2014) : l'enseignement " *tout court* ".

Mots-Clés: Démarche Qualité, Intelligence collective, Représentations, Engagement, motivation, Compétence, Réflexivité, Professionnalisation

Un dispositif de développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur: par et vers l'hybridation?

Julie Molard * , Natalia Pino *

¹, Camille Quignon *

¹ Laboratoire ERCAE – Université d'Orléans : EA7493 – France

Le Learning Lab-UO, service d'appui à la pédagogie est issu de l'évolution d'un service davantage axé TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Son équipe d'accompagnateurs pédagogiques s'est renforcée, en particulier suite à la crise sanitaire de 2020. Il s'appuie sur un réseau d'une quinzaine d'enseignants "Référents Pédagogie et Numérique" (RPN) déployé dans chaque composante et site universitaire de l'université d'Orléans.

Notre communication est réalisée dans le cadre du projet DeMOES PRO3 (France 2030), dont le volet "Apprendre à enseigner et former avec le numérique" vise à enrichir notre dispositif multimodal de formation et d'accompagnement des enseignants dans leur développement professionnel.

L'objet principal de notre communication est de présenter les effets d'un dispositif constitué de mesures institutionnelles et d'actions sur le "développement professionnel pédagogique" des enseignants (Demougeot-Lebel et Lison, 2022).

Nous entendons le "développement professionnel" comme un "processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique" (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p.148).

Nous nous appuyons sur des bilans d'évaluation de la formation des MCF stagiaires (2018-2022), des entretiens informels des porteurs de projet d'innovation pédagogique (2017-2020) et des entretiens avec les MCF néo-titulaires et les correspondants TICE devenus RPN (2023).

Ainsi, nous détaillons le processus de développement professionnel en œuvre pour trois catégories d'enseignants :

1/ Les enseignants que nous pouvons appeler des "**pionniers**": il s'agit des porteurs de projets d'innovation pédagogique par le numérique, répondant à un appel interne (2017 à 2020). Ces porteurs de projets, issus de toutes les composantes de l'université, ont mené en équipe trois catégories de projets : hybridation de cours existants, création de nouveaux dispositifs hybrides, accompagnement à la conception de contenus par les étudiants.

*Intervenant

Au-delà des compétences numériques, les participants ont souligné que c'est le collectif qui a été facteur de développement professionnel et que le soutien mutuel a renouvelé leur plaisir à enseigner, ce qu'on peut supposer avoir eu une influence bénéfique sur la qualité de l'enseignement. Une partie des porteurs de projets a déclaré avoir acquis des compétences de "chef de projet".

En présentant leurs expérimentations devant leurs pairs lors d'une journée annuelle dédiée, ces enseignants ont essayé des pratiques d'hybridation.

2/ **Les MCF stagiaires**: un parcours règlementaire de formation à la pédagogie leur est dédié. Il représente une occasion de créer une émulation entre les stagiaires, enseignant dans diverses disciplines et venus d'horizons scientifiques différents. Ce partage de pratiques et de questionnements entre pairs est, chaque année, souligné dans leur évaluation du dispositif comme un élément propice à leur développement professionnel. Ils font ainsi l'expérience d'une "acculturation professionnelle" (Jorro, 2013, Huez, 2022).

Ce parcours intègre une formation aux outils numériques et à l'animation d'un espace virtuel (Moodle CELENE) qui leur permet d'acquérir des compétences d'enseignement multimodal. Lors du premier confinement, nous avons constaté qu'ils étaient les mieux armés pour adapter leurs cours au distanciel. Les MCF stagiaires revendiquent dans leur écrit réflexif un savoir-faire avec les outils numériques facilitant la pédagogie.

3/ Les RPN constituent un collectif d'apprentissage professionnel d'enseignants et d'enseignants-chercheurs. Ce réseau s'est transformé parallèlement au Learning Lab-UO, évoluant d'un accompagnement aux outils numériques (en particulier Moodle) vers un soutien pédagogique global. Cette évolution a entraîné un changement de posture chez les correspondants TICE devenus RPN qui ont souhaité assumer de nouvelles missions.

Interrogés sur la motivation de leur implication, ils ont déclaré qu'au-delà de leur appétence pour les outils numériques, ils appréciaient d'accompagner les collègues dans la transformation de leur pédagogie. Il est intéressant de noter que plusieurs de ces référents sont des néo-titulaires ayant bénéficié du parcours règlementaire de formation à la pédagogie, grâce auquel ils se sentent légitimes pour conseiller leurs collègues et sont considérés légitimes par la gouvernance.

On peut ainsi considérer qu'un processus de développement professionnel continu est amorcé pour tous ces enseignants. Au travers de l'accompagnement du Learning Lab-UO, une dynamique est mise en œuvre pour accompagner l'ensemble de la communauté enseignante dans la transformation pédagogique liée à l'hybridation de leurs cours.

Il nous est apparu nécessaire d'élargir la dynamique à l'ensemble des acteurs : enseignants et étudiants mais aussi secrétariats pédagogiques, scolarités, techniciens informatiques, accompagnateurs pédagogiques. Ainsi nous avons initié une consultation de ces publics visant à co-construire une stratégie institutionnelle de l'hybridation des formations.

Une des premières conclusions de cette consultation est que l'hybridation, dans le sens où elle fait évoluer tous ces métiers, est un levier de développement professionnel de l'ensemble de la communauté universitaire.

Bibliographie

Demougeot-Lebel, J. et Lison, C. (2022). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur: Une revue de littérature. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 69, 129-145. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/spir.069.0129>

Huez, J (2022). La réflexivité dans la formation des enseignants-chercheurs: quelle place dans leur développement professionnel ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Association internationale de pédagogie universitaire Vol. 38, no 2. DOI 10.4000/ripes.4165

Jorro, A. (2013). Développement professionnel. Dans : éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 75-79). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/dbu.devel.2013.02.0075>

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de " développement professionnel " en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>

Mots-Clés: développement professionnel, hybridation, accompagnement, innovation pédagogique, communauté

Un jeu pour scénariser : enrichir ses pratiques pédagogiques ?

Franck Bertucat * ¹

¹ Université Catholique de Lyon (UCLy) – Université Catholique de Lyon – France

Dispositif

Nous rassemblons les besoins en matière de scénarisation des enseignants que nous accompagnons sous les trois éléments suivants :

- Le **passage d'une centration sur les contenus à une centration sur les apprentissages**.
- Le **développement de la réflexivité** (vision de l'enseignement, raisons d'exercer ce métier, idéaux liés à la discipline).
- Des **questions tant sur le plan du scénario général** que sur celui de **l'animation de chaque séance**.

Nous cherchons à vérifier si l'utilisation d'un jeu de plateau pour scénariser dans le cadre de la formation d'une équipe d'enseignants, a eu un impact sur trois objectifs parmi ceux que nous nous étions fixés.

Chacun de ces objectifs est une hypothèse. Ce jeu :

- 1/ Facilite le passage d'une centration sur le contenu à une centration sur les apprentissages
- 2/ Facilite l'organisation de l'enseignement
 - A) sur un plan global (progression pédagogique, séances synchrones/asynchrones, évaluations...)
 - B) par séance (activités pédagogiques, didactique, des concepts aux activités...)
- 3/ Favorise la prise de recul et la réflexivité

Problématique

Dans quelle mesure l'utilisation du jeu impacte-t-elle les différents objectifs qu'il vise ?

*Intervenant

Nous cherchons ici à enrichir notre approche d'analyse des impacts du jeu en termes de :

- Problématique

- Méthode

- Résultats

Objectifs de l'évaluation

- Valider les hypothèses
- Organiser les visées du jeu, les hiérarchiser
- Déterminer d'éventuelles faiblesses dans la conception du jeu, relativement aux hypothèses.
- Enrichir la proposition du jeu grâce aux retours des utilisateurs.

Cadre théorique

La formation ayant eu lieu en juin 2022, nous sommes restés aux deux premiers niveaux de Kirkpatrick (Kirkpatrick, 1996) décrits par Monnot (Monnot, 2014), celui de la réaction et celui des apprentissages réalisés.

Nous nous plaçons dans une optique d'analyse du ressenti du jeu par ses utilisateurs ainsi que de ce qu'ils en ont appris (6 mois après son utilisation). Nous leur avons soumis un questionnaire au cours d'un focus group en entretien semi-directif.

Méthodes d'évaluation

Questionnaire anonyme (5/7) :

”Partir des objectifs du jeu : organisez les propositions ci-dessous dans l'ordre d'importance (ce jeu contribue d'abord à ...1, puis à ...2 et à ...3)”

Passer d'une centration sur le contenu à une centration sur les apprentissages

Faciliter l'organisation de l'enseignement (outil efficace –fond- et commode -forme)

Plan global (synchrone/asynchrone ; progression pédagogique ; évaluations...)

Plan séance (activités pédagogiques ; enchaînements ; travaux ; évaluations...)

Permettre la prise de recul et la réflexivité

À l'issue de cet atelier diriez-vous que vous avez appris/découvert quelque chose ? (échelle de Lickert à quatre niveaux de " Tout à fait en désaccord " à " Tout à fait d'accord "). Mentionner pourquoi Le jeu vous a apporté (dans l'ensemble) (*choisir parmi les propositions suivantes*) :

Pour scénariser ?

Pour découvrir des activités pédagogiques ?

Pour hybrider votre enseignement ?

Pour changer votre vision de l'enseignement ?

Pour comprendre/découvrir une règle de pédagogie ?

Autre (*à remplir*) Les limites, ce qui est à améliorer :

Temporalité ? (Temps de la séance, temps des étapes)

Étendue des sujets traités

Étendue de la vision (trop loin/trop près de la séance de cours)

Charge cognitive élevée, difficile à apprivoiser

Autre (*à remplir*)

Suggestions, améliorations proposées (ce qui pourrait faciliter l'usage du jeu, ce qui vous a manqué lors de son utilisation...) (*Case à remplir*)

Par ailleurs un focus group a été mené avec cinq enseignants sur l'impact du jeu.

Analyse des données

1/ L'ordre d'importance donné aux objectifs que le jeu permet d'atteindre :

1- L'aide à l'organisation des enseignements est plébiscitée.

2- L'organisation des séances que permet le jeu.

3- Le passage d'une vision de l'enseignement centrée sur les contenus à une vision centrée sur l'apprentissage des étudiants.

2/ Le jeu a permis de découvrir :

- " Travailler l'asynchrone pour guider l'étudiant sans son apprentissage " et " Penser aux évaluations au moment de la scénarisation ".
- La découverte d'activités ou d'outils pédagogiques.

3/ Les limites, quatre dimensions :

La temporalité (de la mise en œuvre, des séances)

L'étendue de la vision (trop loin / trop près de la séance de cours)

L'étendue des sujets traités

La charge cognitive élevée, difficile à apprivoiser

4/ Les limites du jeu, à décrire :

- Le temps nécessaire à l'apprivoisement.
- La possibilité de passer d'une vision "cours entier" à une séance entière est une source de difficulté. Le jeu vise d'abord l'élaboration d'un cours entier.
- Le nombre des sujets traités.
- La nécessité d'accompagner l'utilisation du jeu.
- Le nombre des cartes.
- De même, la " petite " taille du plateau, ne facilitant pas la vision globale du cours.
- L'impossibilité d'emporter la "solution".

5/Les suggestions proposées :

- Accompagner les discussions entre utilisateurs.
- Prévoir un manuel rapide (grandes lignes d'utilisation)
- Agrandir le plateau
- Créer une version électronique des cartes.

Conclusions

Les utilisateurs de cette version ont trouvé que le jeu leur avait apporté des éléments qui rencontrent les objectifs que nous nous étions fixés : facilitation de la scénarisation de l'enseignement

et son hybridation.

Les objectifs plus généraux (prise de recul et passer d'une centration sur les contenus à une centration sur les apprentissages) sont moins impactés dans le cas de cette expérience.

Nous mettons en place une démarche d'évaluation plus complète avec deux prochains exercices : le jeu sera testé avec les accompagnateurs pédagogiques du réseau PEnSERA2 et au cours d'un séminaire pédagogique avec les enseignants de l'ESDES, The Business School of UCLy (quarante participants).

Quels types de questionnement (fond et forme) pourraient nous aider à en tirer les leçons qui nous permettraient d'améliorer le jeu ?

Références

Gérard, F.-M. (2003). *L'évaluation de l'efficacité d'une formation*.

Kirkpatrick, D. (1996). Revisiting Kirkpatrick's four-level-model. *Training & Development*, 1, 54-57.

Monnot, A. (2014). Les pratiques d'évaluation de la formation professionnelle et leurs déterminants dans les entreprises du SBF 120. *Management & Avenir 2014/2 (N° 68)*, 92-111.

Mots-Clés: Scénarisation, pédagogie, changement, évaluation, pratiques

Cheminement pédagogique d'un enseignant-chercheur de neurosciences à l'université de Tours : innovation, développement et identité professionnelle

François Hatot ^{*† 1,2}, Samuel Leman ^{* ‡ 3}

¹ Équipe de Recherche Contextes et Acteurs de l'Éducation – Université d'Orléans – France

² Psychologie des âges de la vie et adaptation – Université de Tours – France

³ UMR 1253 IBrain Imagerie Cerveau Equipe 1 : "Psychiatrie Neuro-Fonctionnelle" – imagerie et cerveau, Centre Hospitalier Régional Universitaire de Tours – France

La recherche débutée en 2021 étudie le cheminement pédagogique des enseignants-chercheurs de l'université de Tours. L'enquête narrative en cours (Breton, 2021) permet de donner du sens à différentes catégories d'événements dans les trajectoires individuelles : apprentissages par imitation, expérimentations solitaires, engagement dans les projets DUNE ou PIA mis en œuvre par l'université, participation aux actions de formations proposées par le service de pédagogie, lectures scientifiques, participation à des colloques, investissements individuels dans les projets pédagogiques de l'université, échanges avec les pairs ou les enseignants d'autres disciplines, engagements dans les instances administratives.

Cette recherche s'inscrit dans une réflexion globale sur les stratégies de carrière des enseignants-chercheurs et leur identité professionnelle " morcelée " (Fave-Bonnet, 2003) entre les morceaux de laquelle ils " jonglent " (Frenay et al., 2021). Alors qu'ils sont " plus gratifiés par une notoriété de chercheur que par une popularité d'enseignant " (Fave-Bonnet, 2011), pourquoi certains d'entre eux s'engagent dans la transformation pédagogique de leur enseignement ?

Tout en représentant le cheminement pédagogique d'un enseignant-chercheur sur une période de 25 ans, cette communication à quatre mains propose d'analyser dans la durée les évolutions d'un cours de neurosciences dont l'ingénierie pédagogique a été " 2 fois remise sur le métier " (Peraya, Peltier, 2020) :

- Le Présentiel enrichi : format initial conçu par l'enseignant au terme de la période qu'il définit comme celle de la " professionnalisation " de son cheminement pédagogique. Dans cette phase de cheminement pédagogique, l'enseignant a cherché à enrichir sa pratique par la lecture d'ouvrages et guides sur la conception des enseignements, l'innovation pédagogique ou l'utilisation du numérique dans les apprentissages. Il a participé à des colloques dont celui de l'université Vivaldi ou le colloque international de l'Université à l'ère du numérique. Il a également participé à plusieurs formations au sein du service de pédagogie naissant à l'université, il s'est investi dès le début dans l'utilisation de CELENE, la plateforme Moodle mise en place à

*Intervenant

†Auteur correspondant: francois.hatot@univ-tours.fr

‡Auteur correspondant: samuel.leman@univ-tours.fr

cette époque.

- La F.O.A.D. PaRM (le format distanciel conçu dans le cadre du projet PaRM, PIA3 - 8-NCUN-0032 – Débuté en 2018 pour 10 ans) - et éprouvé à grande échelle pendant la crise du covid 19. Ce cours FOAD a fait l'objet de l'évaluation de l'enseignement par le service qualité des formations de l'université de Tours dont les résultats seront présentés. Ce cours et le travail réalisé en collaboration avec un ingénieur pédagogique du projet correspond au début de la dernière phase de cheminement : " l'Accélération ".

- Le format Hybride qui est le format actuel et qui intègre l'expérience de ces deux premières situations pédagogiques spécifiques et leurs enseignements. Cet enseignement hybride représente le stade actuel du cheminement pédagogique de l'enseignant, et constitue probablement une étape transitoire avant d'autres évolutions.

Plusieurs éléments seront mis en perspective :

- Les données qualitatives produites dans l'enquête narrative : chronologie et cartographie du cheminement pédagogique d'un individu au niveau micro (la salle de classe) ainsi que les éléments de contexte au niveau meso (l'établissement), macro (le ministère de l'ESR) (Grosseti, 2006).

- Les données recueillies dans le cadre de l'évaluation des enseignements concernant le cours FOAD PaRM utilisé par 450 étudiants pendant le deuxième confinement en octobre 2020.

- Les conséquences pratiques de ces éléments sur le cheminement pédagogique de l'enseignant et la manière dont ce cheminement se traduit dans l'évolution et la systématisation de pratiques professionnelles.

En conclusion, cette communication propose d'illustrer le rôle du volontarisme des politiques publiques et du programme d'investissement d'avenir dans " l'accélération " (densification) des cheminements pédagogiques individuels. Les éléments qualitatifs étayeront l'importance, dans un cheminement pédagogique individuel donné, que peuvent prendre les espaces physiques et numériques d'expérimentations ouverts pour le développement professionnel des enseignants-chercheurs dans les universités (Demougeot-Lebel & Lison, 2022).

Cette communication conjointe Enseignant-Chercheur/Ingénieur pédagogique, s'inscrit pleinement dans la perspective du SoTl - Scholarship of Teaching and Learning – (Bélisle & Al., 2016) et encourage le développement professionnel (Demougeot-Lebel & Lison, 2022) de nos métiers aux objectifs différents : l'enseignant-chercheur réflexif vers son devenir praticien chercheur, sa recherche portant sur l'efficacité en matière d'apprentissage des étudiants, et, l'ingénieur pédagogique praticien réflexif vers son devenir chercheur en sciences de l'éducation et de la formation.

Bibliographie :

- Bélisle, M., Lison, C. et Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. In A. Daele et E. Sylvestre, Le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur: cadres de références, outils d'analyse et de développement. Bruxelles: De Boeck.

- Breton, H. (2022). L'enquête narrative en sciences humaines et sociales. Armand Colin.

- Delory-Momberger, C. (2019). Entretien narratif. Dans : Christine Delory-Momberger éd.,

Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique (pp. 345-349). Toulouse: Érès. <https://doi-org.proxy.scd.univ-tours.fr/10.3917/eres.delor.2019.01.0345>

- Demougeot-Lebel, J. & Lison, C. (2022). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur : Une revue de littérature. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 69, 129-145. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0129>.

- Fave-Bonnet, M. (2003). Les universitaires : une identité professionnelle incertaine. *Hermès, La Revue*, 35, 195-202. <https://doi-org.proxy.scd.univ-tours.fr/10.4267/2042/9334>

- Frenay, M., Kruyts, N., Wouters, P. (2021) S'engager professionnellement comme enseignant-chercheur : de l'art de jongler entre temps d'enseignement, de recherche et de services. *In: Merhan, F., Frenay, M., Chachkine, E., Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage*, Presses universitaires de Louvain : Louvain-la-Neuve, p. 137-150

- Grossetti, M. (2006). Trois échelles d'action et d'analyse: L'abstraction comme opérateur d'échelle. *L'Année sociologique*, 56, 285-307. <https://doi-org.proxy.scd.univ-tours.fr/10.3917/anso.062.0285>

- Peraya, D. & Peltier, C. (2020) " Ingénierie pédagogique : vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage... ", *Distances et médiations des savoirs (En ligne)*, | 2020, mis en ligne le 15 mars 2020

- Plantard, P. (2021). La fracture numérique : mythe ou réalité ? *Éducation permanente*, 226(1), 99-110.

Mots-Clés: Développement professionnel, cheminement pédagogique, pédagogie, numérique, innovation, enseignement supérieur

Une hybridation documentée dans le cadre d'une démarche SOTL au service d'une double montée en compétences étudiants/enseignants

Marie-Cecile De Cian ^{*†} ¹, Marie Nakhleh ^{* ‡} ², Annick Martin ², Bruno Gachassin ², Hugo Crovello ², Soraya Labadie ²

¹ Université Côte d'Azur – EUR LIFE – France

² Université Côte d'Azur – PIA3 L@UCA – France

A Université Côte d'Azur (UCA), l'hybridation des enseignements est un dispositif déployé dans l'établissement depuis 2018 et valorisé à travers un accompagnement par des ingénieurs pédagogiques et la validation d'une grille de transformation numérique. Comme dans beaucoup d'autres établissements, ce dispositif a connu une accélération sensible pendant et après la période COVID. Beaucoup d'enseignants ont souhaité capitaliser ce qu'ils avaient mis en place sur la plateforme Moodle et s'engager dans une réflexion et une transformation durable de leurs enseignements (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022).

C'est dans ce contexte que nous avons réfléchi à l'hybridation d'un cours en 3ème année de Licence Sciences de la Vie. Cet enseignement, conçu comme une immersion en laboratoire à travers des Travaux Pratiques (TP) d'une semaine, vise à reproduire des conditions d'expérimentation similaires à celles rencontrées en laboratoire de recherche et à produire des résultats expérimentaux publiés illustrant les notions théoriques vues dans plusieurs autres cours. Un premier travail d'ingénierie pédagogique a donc été réalisé en 2021-2022 sur l'espace de cours Moodle du cours pour guider les étudiants dans leur travail de préparation du TP. A l'issue de la première session de TP, un questionnaire de satisfaction a été administré: 1/3 de la promotion, soit une trentaine d'étudiants, y a répondu. Les retours des étudiants ont laissé apparaître une perception segmentée des différentes manipulations proposées chaque jour et une compréhension insuffisante des modalités et critères d'évaluation choisis. L'équipe pédagogique a de plus relevé un niveau de préparation insuffisant des étudiants à l'entrée des TP, malgré les ressources en ligne mises à leur disposition.

Nous avons donc travaillé à l'amélioration de l'articulation des contenus distanciels / présentiels visant une augmentation du niveau de préparation des étudiants (test de connaissances sur les prérequis avant le TP et auto-évaluation de compétences avant et après le TP) et une objectivation des critères d'évaluation avec la conception d'une grille de compétences adossée au référentiel de formation pour l'année suivante (2022-23). Nous avons également répondu à la demande d'amélioration des modalités d'évaluation formulée par les étudiants en introduisant la tenue quotidienne d'un cahier de laboratoire comme livrable à l'issue de la semaine de TP. Le questionnaire de satisfaction transmis aux étudiants a été conservé et analysé post TP (63

*Intervenant

†Auteur correspondant: Marie-Cecile.DE-CIAN@univ-cotedazur.fr

‡Auteur correspondant: marie.nakhleh@univ-cotedazur.fr

répondants sur 98 étudiants) afin de dégager les grands axes qui seront développés lors d'un focus group réalisé dans la seconde phase de notre protocole de recherche.

Notre problématique est de voir si, à travers cette nouvelle organisation du cours et le travail de concertation de l'équipe pédagogique, on peut observer:

- Une meilleure préparation des étudiants au TP?
- Une augmentation de leur niveau de participation et d'engagement ?
- Un renforcement de leur capacité à mettre en lien de l'ensemble des manipulations proposées ?
- Une perception de la semaine non plus comme un simple TP mais comme une véritable immersion en laboratoire de recherche?

Au-delà de l'évaluation des retombées de ce nouveau dispositif sur les apprentissages des étudiants, notre travail s'appuie sur la démarche SOTL (Scholarship of Teaching and Learning; Biemar *et al.*, 2015 ; Demougeot-Lebel et Lison, 2022). Celle-ci positionne l'enseignant-chercheur comme un professionnel-expert de l'enseignement, de la même manière qu'il l'est en recherche dans son champ disciplinaire. La mise en œuvre de la démarche nous a pleinement inscrit dans une perspective de développement professionnel. Ses apports concernent notamment le transfert de la démarche scientifique initiale de l'enseignant-chercheur dans un champ disciplinaire autre que celui de son domaine d'expertise initiale en appréhendant les outils afférents.

Pour conclure, et à partir des quatre postures décrites par Bédard (2014) qui ancre le développement professionnel du corps enseignant dans une trajectoire de changement, nous avons pu expérimenter le passage d'une posture de praticien-réflexif engagé dans l'hybridation de son cours à une posture de praticien-chercheur en sciences de l'éducation (Lison, 2020).

Bibliographie :

Denis Bédard, " Chapitre 5. Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture ! ", dans : Geneviève Lameul éd., *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, " Pédagogies en développement ". 2014, p. 97-109. DOI : 10.3917/dbu.lameul.2014.01.0097. URL : <https://www.cairn.info/la-pedagogie-universitaire-a-l-heure-du-numerique-9782804184810-page-97.htm>

Sandrine Biémar, Amaury Daele, Déborah Malengrez et Laurence Oger, " Le " Scholarship of Teaching and Learning " (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques ", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 2015, 31(2). DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.966>

Joëlle Demougeot-Lebel, Christelle Lison, " Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur. Une revue de littérature ", *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2022/1 (N° 69), p. 129-145. DOI : 10.3917/spir.069.0129. URL : <https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2022-1-page-129.htm>

Christelle Lison. " De l'expert disciplinaire au professeur du collégial : se développer professionnellement à travers une démarche SOTL ", *Pédagogie collégiale*. 2020, 33(4), p.29-34

Didier Paquelin, Laurence Lachapelle-Bégin. " Hybridation : principes et repères. ". Rapport de recherche, Université Laval (Québec, Canada). 2022. hal-03718900

Mots-Clés: Hybridation, Développement professionnel, démarche SOTL, évaluation

Effets de l'hybridation sur la pratique d'enseignement

Enseignement hybride ou à distance pendant les confinements : quelles évolutions des pratiques de développement professionnel des enseignants ?

Ophélie Carreras * ¹, Catherine Couturier * † ²

¹ Cognition, Langues, Langage, Ergonomie – Université Toulouse - Jean Jaurès, Centre National de la Recherche Scientifique, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR5263 – France

² Grammatica - Centre de recherches en linguistique française – Université d'Artois – France

Introduction théorique

Les confinements liés à la pandémie ont contraint les enseignants à mettre en place ce que l'on peut appeler un " *Emergency Remote Teaching* " (Hodges et al., 2020). Bien entendu, il est difficile de qualifier cette période de réel enseignement hybride ou à distance. Même si cette adaptation a pu être difficile (une charge de travail augmentée, un manque de temps, de formation, de compétences numériques parfois), elle a pu néanmoins être l'occasion d'expérimenter de nouvelles pratiques, de s'interroger sur sa façon d'enseigner ou d'évaluer les étudiants (Charalampopoulou, 2020 ; Detroz et al., 2020) et d'ouvrir des possibles. Durant ces périodes de confinement, les politiques publiques mises en œuvre affichaient leur volonté d'accompagner les acteurs : élaboration de guides, appels à projets spécifiques, valorisation des initiatives, incitation à la mutualisation (Massou, 2022).

Dans cette étude, nous avons souhaité investiguer si les confinements avaient modifié les pratiques des enseignants et savoir s'ils souhaitaient continuer à mettre en œuvre ces pratiques dans le futur. Dans cette communication, nous nous centrons sur la dimension relative au développement professionnel des enseignants : leur formation, l'accompagnement dont ils ont pu bénéficier, le travail en équipe et la réflexivité.

Méthodologie

Nous avons diffusé un questionnaire auprès des enseignants du supérieur concernant leurs pratiques durant les confinements. Le questionnaire a été diffusé entre octobre 2021 et février 2022.

Dans le questionnaire, les participants étaient invités à se positionner sur différentes affirmations par le biais de différentes modalités de réponses :

- Vous le faisiez moins pendant les confinements qu'avant
- Vous le faisiez autant pendant les confinements qu'avant

*Intervenant

†Auteur correspondant: catherine.couturier@univ-artois.fr

- Vous le faisiez plus pendant les confinements qu'avant
- Vous ne le faites pas

De plus, pour chaque affirmation, il était demandé aux participants de dire s'ils pensaient utiliser cette pratique pour les années qui viennent ou pas (Oui / Non).

Sur la dimension qui nous intéresse ici, les propositions sur lesquelles les enseignants devaient se positionner concernaient le travail en équipe (coordination, échanges), la formation (formation, ateliers, conférences et ressources en ligne), la réflexivité (mise en place de l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE), l'utilisation d'un carnet de bord ou d'un portfolio), et la diffusion des pratiques par le biais de communication ou d'article.

Résultats

Les répondants de notre échantillon relèvent pour 84% d'universités, les autres étant en écoles ou INSPE. Globalement, ils sont expérimentés. Ils relèvent majoritairement de 3 domaines d'enseignement : sciences et technologies (41%), sciences humaines et sociales (20%) et arts, lettres et langues (15%).

Nous avons fait le choix de ne pas rendre obligatoires toutes les questions. Ainsi, les effectifs de répondants varient en fonction des questions. Le nombre moyen de répondants sur les réponses {plus, autant, moins, pas} est de 242. Concernant les réponses sur la persistance des pratiques dans le futur, les chiffres sont plus faibles, la moyenne est de 95 répondants.

Concernant le travail d'équipe, nos résultats montrent qu'environ la moitié des enseignants n'ont pas modifié leurs pratiques. Les confinements ont conduit un certain nombre de collègues à avoir davantage d'échanges pédagogiques (42% des répondants). La grande majorité des répondants (89%) souhaite continuer de mettre en œuvre les échanges dans le futur, quelles que soient leurs pratiques pendant les confinements.

Sur la formation, environ un tiers des répondants disent ne pas se former, un autre tiers le font autant qu'avant, et un dernier tiers le font plus qu'avant. On peut néanmoins observer que les conférences (35%) et les ressources en ligne (38%) ont été davantage utilisées que les formations (24%). La majorité des enseignants (76%) souhaite continuer à mettre en œuvre les pratiques dans le futur.

Pour ce qui est de la réflexivité, le carnet de bord et le portfolio enseignant sont des pratiques très peu utilisées. L'évaluation des enseignements par les étudiants n'est pas mise en œuvre par 42% des enseignants. Plus de la moitié des répondants dit ne pas vouloir mettre en œuvre ces pratiques réflexives dans le futur. Un petit nombre d'entre eux souhaite néanmoins les découvrir.

Très peu d'enseignants communiquent sur leurs pratiques pédagogiques et le confinement ne les a pas conduits à le faire plus qu'avant (entre 6 et 10%). Concernant le futur, environ 25% de ceux qui ne communiquent pas sur leurs pratiques souhaiteraient le faire.

Conclusion

Nous pouvons relever que les confinements, s'ils ont relativement peu modifié les pratiques, semblent néanmoins avoir permis davantage d'échanges entre pairs et développé l'utilisation de ressources en ligne pour environ 40% des répondants. La réflexivité et la diffusion des pratiques

restent très peu mobilisées. On peut noter néanmoins que 20 à 30% des enseignants qui ne le faisaient pas souhaitent le mettre en œuvre dans le futur. Ces résultats invitent à poursuivre et à renforcer l'accompagnement des enseignants vers des postures de praticiens réflexifs, voire chercheurs (Bédard, 2014).

Bibliographie

Bédard, D. (2014). Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture. *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles : De Boeck, 97-109.

Charalampopoulou, C. (2020). Pédagogie universitaire numérique en période de confinement : quel changement dans les pratiques des enseignants-chercheurs ? In *Colloque international " Pédagogie universitaire numérique : quelles perspectives à l'ère des usages multiformes des réseaux sociaux pour apprendre ? "*

Detroz, P., Tessaro, W., & Younès, N. (2020). Edito: Évaluer en temps de pandémie. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, Hors-Série 1.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). Consulté à l'adresse : <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. EDUCAUSE review.

Massou, L. (2022). Mutualisation des ressources pédagogiques numériques pour l'hybridation: Vers l'éducation ouverte? *Distances et médiations des savoirs*, 38.

Mots-Clés: développement professionnel, confinements, formation des enseignants, réflexivité

Hybridation des Travaux Pratiques à l'aide d'une plateforme pédagogique et transformations pédagogiques induites

Maelle Planche * ¹, Cédric D'ham * [†] ²

¹ Centre des Nouvelles Pédagogies – Institut polytechnique de Grenoble (Grenoble INP) – France

² Laboratoire d'Informatique de Grenoble – Université Grenoble Alpes – France

Le volet expérimental de l'enseignement des sciences (principalement en physique, chimie et biologie) s'articule généralement autour de séances présentiels de travaux pratiques (TP). Au cours de ces séances, les étudiants peuvent être amenés à élaborer des protocoles d'expérience, à effectuer des manipulations, à relever et traiter des données, à rédiger un cahier de laboratoire et/ou un rapport destiné à leurs enseignants.

La plateforme numérique LabNbook est un " Electronic Lab Notebook " développé par des chercheurs en didactique des sciences de l'Université Grenoble Alpes pour les étudiants du lycée et du supérieur. LabNbook a été conçue pour remplacer les cahiers de laboratoire et les rapports traditionnellement écrits sur papier, l'objectif étant que les étudiants apprennent à écrire collaborativement des documents scientifiques structurés (d'Ham et al., 2021). De façon pratique, la plateforme propose des espaces collaboratifs de production d'écrits scientifiques, entièrement configurables par les enseignants selon les objectifs pédagogiques visés. Ces espaces embarquent des outils disciplinaires de production (textes, protocoles structurés, schémas scientifiques, données modélisées) ainsi que des outils de communication et de suivi pour le support du travail collaboratif et itératif. LabNbook offre donc toutes les conditions pour être utilisée dans des situations diverses et notamment pour hybrider les TP, en modalité synchrone ou asynchrone.

Depuis 2017, la plateforme LabNbook a été largement diffusée au sein de l'Université Grenoble Alpes et son utilisation a augmenté durant la période de confinement. Une évaluation longitudinale (Mandran, 2018), visant à comprendre les usages et l'appropriation de la plateforme au fur et à mesure de son utilisation, a accompagné cette diffusion. Un travail en étroite collaboration avec des enseignants-utilisateurs a été réalisé afin d'explorer l'impact de la plateforme sur leurs pratiques et sur celles des étudiants.

La communication présentera les résultats de cette évaluation sous l'angle de l'impact de l'hybridation des enseignements de TP avec la plateforme sur les pratiques des enseignants. Dans un premier temps, nous présenterons diverses modalités d'hybridation des enseignements de TP avec la plateforme LabNbook : quelles activités de la démarche expérimentale ont été maintenues en présentiel ou sont traitées à distance par les étudiants ? Comment l'outil numérique est-il utilisé pour enseigner les activités expérimentales ? Dans un second temps, nous interrogerons les retombées de ces usages sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Nous montrerons

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: cedric.dham@univ-grenoble-alpes.fr

notamment que l'hybridation des TP transforme les pratiques pédagogiques des enseignants-utilisateurs au-delà d'un simple " réagencement " des activités et des séquences pédagogiques proposées aux étudiants. Les objectifs pédagogiques – en particulier les objectifs disciplinaires – des enseignants se trouvent transformés, bien souvent d'une façon qu'ils n'avaient pas initialement anticipée (Planche et al, 2022). Nous pensons que la prise de conscience par les enseignants de ces évolutions peut améliorer la qualité de leurs enseignements.

Bibliographie

d'Ham, C., Wajeman, C., Girault, I. et Marzin-Janvier, P. (2021). Transposition de la démarche expérimentale dans un environnement numérique de support : LabNbook, de la caractérisation didactique à l'utilisation en situation écologique. Dans Actes des 11e Rencontres Scientifiques de l'ARDIST (p. 705-716), <https://ardist.org/wp-content/uploads/2021/11/ACTES-NEW.pdf>

Mandran, N. (2018). Traceable Human Experiment Design Research: Theoretical Model and Practical Guide. John Wiley & Sons.

Planche, M., d'Ham, C., Hoffmann, C., Mandran, N., Girault, I., Wajeman, C., Balacheff, N., Marzin, P. (2022). Caractérisation des transformations pédagogiques impulsées par une plateforme numérique. Sticef, vol. 29, numéro 2

Mots-Clés: Plateforme pédagogique, Sciences, Travaux Pratiques, Transformations Pédagogiques

Formation à l'hybridation et développement professionnel pédagogique des enseignants : un exemple en sciences sociales.

Michaël Canu * ¹, Morgane Almerge *

¹, Marine Dassé ²

¹ Université de Perpignan Via Domitia – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France

² Centre de Recherche sur les Sociétés et Environnements en Méditerranées – Université de Perpignan Via Domitia – France

Contexte/problématique

Le décalage évoqué par Étienne (2014) entre les besoins exprimés des enseignants universitaires en matière de formation et d'accompagnement pédagogique et leurs "besoins réels" peut être contourné, voire utilisé avantageusement, en proposant des formations d'apparence pragmatiques, orientées vers la maîtrise d'outils numériques et/ou pédagogiques, mais construit de telle manière que l'enseignant soit amené à entrer dans un processus plus profond de réflexion sur sa pratique et de changement de posture. Comme Lameule et al (2014) le soulignent, la mise en place de dispositifs hybrides de formation, de par leur contenu technopédagogique riche, permet aux enseignants de s'exercer à un changement de pratique réel, porteur d'innovation pédagogique. Les effets de la mise en place de dispositifs hybrides sur la professionnalisation des enseignants a déjà été observé dans le cadre du projet HySup (Lameul et al, 2014), cependant, la nature de la formation proposée n'a pas été questionnée. Nous considérons qu'une formation à l'hybridation peut profiter de l'aspect attractif, motivationnel, suscité chez les enseignants en répondant aux besoins immédiats exprimés par ceux-ci et en cela permettre un changement de pratique à court terme, tout en guidant le développement professionnel pédagogique. En effet, une telle formation par une orientation de l'intention pédagogique vers l'apprentissage des étudiants permettrait aussi d'amorcer un changement de posture de l'enseignant (Bédard, 2014), facteur de pérennisation du développement professionnel (Peraya, 2015 ; Demougeot-Lebel et Lison, 2022).

Cette communication entre dans le cadre plus large d'une recherche dans laquelle nous essayons de savoir dans quelle mesure un dispositif de formation à l'hybridation orienté plutôt vers la pédagogie que vers la maîtrise d'outils numériques, participe au développement professionnel pédagogique.

Méthodologie/résultats

Parmi les enseignants participants à la formation mise en place dans notre université, nous avons identifié une enseignante de sciences sociales, en début de carrière, ayant suivi tout le parcours

*Intervenant

de formation/accompagnement jusqu'à la mise en place d'un premier enseignement hybride de civilisation américaine et le déploiement d'un deuxième de manière autonome.

Nous avons recueilli des données à l'aide d'une base de questionnaire développée dans le projet Hy-Sup (<https://tecfa.unige.ch/tecfa/research/hysup/>), en nous restreignant aux questions de 5 à 12. Un premier échange libre pour présenter le questionnaire et les attendus du recueil de données a été proposé à l'enseignante puis elle a ensuite été entendue en entretien semi-directif, avec la consigne de répondre aux différents items (Deschryver et Charlier, 2012) tout en :

- explicitant les différences constatées relativement à l'item, avant/après la formation à l'hybridation et la mise en place du cours hybride (en essayant d'identifier les apports de la formation) pour les questions 11 et 12, en
- donnant des exemples concrets liés à sa pratique.

Les réponses ont été analysées en tentant d'identifier les apports déclarés de la formation dans son changement de pratique, mais également des éléments non déclarés présents en particulier dans les exemples donnés, à partir de certains mots-clés, potentiellement représentatifs d'une posture pédagogique particulière (Lameul, 2006, citée par Lameul et al., 2014).

Parmi les verbatim, l'idée que l'enseignante prépare les étudiants, plus qu'avant, à l'évaluation finale, c'est-à-dire à l'atteinte de ses objectifs pédagogiques, fixés à l'avance et connus de tous, est clairement présente. Elle déclare que c'est la formation à l'hybridation qui l'a aidée en cela, et effectivement, c'est un des objectifs de celle-ci, car elle introduit la méthodologie dénommée Backward Design de Wiggins and Mac Tighe's. On peut considérer cela comme un pas vers un changement de posture de type "enseignement" vers "apprentissage" directement lié à la formation proposée.

Discussion/conclusion

Il est en général difficile d'évaluer l'impact d'une formation en pédagogie (Peraya, 2015), mais il est possible d'évaluer dans le discours des enseignants certains éléments de langage dont on sait qu'ils proviennent vraisemblablement du dispositif de formation. S'ils sont accompagnés d'un changement de pratique de l'enseignant, ce sont alors des indicateurs de développement professionnel. L'enseignante choisie étant en début de carrière, nous avons pu retracer son parcours de formation en pédagogie et ainsi assurer, dans une certaine mesure, la traçabilité des apports en formation pédagogique qu'elle a reçue.

Le travail de recherche initié ici visait à détecter les effets d'un dispositif de formation à l'hybridation orienté vers le développement professionnel des enseignants engagés. Nous avons pu effectivement, malgré certains biais méthodologiques, constater un changement chez une enseignante engagée, qui provient directement du dispositif de formation et amorce un changement de posture chez celle-ci. La suite de ce travail consistera en une analyse d'autres profils enseignants engagés dans cette formation avec la mise en place d'un cadre expérimental plus précis.

Bibliographie

Demougeot-Lebel, J. & Lison, C. (2022). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur : Une revue de littérature. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 69, 129-145. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0129>.

Deschryver, N., Charlier B. (2012) Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final du projet HY-SUP. (<https://tecfa.unige.ch/tecfa/research>)

Lameul, G., Peltier, C., Charlier, B. (2014). "Dispositifs hybrides et développement professionnel : effets perçus par les enseignants du supérieur". *Éducation & Formation*, e-301.

Étienne, R. (2014). "Evaluation d'une action de formation d'enseignants du supérieur recourant à l'analyse de leurs pratiques professionnelles". *Recherche & Formation*, 77 (45-56).

Peraya, D. (2015). "Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité". *Distance et médiation des savoirs*. (En ligne) 10.

Mots-Clés: Développement professionnel, Hybridation, dispositif de formation

Pédagogie universitaire et expérimentations hybrides : quelles " leçons " pour les enseignants ? Etude croisée de trois dispositifs hybrides

Stéphanie Marty * ¹

¹ LERASS-CERIC-Université Paul Valéry-Montpellier – LERASS-CERIC-Université Paul Valéry-Montpellier – France

Contexte

Depuis plusieurs décennies, l'université traverse de profondes mutations, liées notamment à la nécessité de déployer des pédagogies innovantes intégrant le numérique et les technologies de l'information et de la communication. Dans un contexte de globalisation numérique (Remond, 2017), les enseignants universitaires sont invités à recourir massivement à l'hybridation pour répondre à l'impératif numérique (Massou et Lavielle-Gutnik, 2017) et à l'injonction à l'innovation pédagogique (Choplin et al., 2007 ; Rohr et al., 2015). Ces derniers sont enjoins de concevoir des ingénieries pédagogiques hybrides (Peraya et al., 2014 ; Peltier et Seguin, 2021), numérisées (Remond et al., 2021), dans lesquelles les technologies viennent en soutien des systèmes d'apprentissage. La crise sanitaire mondiale de Covid-19 a renforcé cette démultiplication des dispositifs numériques et hybrides. En effet, les enseignants, lorsqu'ils se sont trouvés confrontés à la crise, ont dû garantir, souvent dans l'urgence, une continuité pédagogique, à l'aide d'outillages numériques. Ainsi, après plus de deux années d'expériences pédagogiques, et dans un contexte d'hybridation généralisée des enseignements, il nous semble opportun - sinon nécessaire - d'interroger les recettes pédagogiques hybrides, et de livrer les enseignements qui peuvent en émerger (Jellab, 2021).

Démarche méthodologique

Pour ce faire, nous choisissons d'étudier trois dispositifs pédagogiques hybrides et innovants que nous dirigeons au sein du Département Information-Communication de l'Université Paul-Valéry de Montpellier : 1) un dispositif d'aide à la réussite Loi ORE (la '*Remédiation*') pensé et dispensé sous la forme d'un *fablab pédagogique* ; 2) un enseignement de PPP ('*Projet Professionnel Personnalisé*') conçu sous la forme d'un *serious game* ; 3) un module de '*Veille et animation scientifique*' proposé sous la forme de *salons de débats scientifiques via la plateforme Discord*. Nous avons mobilisé les journaux de bord de ces trois actions, les avons croisés, confrontés et analysés au moyen d'une analyse de contenu thématique, afin de mettre au jour les forces, les limites et les enseignements qui peuvent émerger de ces trois expérimentations hybrides.

Résultats

*Intervenant

Notre travail met en lumière certaines forces de l'hybridation. En effet, et à la lueur de nos investissements, la mise en œuvre d'une ingénierie pédagogique hybride favorise la dynamisation, l'amplification, la modernisation et la *ludicisation* de l'apprentissage... et peut en ce sens s'avérer particulièrement formatrice et engageante pour les étudiants. Par ailleurs, un dispositif d'apprentissage hybride permet de sensibiliser les étudiants à des cursus et des métiers liés aux humanités numériques. Enfin, en contexte de crise, le recours à une ingénierie de projet hybride peut permettre le maintien d'une présence à distance, et la pérennisation d'un enseignement (capitales en contexte de crise généralisée).

Notre analyse permet par ailleurs de saisir quelques-uns des risques des ingénieries pédagogiques hybrides, et notamment leur propension à se révéler invasives, énergivores, et " exclusives ", au sens de " génératrices de fractures ". En effet, il convient de veiller, au sein d'un dispositif pédagogique hybride, à ce que les activités en ligne ne phagocytent pas les activités *classiques* (d'écriture, notamment) et ne se montrent pas exagérément chronophages et invasives. Il convient en outre de rester vigilant à l'égard des possibles fractures (socioéconomiques, fonctionnelles, relationnelles) et des éventuelles réticences éthico-idéologiques qui peuvent se faire jour dans les dispositifs recourant aux plateformes numériques en général, et aux GAFAM en particulier.

Enfin, notre travail révèle l'intérêt, voire la nécessité, pour les enseignants universitaires contemporains, de déployer des formes d'hybridation situées (au sens de " contextuelles "), agiles (au sens d' " adaptatives " et " évolutives ") et concertées (au sens de " consultative des étudiants "), pour développer des actions pédagogiques convergentes, contingentes, capables de faire face aux transformations de notre société (numérisation, crise sanitaire...). En ce sens, notre propos souligne l'un des défis inhérents au *teacher thinking* contemporain (Wanlin, 2009) : opérer, de manière continue, et de façon permanente, des bricolages et des réajustements pédagogiques, pour déployer des dispositifs pédagogiques hybrides habiles, résilients (Vogus, Sutcliffe, 2007) et pérennes, dans des contextes particulièrement contraints et mouvants. Autant de pistes transférables et de voies inspirantes pour la réflexion théorique sur les dispositifs d'apprentissage hybrides, et sur les effets que peut avoir la généralisation de l'hybridation et de la numérisation, notamment sur la posture de l'enseignant et sur les transformations de la pédagogie (Fowler, 2015 ; Lemoine et al., 2019).

Références bibliographiques

- CHOPLIN Hugues, AUDRAN Jacques, CERISIER Jean-François, LEMARCHAND Sarah, PAQUELIN Didier, SIMONIAN Stéphanie, VIENS Jacques, PERAYA Daniel, SOULIER Eddie et JACQUINOT Geneviève, 2007, " Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique ", *Distances et savoirs*, vol. 5, n°4, p. 483-505.
- MASSOU Luc et LAVIELLE-GUTNIK Nathalie, 2017, *Enseigner à l'université avec le numérique : savoirs, ressources, médiations*, De Boeck Supérieur.
- PERAYA Daniel, CHARLIER Bernadette et DESCHRYVER Nathalie, 2014, " Une première approche de l'hybridation ", *Education et formation*, n°e-301, p. 15-34.
- REMOND Émilie, 2017, *L'ouverture en question : quand des universités ouvertes se redéfinissent à l'ère de la globalisation numérique*, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambresis.
- REMOND Émilie, MASSOU Luc et BONFILS Philippe, 2021, *Enseignement supérieur et numérique. Mondialisation, mobilités*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- ROHR Anne, VEYRUNES Philippe et DRAKOS Artémis, 2015, " Pratiques d'enseignement universitaire innovantes: quels effets pour les étudiants? ", *Colloque ATIU*, Montpellier.

Mots-Clés: Pédagogie universitaire, expérimentations hybrides, enseignements

RESSOURCES : Transformation des pratiques d'enseignement à travers un projet collectif d'hybridation

Laetitia Fontaine * ^{1,2}, Adélie Colletta * [†]

¹ ENSA Grenoble – École Nationale Supérieure d'Architecture de Grenoble (ENSAG) – France

² amàco – École Nationale Supérieure d'Architecture de Grenoble (ENSAG), Institut National des Sciences Appliquées (INSA) - Lyon, ESPCI Paris, PSL Research University – France

RESSOURCES est un projet collectif mené durant 2 ans et impliquant sept établissements d'enseignement supérieur (écoles nationales supérieures d'architecture, école d'ingénieurs, école de Chaillot), un organisme de formation professionnelle (Les compagnons du devoir), un site d'expérimentation (Les Grands Ateliers) et une association porteuse du projet (amàco). Il a rassemblé une cinquantaine d'enseignant·e·s (accompagnés d'une trentaine d'expert·e·s métiers et personnel associé) dans des groupes d'échanges de pratiques, d'expérimentation pédagogique, de mutualisation et production de contenus de formations hybrides à destination des futur·e·s professionnel·le·s du bâtiment, sur la thématique de la construction et réhabilitation bio-géo-sourcées.

La particularité du projet RESSOURCES et de son approche d'hybridation réside dans la volonté de faire une place plus forte à l'approche expérientielle(1) dans les enseignements liés à la construction/rénovation. Les partenaires du projet défendent l'idée d'un apprentissage par le faire, en présentiel (dans l'école ou hors les murs), chaque fois que possible, complété par des enseignements s'appuyant sur le numérique et le collaboratif (en présence ou à distance).

Le projet a fait l'objet d'une évaluation dans le cadre de son financement par l'ANR, s'appuyant sur des observations réalisées dans les groupes de travail, des remontées d'indicateurs de résultat, et un questionnaire rempli en fin de projet par les équipes participantes. Cette évaluation permet, au-delà des indicateurs de réussite du projet, de capter les transformations produites par l'expérience vécue du projet, dans les pratiques professionnelles des enseignant·e·s.

Les observations réalisées en cours de projet couvrent trois étapes du travail en groupe :

- connaissance mutuelle, partage et mutualisation des connaissances sur les thématiques du projet (alimentée par la diversité des approches des enseignant·e·s et formateur·ice·s en architecture, ingénierie et mise en œuvre),
- échanges de pratiques pédagogiques et expérimentation (mise en place de workshops, tests de production de vidéos et activités pédagogiques),

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: adelie.colletta@amaco.org

- production collective des contenus, avec l'appui d'expert·e·s en production de contenus numériques (ingénieur·e·s pédagogiques, vidéastes, illustrateur·ice·s, iconographe, etc.).

Ces temps collectifs, sur les deux années du projet, ont permis d'encourager la montée en compétences des enseignant·e·s à travers la mise en question de leurs pratiques pédagogiques. Dans les différents groupes, les enseignant·e·s les plus expérimentés dans l'enseignement à distance et son articulation avec les cours présentiels ont pu partager leurs pratiques, les soumettre à la critique, et les améliorer à la lumière des retours de leurs pairs. Des expérimentations ont également été réalisées à travers différents supports (captation et documentation de workshops, réalisation de vidéos pédagogiques, création d'activités et d'évaluations numériques, etc.), permettant leur amélioration continue.

En parallèle de ce travail de groupe, un accompagnement pédagogique a été mis en place selon différentes modalités : webinaires d'accompagnement pédagogique par un chercheur expert en pédagogie de l'enseignement supérieur (Denis Berthiaume) ; échanges réguliers avec les ingénieur·e·s pédagogiques ; ateliers organisés lors des comités scientifiques et pédagogiques ; diffusion d'outils et tutoriels ; mise en place de dispositifs d'accompagnements spécifiques sur la pédagogie et le numérique au sein des établissements.

L'accompagnement des enseignant·e·s sur le volet pédagogique via la mobilisation de spécialistes a ouvert une réflexion sur la profondeur des apprentissages, la scénarisation et l'alignement pédagogique, ou encore l'articulation des modes d'apprentissage. La méthodologie mise en place par l'équipe projet pour accompagner les groupes à la conception des modules pédagogiques a amené les enseignant·e·s à changer leur façon de concevoir leur cours, en passant par : la définition d'objectifs pédagogiques ; l'élaboration de matrices pédagogiques ; le choix de modalités d'apprentissage et d'évaluations en cohérence avec les objectifs visés.

Les questionnaires administrés en fin de projet portaient notamment sur la montée en compétences et l'accompagnement pédagogique. Remplis par 26 enseignant·e·s et 10 employé·e·s de l'administration, ils ont permis de confronter ces observations à l'analyse de l'expérience vécue par chaque participant·e. À l'échelle des enseignant·e·s, ils révèlent que le projet a permis une montée en compétences sur les méthodes pédagogiques, à divers degrés selon leur niveau d'implication dans le projet. Près de 80% des répondant·e·s estiment avoir acquis des compétences sur les méthodes pédagogiques et les pédagogies numériques. Si au premier abord, c'est l'utilisation des outils numériques et les pratiques d'enseignement à distance qui sont le plus citées, plusieurs enseignant·e·s évoquent également l'évolution de leurs pratiques sur la structuration et la scénarisation pédagogique. On peut observer également des changements de posture professionnelle : volonté de s'engager dans la transformation des enseignements, de leurs cours et de leurs pratiques pédagogiques, ancrage d'habitudes de travail en collectif, faciliter à solliciter davantage des expertises externes (ingénieur·e·s pédagogiques), etc.

Cette expérience de projet témoigne d'une transformation des pratiques enseignantes grâce à l'hybridation, qui pourrait être étayée par une collecte de données afin de mesurer plus précisément ces transformations et d'alimenter des questions de recherche scientifique : notamment, quels sont les facteurs déterminant ces changements de pratiques (confrontation aux pairs et travail collectif, accompagnement pédagogique, expérimentation du travail d'ingénierie pédagogique...) et comment impactent-ils le développement professionnel des enseignant·e·s ? Par ailleurs, l'entrée dans une phase d'utilisation des ressources pédagogiques produites constitue un terrain potentiel d'analyse sur l'appropriation de ces ressources, l'évolution des pratiques de formation hybride chez les enseignant·e·s, et l'impact de ces évolutions sur les apprentissages.

Bibliographie

Dewey, John. 1938. *Experience and Education*. Macmillan.

Berthiaume, Denis, et Nicole Rege-Colet. 2013. *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*.

(1) Au sens de John Dewey, comme une " activité continue et récurrente qui accompagne l'être humain au cours de toute sa vie et qui est profondément ancrée dans son expérience ". (Dewey 1938)

Mots-Clés: pratiques d'enseignement, posture, enseignant, transformation, dynamique collective

L'hybridation, une opportunité d'échanges sur la posture entre enseignants hospitalo-universitaires et cadres de santé formateurs

Caroline Barau* ¹, Yann Amri † ²

¹ Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Faculté de médecine – Université Paris-Est Créteil
Val-de-Marne - Paris 12 – France

² Centre d'Ingénierie et de Développement Pédagogique – Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne
(UPEC) – France

Résumé

L'universitarisation a conduit à transformer la formation en soins infirmiers. À l'UPEC, ce mouvement a abouti à une hybridation des formations, et à l'élaboration d'un projet commun entre enseignants hospitalo-universitaires et cadres de santé formateurs. Ce projet a tenté d'objectiver les différences de posture entre ces deux groupes et d'analyser comment elles pouvaient être complémentaires.

Abstract

Universitarization has led to the transformation of nursing training. At UPEC, this movement has led to a hybridization of training courses, and to the development of a joint project between university hospital teachers and health care executives. This project attempted to objectify the differences in posture between these two groups and to analyze how they could be complementary.

Contexte et dispositif de formation choisi

L'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'état infirmier a conduit à une universitarisation de la formation, avec la création de partenariats tripartites entre les régions, les Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) et les Universités.

À l'Université Paris-Est Créteil (UPEC), la grande dispersion géographique des IFSI crée une problématique de maintien de l'équité pour tous les étudiants, y compris pour les instituts les plus éloignés.

L'organisation des enseignements implique également de faire collaborer des cadres de santé et des enseignants hospitalo-universitaires qui peuvent avoir des approches pédagogiques différentes.

Dans ce contexte, l'équipe pédagogique a opté pour un enseignement distanciel pour les cours

*Auteur correspondant: caroline.barau@aphp.fr

†Intervenant

des Unités d'Enseignement (UE) sous responsabilité universitaire. Les cours des UE sous responsabilité IFSI restent dispensés en présentiel.

Cadre théorique et méthodologique

Nous sommes partis des définitions de Paquelin et Lachapelle-Bégin (2022) pour l'hybridation et de celle de Lameul (2008) pour la posture.

Quatre enseignants hospitalo-universitaires et trois cadres de santé formateurs ont passé le test *Teaching Perspectives Inventory* (TPI) Pratt & Associates (1998)(1) pour évaluer leur posture.

Des entretiens ont été ensuite réalisés, en tenant compte des remarques faites par Deschryver et Lameul (2016) sur cet outil.

Problématique et hypothèses

Même si l'hybridation a souvent un impact sur la scénarisation (Peraya, 2010), et sur l'accompagnement des apprenants (Jézégou, 2010), l'usage des TIC n'a pas d'incidence sur les fondements de la posture (Lameul, 2008).

Nous faisons l'hypothèse que les enseignants hospitalo-universitaires et les cadres de santé formateurs ont des postures différentes. Celles-ci seront mieux objectivées grâce aux outils choisis.

Pour Lameul (2008), les jeux de tension " constituent *a priori* des situations propices à la transformation des postures professionnelles enseignantes ".

Dans cette communication, nous nous attacherons à voir dans quelle mesure l'existence de deux groupes aux conceptions différentes, peut influencer sur la " tension stratégique " définie par Lameul, et initier un changement de posture.

Premières constatations et perspectives

Les enseignants hospitalo-universitaires accordent le plus d'importance à la dimension apprentissage (score $38,3 \pm 3,1$ vs $35,3 \pm 4,9$) (2). En effet, la médecine est traditionnellement enseignée par des experts de chaque discipline, en développant un " compagnonnage " avec les étudiants sur le terrain.

Depuis l'universitarisation, les enseignants ont donc tout naturellement reproduit leur façon d'enseigner en soins infirmiers. Cela passe notamment par un attachement à définir des objectifs pédagogiques clairs et un programme d'enseignement axé sur les connaissances. Ceci explique probablement pourquoi la dimension transmission arrive en seconde position dans ce groupe (score $33,0 \pm 1,2$ vs $30,7 \pm 6,5$).

Les cadres de santé formateurs en revanche mettent en avant en priorité la dimension de développement cognitif (score $36,0 \pm 3,0$ vs $32,8 \pm 7,6$) et de réalisation de soi (score $36,0 \pm 4,4$ vs $32,0 \pm 6,4$) à égalité. En effet, s'adressant à de plus petits groupes d'étudiants, souvent en présentiel, ils ont davantage la possibilité de prendre en compte les réactions émotionnelles des étudiants, et de s'appuyer sur leurs connaissances pratiques. La mise en situation professionnelle des étudiants génère beaucoup de peur de l'évaluation négative de la part de leurs encadrants. Ils mettent davantage en avant la nécessité de travailler le développement de la confiance en soi, et la transmission de valeurs. Cela explique que ce public est plus sensible à la dimension de réforme sociale ($29,3 \pm 7,5$ vs $26,3 \pm 3,8$).

Les entretiens réalisés montrent que l'hybridation semble avoir renforcé l'intention des enseignants de donner la priorité aux dimensions de transmission et d'apprentissage.

Pour l'hybridation, il a fallu également définir des situations " authentiques " prenant en compte les relations avec les patients, et les apports des cadres de santé.

Les premiers échanges tendent à indiquer une complémentarité intéressante entre les deux conceptions de l'enseignement. Nous pensons étayer cette démarche en recourant à des focus groups.

Bibliographie

Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning: Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8, 257-274. <https://www.cairn.info/revue-2010-2-page-257.htm>.

Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, (17), 71-94.

DOI : 10.3917/savo.017.0071

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* (En ligne), 32(3) | 2016, consulté le 23 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1151> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.1151>

Paquelin D., Lachapelle-Bégin L. (2022). Hybridation : principes et repères. Le Centre pour la Communication Scientifique Directe - HAL - SHS. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03718900>

Peraya, D. (2010). Des médias éducatifs aux environnements numériques de travail : Médiation et médiation. In V. Liquète (Ed.), *Médiations*. (pp.35-48). (Collection Les Essentiels d'Hermès). Paris: CNRS Editions.

Pratt, D.D. & Associates. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult & Higher Education*. Malabar, FL : Krieger Publishing.

(1) Voir le tableau 3 de ce document, pour l'adaptation et des précisions sur ce modèle : <https://journals.openedition.org/ripes/1156?file=1>

(2) Pour consulter l'illustration correspondant aux données de cette communication : <http://bit.ly/3jjQDxZ>

Mots-Clés: Relation pédagogique, posture professionnelle enseignante, dispositif de formation hybride, développement professionnel, sciences de la santé.

Evolution d'un dispositif d'apprentissage pour former des étudiants spécialisés en génie énergétique à la problématique de la qualité de l'air intérieur

Cécile Raillard * ¹

¹ IUT de Nantes – Nantes Université – France

L'Institut Universitaire de Technologie de Nantes, composante de Nantes Université, est constitué de sept départements d'enseignement adossés à différentes spécialités dont celle " Métiers de la Transition et de l'Efficacité Énergétique-MT2E " (anciennement Génie Thermique et Énergie - GTE). Cette dernière déploie le Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) GTE jusqu'en juillet 2022 et le Bachelor Universitaire de Technologie (BUT) MT2E depuis septembre 2021 et forme ainsi des thermiciens-énergéticiens dans les secteurs du bâtiment et de l'industrie. Le dispositif présenté a été mis en œuvre de 2017 à 2021 en DUT GTE et en 2022 en BUT MT2E dans le cadre du module " M2203 Physique des ambiances intérieures " au semestre 2 et de la ressource " R4.01 Traitement de l'air " au semestre 3, respectivement. Il vise à apporter des connaissances sur les conditions de confort dans le bâtiment, liées à la qualité de l'air intérieur (QAI). Le programme pédagogique précise que l'enseignement doit décrire les bases définissant la QAI. A l'issue de l'enseignement, les étudiants devraient être capables de lister les différents types de polluants de l'air intérieur, connaître les sources d'émission ainsi que leurs effets sur la santé, d'évaluer qualitativement les émissions possibles de polluants en fonction des sources présentes dans l'environnement considéré, d'étudier les possibilités d'amélioration de la QAI et avoir des notions sur les aspects réglementaires. Les objectifs fixés concernent essentiellement l'acquisition de connaissances. L'enseignante en charge de cet enseignement est maître de conférences ; ses activités de recherche concernent le traitement de l'air intérieur par procédés photocatalytiques. La thématique enseignée est donc directement en lien avec sa recherche. Après avoir expérimenté des modalités classiques, du type exposés magistraux en amphithéâtre, et face au peu d'intérêt porté sur le sujet par les étudiants (peu d'attention en amphithéâtre, peu de connaissances acquises durablement), l'enseignante s'est tournée vers un dispositif tout distanciel en utilisant l'outil " leçon " de la plateforme Moodle. Six leçons ont été construites, constituées de vidéos, de textes, d'illustrations et de quizz. L'intention de l'enseignante était, pour les étudiants, de ne plus subir des créneaux en amphithéâtre essentiellement transmissifs et peu interactifs et de leur laisser de la liberté en termes de gestion du rythme d'apprentissage. Pour l'enseignante, il s'agissait de ne plus être confrontée aux créneaux d'amphithéâtre peu enthousiasmants, de se libérer du temps, de se former à de nouveaux outils numériques et d'utiliser l'outil " leçon " pour évaluer les connaissances acquises. Suite à ces changements, le questionnaire d'évaluation de l'enseignement soumis aux étudiants a montré que s'ils appréciaient le format à distance pour la possibilité de choisir la temporalité de l'apprentissage, ils avaient du mal à faire le lien avec le reste de la formation et leur futures missions professionnelles. Ainsi l'engagement motivationnel

*Intervenant

des étudiants étaient peu présent. Forte de ce constat, l'enseignante a questionné les acteurs socio-économiques en lien avec la formation pour comprendre les besoins en connaissances et compétences, sur la thématique, nécessaires aux étudiants dans le cadre de leur avenir professionnel et a construit un dispositif hybride combinant des séances en présentiel et les leçons en distanciel, des activités en grands groupes, en petits groupes ou individuelles qui s'étalent sur neuf semaines. Une séance introductive en amphithéâtre sert à la présentation claire et structurée des objectifs et du déroulement du dispositif, favorisant l'engagement comportemental des étudiants (Heilporn et al., 2020). La découverte de la thématique est favorisée via un Word café permettant de mettre en exergue les connaissances déjà acquises sur la QAI ainsi qu'un engagement motivationnel grâce au côté ludique de l'activité. Les séances de travaux pratiques sont basées sur la manipulation d'appareils de mesures de la QAI, l'exploitation de mesures à comparer aux valeurs réglementaires et l'analyse de rapports d'audits de QAI. Des séances intermédiaires en amphithéâtre permettent d'apporter des réponses et des précisions sur les leçons suivies en distanciel et sont l'occasion de mener une activité d'évaluation formative au cours de laquelle les étudiants en petits groupes créent des questions sur les leçons qui, après validation par l'enseignante, sont posées individuellement à l'ensemble de la promotion. Une évaluation somative des étudiants individuellement sous forme de carte mentale est réalisée en supplément de l'évaluation via les leçons sur la plateforme Moodle. Ce format d'évaluation permet à chaque étudiant de synthétiser les informations reçues, de sélectionner les plus importantes et de les restituer en faisant appel à leur créativité. La mise en place de ce dispositif a permis un intérêt accru des étudiants pour la thématique et une meilleure appropriation des connaissances. Les résultats d'apprentissage visibles via les notes obtenues aux quizz des leçons sont meilleurs après mise en place du dispositif hybridé. La posture de l'enseignante (Lameul, 2016) est passée de celle d'experte du domaine transmettant des connaissances à celle d'organisatrice des activités et d'accompagnatrice des étudiants dans leurs apprentissages.

Heilporn, G., Lakhil, S., Bélisle, M. & St-Onge, C. (2020). Engagement des étudiants : une échelle de mesure multidimensionnelle appliquée à des modalités de cours hybrides universitaires. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(2), 1–34. <https://doi.org/10.7202/1081043a>

Lameul, G. (2016) " Postures et activité du sujet en formation : de l'intention au geste professionnel ", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, consulté le 10 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1160> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.1160>

Mots-Clés: Qualité de l'air intérieur, Leçons, Posture, Engagement

Développement professionnel des enseignants pour la démarche portfolio en IUT : Karuta, un outil de médiation numérique?

Anita Messaoui *[†] ¹, Chrysta Pelissier * [‡] ²

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Université de Montpellier, Université de Montpellier : UM208 – France

² Langages HUmanités Médiations Apprentissages Interactions Numérique – Université de Montpellier – France

• Contexte

La réforme des IUT mise en œuvre depuis septembre 2021 s'appuie sur le cadre théorique de l'approche par compétences (APC), tel que décrit par Poumay, Tardif et Georges (2017). Parmi toutes les nouvelles mesures associées à cette réforme, l'une d'elles s'adapte particulièrement aux dispositifs hybrides (Charlier *et al.*, 2006; Lebrun *et al.*, 2006) : la démarche portfolio.

Cette démarche s'inscrit dans la perspective du développement des compétences en jeu dans une activité professionnelle. Elle vise à proposer à travers des temps de rédaction, d'échange et de présentation une procédure qui amène l'étudiant à formuler explicitement son niveau de compétences et à le justifier dans un support.

2. Problématique

Poumay (2017) définit le portfolio comme un "un dossier (ou classeur, blogue, site) qui permet de collectionner, puis de sélectionner des traces qui témoignent d'un apprentissage et surtout d'un développement. Côté étudiant, la démarche portfolio est un processus continu qui se réalise en grande partie en dehors du temps d'enseignement présentiel. Côté enseignant, la posture transmissive dominante dans l'enseignement supérieur français, s'efface au profit d'une posture d'accompagnement, à même de contribuer à un développement professionnel par "l'élargissement des capacités de penser et d'agir" (Pastré, 2011 p. 112).

L'enjeu de notre recherche est de fournir des outils méthodologiques visant à faciliter ces changements et notamment le développement professionnel des enseignants. Nous proposons d'atteindre cet objectif en deux temps. Tout d'abord, nous faisons un recueil des pratiques autour du portfolio et en particulier de l'expérimentation avec l'outil Karuta, ce sera l'objet de cette contribution. Puis, nous proposerons un outil méthodologique d'aide à l'analyse de pratiques enseignantes.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: anita.messaoui@umontpellier.fr

[‡]Auteur correspondant: chrysta.pelissier@umontpellier.fr

3. Terrain d'étude et méthodologie

L'université de Montpellier expérimente depuis quelque mois le modèle KAPC+ du constructeur de e-portfolio Karuta. L'étude réalisée se déroule dans trois départements d'enseignement : Informatique (Info), Métier du multimédia et de l'internet (MMI) et Technique de commercialisation (TC). Il s'agit d'évaluer la réception de l'outil Karuta par les étudiants et de questionner les pratiques des enseignants qui ont participé à cette expérimentation.

Participants :

- 53 étudiants en MMI - 1 enseignante - IUT Béziers
- 160 étudiants en Info - 3 enseignants - IUT de Montpellier-Sète
- 300 étudiants en TC - 3 enseignantes - IUT de Montpellier-Sète

Nous avons construit une grille de questionnement pour animer un focus group avec les enseignants concernés autour des graines d'information. Elle comporte 5 questions ouvertes reprenant les graines d'information proposées dans la modélisation d'Éric Lacombe (2017). Dans cette approche, les activités humaines sont catégorisées en neuf graines concrètes (cf. figure 1) qui correspondent à l'ensemble des données qui font sens pour un être humain. Elles sont alignées horizontalement selon les niveaux micro (de 7 à 9), méso (de 1 à 3) et macro (de 4 à 6).

5. Résultats

Deux intentions (graine 9) principales guident les enseignants : répondre à l'injonction institutionnelle et susciter une démarche réflexive porteuse de professionnalisation chez les étudiants.

En ce qui concerne les actions (graine 8), la démarche portfolio s'appuie sur la mémoire des activités et sur l'évaluation des compétences en jeu dans ces activités. La ludification constitue un moyen qui semble profitable pour engager les étudiants dans cette démarche réflexive nouvelle.

Par ailleurs, le rôle (graine 7) d'accompagnateur place les enseignants dans une posture différente, ouvrant sur des interactions en lien avec des intentions situées selon les points de vue macro (réseau national des référents APC), méso (ingénieur pédagogique et référent technique de l'université), et micro (collègues de l'équipe du département).

Enfin, les réponses montrent que placer les étudiants dans une posture réflexive contribue également à faire réfléchir l'enseignant sur sa mission (graine 5) par rapport à son devoir institutionnel et à sa vocation à former des professionnels spécialisés.

Bibliographie

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

Lacombe, É. (2017). Graines d'information et schémas de transformation. *Management des technologies organisationnelles*, 6(1), 109-124.

Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R. et Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard

sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Education et Formation*, (e-301), 55.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.

Poumay, M. (2017). Chapitre 9. Séminaires et portfolios de traces pour soutenir et évaluer le développement de la compétence. Dans M. Poumay, J. Tardi et F. Georges (dir.), *Organiser la formation à partir des compétences* (p. 189-212). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.pouma.2017>

Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.pouma.2017.01.0007>

Mots-Clés: portfolio, IUT, développement professionnel, médiation, approche par compétences

La construction d'un SPOC "eportfolio" : l'occasion d'un apprentissage du changement de posture de l'enseignant

Carole Blaringhem-Lévêque *†^{1,2}, Juliette Taisne *

¹, Catherine Demarey *

1,3,4

¹ Institut Catholique de Lille – Université Catholique de Lille – France

² USchool – Institut Catholique de Lille, Institut Catholique de Lille – France

³ Ethics on experiments, Transhumanism, Human Interactions, Care Society – Institut Catholique de Lille – France

⁴ PSyCOS – ETHICS EA 7446 – Institut Catholique de Lille, Institut Catholique de Lille – France

PRÉLUDE (Parcours de Réussite en Licence Universitaire à Développement Expérientiel) est un projet porté par les Facultés de l'Université Catholique de Lille et l'Université Polytechnique Hauts-de-France, lauréat du PIA3 NCU relatif aux transformations du 1er cycle français. PRÉLUDE s'appuie notamment sur la modularisation, la flexibilité, l'orientation progressive et la personnalisation des parcours, et propose à la fois un diplôme et un modèle de formation permettant à l'étudiant d'être acteur de son projet en co-designant son parcours de licence. Adapté aux objectifs de l'étudiant, le parcours co-élaboré articule des knowledge box (unités académiques d'apprentissage) et des maker box (unités expérientielles d'apprentissage).

Les maker box représentent une véritable révolution élaborant un chemin atypique vers la construction des savoirs de l'étudiant, en adoptant une pédagogie où l'étudiant est pleinement acteur, un gage favorisant sa réussite, son apprentissage et sa mémorisation (Dale, 1969). Notre choix s'est porté sur la pédagogie expérientielle (Dewey, 1938 ; Kolb, 1984 ; Béchar, 2012). Son usage dans l'enseignement supérieur reste arbitraire et mal défini (Herrington & Herrington, 2006). Pour enrichir notre approche, nous nous appuyons également sur des travaux qui proposent des modèles théoriques articulant les concepts d'activités et de compétences (Nonaka et Takeuchi 1996 ; Jonnaert 2009). Vivre l'expérience, c'est apprendre à partir d'elle, ce qui permet à l'étudiant de faire le lien entre la pratique et la théorie. Pour acquérir des connaissances, il s'agit alors de partir de la mémorisation de l'action vécue qui fait sens pour l'étudiant. Dans cette perspective, l'élaboration de situations concrètes permettant le développement d'activités réelles est cruciale. Les travaux de Herrington & Herrington (2006), qui ont identifié les caractéristiques d'une activité authentique, nous permettent de concevoir des tâches selon le milieu dans lequel elles se réalisent et selon l'authenticité de la tâche. Le portfolio d'apprentissage en est une.

*Intervenant

†Auteur correspondant: carole.blaringhem@univ-catholille.fr

Nous proposons ici un focus sur un dispositif d'enseignement et d'apprentissage hybrides au sein d'une maker box, et matérialisée dans le LMS Moodle sous la forme d'un SPOC (Small Private Online Course). D'abord prototypé et co-conçu avec les 30 étudiants de L1 de l'école USchool, sous la forme d'ateliers, le dispositif a ensuite été massifié pour les étudiants de L1 de la Faculté de Droit (900 étudiants), dans le cadre de l'évaluation de la trajectoire de développement de la compétence "se construire et se préparer au monde professionnel". L'AMI Soutien aux établissements de l'enseignement supérieur en Hauts-de-France (2022-2024) dont l'ICL est lauréat a permis de créer un eportfolio de l'apprenant comme outil de valorisation de la compétence, de réussite et d'insertion professionnelle.

Ce dispositif, dont un enseignant est le référent pédagogique, est co-conçu et co-animé par une équipe composée d'enseignants, d'ingénieurs pédagogiques et de chargés de professionnalisation (Training Hub, Career Center). Nous montrerons en quoi cet accompagnement est propice à un changement de posture de l'enseignant grâce à la formation de ses pairs, au tutorat, à la scénarisation et à l'animation d'une activité Moodle avec une équipe pluridisciplinaire, au développement des compétences technopédagogiques (voire ludopédagogiques), et à l'encadrement de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs entre étudiants. Nous analyserons également comment les étudiants réceptionnent ce changement de posture, et quels en sont les effets sur la motivation et l'engagement, voire la réussite.

L'accompagnement de l'étudiant dans la valorisation de ses compétences, le développement de son identité numérique professionnelle, la sélection des preuves à apporter et leur mise en valeur, l'analyse réflexive sur ses aptitudes et compétences supposent un accompagnement personnalisé lui permettant de mettre en évidence la singularité de son parcours personnel et professionnel.

Cette expérimentation est une illustration du développement professionnel des enseignants grâce à un dispositif d'apprentissage et d'évaluation hybrides. Pour promouvoir ce développement, l'ICL a construit un DIU Hybridant ses enseignements dans l'Enseignement Supérieur, dans le cadre du PIA 3 NCUN Hybridation S.A.M.I. (Système d'activités médiatisées et immersives) et propose à ses enseignants de s'y inscrire, dans une logique de développement des compétences et de certification.

Bibliographie :

Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2013). Former des enseignants réflexifs: Obstacles et résistances. De Boeck Supérieur.

Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L. & Rochat, J. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) : Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ?. Recherche & formation, 67, 53-72.

Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2013). La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques: Tome 1: Enseigner au supérieur. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2015). La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques: Tome 2: Se développer au titre d'enseignant. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Dale, E. (1969). Audio-visual methods in teaching, Hilsdale, The Dryden Press.

Dewey J. (1938). Experience and Education. New York MacMillan. Kolb, D. Experiential

learning : Experience as the source of learning and development. Etats-Unis : Englewood Cliffs (PrenticeHall), 1984, 37-82 p. Béchard, JP. (2012). Mieux comprendre l'apprentissage experiential. Journée de la pédagogie. HEC Montréal.

Herrington, T ; Herrington, J. (2006). Authentic Learning Environments in Higher Education. Information Science Publishing : Hersey-London-Melbourne-Singapore.

Jonnaert, P. (2009). Compétence et socioconstructivisme. Deboeck : Bruxelles.

Nonaka, I., and Takeuchi, H., (1996). The Theory of Organizational Knowledge Creation. International Journal of Technology Management, vol 11, no 7/8, 1996.

Raucent, B., Verzat, C. & Villeneuve, L. (2010). Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?. De Boeck Supérieur.

Mots-Clés: eportfolio, apprentissage, enseignant, pédagogie expérientielle, maker box, compétences, flexibilité, réussite, professionnalisation, SPOC

Effets de l'hybridation sur l'apprentissage

Analyse du comportement des apprenants dans un nouveau dispositif hybride : Quel effet sur la réussite ?

Lyndon Higgs * ¹

¹ LiLPa - Linguistique, Langues, Parole – université de Strasbourg – France

Cette proposition de communication présente et analyse les effets de la transformation d'un cours magistral (C.M.) de grammaire et linguistique anglaises en dispositif hybride sur **le comportement** et **la réussite** des apprenants. Il s'agit d'un C.M. de 18h par semestre, sur les 2 semestres de la L3 licence d'anglais (Faculté des Langues, Université de Strasbourg).

Dans ce dispositif, le cours magistral " classique " en présentiel a été remplacé par 76 capsules vidéo d'une durée d'environ 12 minutes chacune, représentant un total de 16 heures, disponibles en visionnement asynchrone, sur la plateforme Moodle. Chaque semaine, les apprenants sont invités à visionner environ 4 capsules, et à prendre des notes, avant d'assister aux séances de travail en amphithéâtre. La totalité du temps en présentiel est ainsi transformée en " classe inversée " (Lakrimi, Labouidya et Elkamoun, 2018) où les apprenants appliquent le cours par le biais d'exercices pratiques. Ils travaillent en petits groupes dans l'amphithéâtre, et l'enseignant circule dans la salle pour les accompagner dans leurs travaux.

L'étude se propose d'abord d'analyser le **comportement** des apprenants dans ce dispositif. Quels sont leurs comportements devant les capsules ? Les visionnent-ils toujours avant d'assister aux séances de travail (s'ils y assistent), ou juste avant les épreuves sommatives ? Quelles sont leurs perceptions de l'utilité du dispositif hybride, par rapport à un CM en présentiel ? Les séances de travail pratique en amphithéâtre, modifient-elles les stratégies d'apprentissage des étudiants (Vanpee, Godin & Lebrun, 2008 ; Larue et Hrimech, 2009 ; Daele & Berthiaume, 2013 ; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999)?

Dans un second temps, l'étude tentera de dessiner des " **profils d'apprenant** ", par rapport à leur engagement dans le dispositif (l'assiduité aux séances de travail, le visionnement régulier des capsules, etc.), et de mettre en rapport ces profils avec les résultats dans les épreuves sommatives de mi et de fin de semestre (Choi, 2013 ; Mason, Shuman & Cook, 2013, dans Guilbault & Viau-Guay, 2017).

Les données exploitées sont de plusieurs types : (1) des entretiens individuels avec des étudiants (n=5), (2) des données de la plateforme Moodle sur l'utilisation des capsules vidéo (n=70), (3) des réponses quantitatives et qualitatives recueillies dans des questionnaires distribués avant et après la mise en place du nouveau dispositif (n= environ 90, selon les promotions, avec un taux de réponse d'environ 90%).

*Intervenant

L'analyse de toutes les données permet de conclure que dans ce nouveau dispositif, un plus grand nombre d'étudiants se sont approprié le cours, en adoptant des stratégies d'apprentissage en profondeur davantage en adéquation avec l'alignement pédagogique (Daele, A. & Berthiaume, D., 2013). Leur perception de l'utilité du dispositif est positive, malgré l'investissement personnel plus conséquent que ce dispositif implique. Paradoxalement, le fait de devoir être plus autonome (dans la gestion de leur temps de travail, le visionnement des capsules, etc.) est vu, par certains apprenants, à la fois comme un avantage et un inconvénient : un niveau élevé d'auto-régulation s'avère nécessaire pour la réussite dans ce type de dispositif. (Spadafora et Zopito, 2018).

Plusieurs " profils d'apprenants " se dessinent : si la majorité des étudiants visionnent la plupart des capsules, seul un quart d'entre eux les visionnent systématiquement *avant* d'assister aux séances en présentiel. D'autres préfèrent un visionnement intense des capsules juste avant les épreuves sommatives, alors qu'un troisième groupe remplace les capsules par une forme écrite (non-officielle) du cours.

Une première analyse des données permet de conclure que le groupe qui adopte un visionnement régulier des capsules, combiné avec la présence systématique aux séances en présentiel, obtient de meilleurs résultats aux épreuves.

Références

Choi, E. (2013). Applying Inverted Classroom to Software Engineering Education. *International Journal of E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning*, 3 (2).

Daele, A. & Berthiaume, D. (2013). Comment structurer les contenus d'un enseignement ? Dans D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds.), *La Pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (pp. 87-102). Berne: Peter Lang

Guilbault, M. & Viau-Guay, A. (2017). La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33 (2).

Lakrami, F., Labouidya, O. & Elkamoun, N. (2018). Pédagogie universitaire et classe inversée : vers un apprentissage fructueux en travaux pratiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34 (3).

Larue, C. & Hrimech, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25 (2).

Mason, G. S., Shuman, T. R., & Cook, K. E. (2013). Comparing the Effectiveness of an Inverted Classroom to a Traditional Classroom in an Upper-Division Engineering Course. *IEEE Transactions on Education*, 56 (4), 430-435.

Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations Between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education*, 37, 57-70.

Vanpee, D., Godin, V. & Lebrun, M. (2008) Améliorer l'enseignement en grand groupe à la lumière de quelques principes de pédagogie active. *Pédagogie Médicale*, 9, 32-41.

Mots-Clés: l'hybridation, comportement des apprenants, appropriation, stratégies d'apprentissage, réussite

Comparaison des effets de la co-modalité et de la continuité pédagogique sur l'apprentissage de l'anatomie à l'Université Lyon 1 : une étude longitudinale entre 2017 et 2021

Nady Hoyek *¹, Rawad Chaker *

¹ Université Claude Bernard Lyon 1 - UFR Sciences et techniques des activités physiques et sportives – Université Claude Bernard Lyon 1 – France

Le projet Anatomie 3D Lyon 1 (<http://anatomie3d.univ-lyon1.fr/> et sa chaîne Youtube <https://www.youtube.com/user/Anatomie3DLyon>) donnent un libre accès et gratuit à des centaines de ressources 3D couvrant le programme d'anatomie de la Licence STAPS. Les activités de recherche sur la pédagogie universitaire autour de ce projet ont été récompensées deux fois (Prix PEPS 2017 du Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation ; Prix de la Communauté Européenne 2020 *Special Award : Distance and E-Learning*) et ont fait l'objet de nombreuses publications scientifiques (exemple : Hoyek et al. 2009 , 2014 ; Berney et al. 2015 ; Chaker et al. 2021 ; Rabattu et al. 2022).

L'ensemble des ressources 3D accompagnées par leurs supports de cours écrits et par les exercices des TD sont mis à disposition des étudiants via la plateforme LMS de l'établissement et ceci depuis 2005. Jusqu'en 2019 les cours (CM et TD) étaient dispensés 100% en présentiel et les évaluations étaient sur un support papier et avaient lieu en présentiel. Le passage à l'enseignement à distance en urgence (EDU) des cours d'anatomie à Lyon 1 pendant la pandémie de COVID-19 a permis, comme partout en France, de garantir la continuité pédagogique. Cela nous a conduit à sonoriser nos ressources 3D, à numériser nos évaluations et à dispenser nos cours 100% en ligne en mode synchrone et asynchrone. Durant l'année universitaire 2020-2021, une co-modalité a été mise en place. En plus des capsules sonorisées et les supports de cours consultés en asynchrone par les étudiants, les CM et les TD étaient dispensées en synchrone à la fois en présentiel et à distance.

Dans le contexte de cette étude, nous avons comparé les résultats en anatomie (notes aux examens finaux) du deuxième semestre de 4 promotions d'étudiants : 2017-2018 (100% en présentiel ; N= 523) ; 2018-2019 (100% en présentiel ; N=590) ; 2019-2020 (EDU ; N=593) et 2020-2021 (co-modalité ; N=591).

Aucune différence significative ($p > .05$) n'a été trouvée entre les promotions de 2017-2018 (100% en présentiel), 2018-2019 (100% en présentiel) et 2019-2020 (EDU). Autrement dit, le passage à l'enseignement à distance en urgence lors du premier confinement n'a pas détérioré la performance des étudiants aux évaluations d'anatomie. En revanche nos résultats mettent en évidence un avantage net en faveur de la co-modalité (2020-2021) par rapport aux trois promotions précédentes ($p=.001$). Nous concluons sur l'avantage de la co-modalité par rapport au distanciel et au

*Intervenant

présentiel. De nombreuses autres variables explicatives ont également été recueillies notamment la charge cognitive (NASA TLX), l'autorégulation à distance et l'appel à la cognition incarnée ou " embodiment " (ex : exécution des mouvements anatomiques durant les révisions et les évaluations). Les données de ces dernières sont en cours d'analyse statistique.

Mots-Clés: Anatomie, co, modalité, enseignement en ligne, hybridation

Effets de l'hybridation sur l'apprentissage de la prévention des risques

Yannis Karamanos * ^{1,2}, Sylvie Berger ³

¹ LBHE – Université d'Artois : EA2465 – France

² université d'Artois – Université d'Artois, (Université d'Artois) – France

³ université d'Artois – Université d'Artois, (Université d'Artois), Université d'Artois – France

Notre étude décrit les effets de l'hybridation pour l'enseignement de " Prévention des Risques en Etudes et au Travail " en deuxième année de licence de Sciences de la Vie (L2 SV). Nous nous sommes appuyés sur la théorie de Viau qui pose que trois perceptions (de la valeur, de la compétence et de la contrôlabilité) favorisent l'engagement des étudiants dans les activités proposées, et la persévérance dans l'effort (Viau, 2009). Notre approche vise à rendre les étudiants plus autonomes les accompagnant vers un processus d'autorégulation des apprentissages qui comporte trois étapes, la planification qui précède la tâche, le monitoring pendant l'exécution et l'évaluation tout de suite après (Schraw, 1998).

La session inaugurale en 2013-2014 (séance hebdomadaire en présentiel) faisait déjà appel à l'utilisation de Moodle pour des ressources pédagogiques. Les étudiants qui ont suivi volontairement cet enseignement ont suggéré la mise en place de mini-projets et les conseillères pédagogiques de l'université nous y ont encouragé. Depuis, les apprentissages se font à travers la réalisation de mini-projets menés en équipes de 4 étudiants, dans des groupes de 6 équipes encadrées par un référent. Nous avons communiqué sur notre dispositif après quatre sessions (Karamanos et al., 2018a, 2018b) et notre initiative a été saluée par l'obtention d'un certificat d'excellence dans le cadre du prix PEPS 2018. Nous avons continuellement affiné le dispositif et sollicité les étudiants pour l'évaluer.

Dans la version actuelle, lors de la maturation de leur mini-projet, les étudiants réalisent un certain nombre d'activités à travers Moodle. Ils visionnent des vidéos et répondent à des quizz, consultent des ressources pédagogiques, consultent d'autres sites et rencontrent des professionnels. Ils contribuent au développement d'un glossaire des termes de la prévention pour proposer des nouvelles entrées ou commenter les définitions existantes. Plusieurs autres espaces sont prévus pour chaque groupe. Le " forum de discussion en vue du choix du projet " favorise les échanges permanents entre les équipes et leur référent et permet de proposer des idées de projets qui, grâce à la médiation du référent, vont couvrir plusieurs aspects de la prévention. Un espace est consacré au dépôt des " titres des projets choisis " en utilisant une activité devoir. Les étudiants disposent d'un " forum de questions sur les projets " et chaque équipe doit déposer deux rapports d'avancement du projet en semaines 5 et 8, sous forme d'activité devoir. Un autre espace est dédié au dépôt de la version définitive du projet. Le rythme est donné par une frise chronologique qui annonce les activités synchrones et asynchrones, et par une fiche de suivi avec les cibles et des indicateurs d'avancement pour chaque activité, permettant l'autoévaluation au fil de l'eau. En dehors des échanges via le forum, une rencontre intermédiaire de chaque équipe avec

*Intervenant

le référent, en présentiel, permet de rassurer les étudiants qui pourraient avoir des blocages lors d'un travail réalisé à distance. Une séance de restitution finale, par groupe, permet de s'enrichir des thèmes abordés par les 6 équipes.

Le L2SV propose trois parcours, Biologie-Biochimie, Sciences de la Vie et de la Terre et depuis 2020-2021 Sciences de la Vie et de l'environnement (SVE). Lors de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants en 2020-2021, ils déclarent en majorité (69%) participer à toutes les activités, ou à plusieurs activités (28%). Les étudiants qui ne participent pas à toutes les activités sont d'une façon générale moins convaincus. Il n'y a certes pas de perception différente sur les questions d'organisation entre les étudiants des trois parcours, mais nous avons constaté une différence notable concernant l'intérêt suscité par l'enseignement et les méthodes pédagogiques pour les étudiants du parcours SVE qui sont moins en accord avec certaines propositions comme " J'ai le sentiment que cet enseignement me prépare à la vie professionnelle ", " Cet enseignement a répondu à mes attentes de formation " et " J'ai été amené à utiliser le contenu de l'enseignement pour résoudre des problèmes pratiques et interpréter des situations réelles ".

La richesse des productions des étudiants et les évaluations montrent le bien-fondé de l'approche utilisée pour faire des apprentissages et développer des compétences à travers une démarche projet et de l'hybridation. Cela aboutit à une plus grande motivation des étudiants pour s'engager et persévérer dans les activités proposées (" parfois, on cherche même des informations inutiles au projet où à la présentation orale, on les cherche pour notre curiosité ! "), mais également à la satisfaction de l'équipe pédagogique (" j'en tire une grande satisfaction personnelle, en me sentant plus utile que lors d'un cours classique, les étudiants sont plus attentifs aux consignes et suivent nos conseils "). Il nous semble que la résistance de quelques étudiants pourrait être vaincue avec l'évolution de cette unité d'enseignement en situation d'apprentissage et d'évaluation dans cadre d'une approche par compétences, en cours d'implémentation dans notre offre de formation actuelle.

Y. Karamanos, A.-S. Niklikowski, C. Couturier (2018a) Mise en œuvre d'une unité d'enseignement sur la prévention des risques combinant une approche projet et de l'hybridation pour mieux motiver les étudiants. eFormation 2018 de l'Association des Technologies de l'Information pour l'Education et la Formation (ATIEF), Lille, 21-23 mars 2018

Y. Karamanos, A.-S. Niklikowski, C. Couturier (2018b) Mise en œuvre d'une unité d'enseignement sur la prévention des risques basée sur le concept " Être autonome en respectant les consignes ". Colloque Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université (ATIU) Montpellier, 20-22 juin 2018

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113–125

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2nd ed.). Bruxelles: De Boeck

Mots-Clés: prévention, hybridation, apprentissages, motivation, licence

Hybridation, motivation des étudiants et posture de l’enseignant : une expérimentation

Aurélie Leborgne ^{*† 1}, Christian Sauter ^{* ‡}

¹ ICube – CNRS : UMR7357 – France

Aurélie Leborgne et Christian Sauter
Université de Strasbourg, France, aurelie.leborgne@unistra.fr

Résumé

Cet article présente un dispositif pédagogique basé sur une démarche d’enquête (Dewey) pour soutenir la motivation des étudiants. Il a été mis en place pendant la crise sanitaire et adapté lors du retour en présentiel, montrant une évolution de posture de l’enseignante.

Mots-clés

Hybridation, enquête, motivation, posture

1. Contexte

Dans le département informatique de l’IUT Robert Schuman (Strasbourg), nous avons traversé, comme tout un chacun, la crise sanitaire. Les confinements m’ont amenée à aménager différemment mon cours de *conception de documents et d’interfaces numériques*. Il me fallait trouver un moyen de maintenir les étudiants mobilisés et attentifs, de conserver la relation avec eux. J’ai ainsi élaboré un dispositif, maintenant transformé en dispositif hybride, que j’évalue et améliore chaque année.

Ce dispositif consiste à mettre à disposition des étudiants des ressources (vidéos, documents H5P et ressources externes) structurant le cours en plusieurs parties. Pour chaque partie, des mini-projets/exercices de mise en pratique et des auto-évaluations sont proposés aux étudiants, avant la réalisation d’une évaluation formative. Celle-ci positionne leurs performances par rapport aux compétences visées, de façon à les valoriser. Plus les étudiants avancent dans le cours et plus les exercices leur demandent de chercher des solutions et d’aller au-delà des ressources proposées.

En pratique, les étudiants travaillent quand ils veulent, mais l’enseignante tient une permanence sur des plages horaires inscrites à l’emploi du temps. Ces moments lui permettent d’aller à la rencontre des étudiants pour répondre à leurs questions et échanger avec eux.

*Intervenant

†Auteur correspondant: aurelie.leborgne@unistra.fr

‡Auteur correspondant: christian.sauter@unistra.fr

2. Problématique et objectifs de la recherche

En donnant l'initiative aux étudiants, j'espérais les inciter à se questionner, à découvrir et maîtriser les nouvelles procédures de construction d'interfaces numériques, en menant une " enquête " au sens de Dewey. *A priori*, cette façon de susciter leur curiosité devait les encourager à s'investir. Cela m'a amenée à la question :

Comment un dispositif basé sur une dynamique d'enquête (Dewey) vient-il renforcer la motivation des étudiants ?

3. Cadre théorique

3.1. Démarche d'enquête (Dewey)

Pour John Dewey, l'action s'interrompt pour céder la place à la réflexion lorsqu'elle rencontre un empêchement. " L'ouverture d'une enquête est conditionnée par l'irruption de l'inattendu ou du problématique " (Thievenaz, 2019). De cet obstacle naît une dynamique, source de " nouvelles potentialités ". La personne va chercher diverses idées porteuses lui permettant de construire sa solution pour résoudre son problème de départ (Journé, 2007). En position d'acteur, l'étudiant devrait alors s'engager dans les apprentissages.

3.2. Dynamique motivationnelle

Pour Viau (1994), la motivation est " un état dynamique (...) qui incite l'étudiant à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ". C'est bien mon objectif dans mon dispositif. Par ailleurs, dans leur théorie de l'auto-détermination, Deci et Ryan (2000) ont déterminé trois besoins psychologiques fondamentaux qui devaient être alimentés pour favoriser la motivation chez un individu. Les besoins de :

- Autonomie
- Proximité sociale
- Compétence

Mon hypothèse est ainsi que la démarche d'enquête viendrait soutenir la motivation en alimentant les trois besoins fondamentaux.

4. Méthodologie et premiers résultats

4.1. Retours des étudiants

J'ai construit un questionnaire à destination des étudiants, comprenant 3 questions binaires (utile/inutile – agréable/désagréable – adapté/non-adapté) (Tableau 1), ainsi qu'un commentaire libre.

Tableau 1. Résultats aux 3 questions binaires (57 répondants).

J'ai trouvé le format du CM :

Utile : 98,25%

inutile : 1,75%

J'ai trouvé le format du CM :

Agréable : 94,74%

Désagréable : 5,26%

J'ai trouvé le format du CM :

Adapté à moi : 96,49%

Non-adapté à moi : 3,51%

Presque tous les étudiants émettent un jugement positif. On peut rassembler leurs commentaires libres en champs sémantiques et les relier aux trois besoins fondamentaux liés à l'auto-détermination de Ryan (2000) :

- Liberté spatiale et temporelle (autonomie)
- Construction claire et bien expliqué du CM (compétence)
- Pédagogie adaptative (autonomie, compétence)
- Concentration accrue (compétence)
- Présence de l'enseignant (proximité sociale)
- Bien-être (proximité sociale)

Ces liens sémantiques renforcent l'hypothèse que le dispositif a soutenu la motivation des étudiants. Des données Moodle, encore à exploiter, indiquent, par ailleurs, des réussites fortes (> 15/20) aux évaluations formatives.

4.2. Vers un changement de posture ...

Différents indicateurs soulignent une meilleure organisation de travail des étudiants, ainsi qu'une satisfaction largement partagée au sein du groupe. L'enseignante, de son côté, en retire une satisfaction, notamment du fait des interactions plus directes avec les étudiants. En tant qu'accompagnante, elle intervient de façon détendue et focalisée sur les apprentissages. Cette expérience d'hybridation a résulté, par la suite, en un changement général de posture (Lameul, 2016) de l'enseignante adoptant davantage un rôle de coach.

5. Conclusion

Cette hybridation est un premier travail que je compte poursuivre pour donner l'initiative aux étudiants. Il semble bien que la dynamique d'enquête ait renforcé leur investissement dans le travail. Changer ma façon d'enseigner m'a ouvert la voie pour explorer de nouveaux dispositifs. Partager cette expérience avec les participants me permettra d'approfondir mon analyse et mon dispositif.

Références bibliographiques

Journé, B. (2007). Théorie pragmatiste de l'enquête et construction du sens des situations. *Le Libellio d'Aegis*, 3(4), 3-9.

Lameul, G. (2016). Postures et activité du sujet en formation: de l'intention au geste professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(32 (3)).

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory. *Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*.

Thievenaz, J. (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey : actualité en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche et formation*, (3), 9-17.

Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. *Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique*.

Mots-Clés: Hybridation, enquête, motivation, posture

L'hybridation des formations à l'université au service du développement de compétences des étudiants

Hervé Tribet * ¹, Sebastien Chalies† ²

¹ Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS) – École Nationale de Formation Agronomique - ENFA, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II : MA122 – Université de Toulouse II - Maison de la recherche UMR EFTS 5, allées Antonio-Machado F - 31 058 Toulouse Cedex 9 Ecole Nationale de Formation Agronomique UMR EFTS BP 22687 2 route de Narbonne 31 326 Castanet Tolosan cedex, France

² Université Paul-Valéry Montpellier 3 - Faculté des Sciences humaines et des sciences de l'environnement – Université Paul-Valéry - Montpellier 3 – France

Actuellement l'enseignement supérieur se situe entre deux dynamiques. D'un côté, celle qui vise à (re)penser la formation selon une approche compétence (Chauvigné & Coulet, 2010) avec les référentiels qui y sont associés(1) et de l'autre, celle d'actualiser les formats d'enseignements proposés aux étudiants en exploitant notamment l'usage du numériques ou de dispositifs hybrides de formation (Charlier, Deschryver, & Pereya 2006). On constate néanmoins que ce changement de paradigme et de finalité institutionnelle ne semble pas fondamentalement impacter les pratiques d'enseignement (Cosnefroy, 2015 ; Tricot & Amadiou, 2017), là où, la mise à disposition de ressources numériques prime encore sur l'accompagnement pédagogique (Peraya, Charlier & Deschryver, 2014), ou sont trop souvent proximales aux pratiques pédagogiques traditionnelles (Kreber & Kanuka, 2006).

L'enjeu de cette étude est de présenter une lecture singulière de la formation associée à la définition de ce qu'est une compétence et à l'aménagement des conditions de sa construction chez les étudiants. Pour se faire, le cadre théorique adopté est celui de l'anthropologie culturaliste (Chaliès & Bertone, 2017 ; 2022). Au sein de ce cadre, la compétence est le fruit d'un flux expérientiel nécessitant l'engagement par les formés, de diverses capacités permettant progressivement de soutenir les apprentissages, de multiplier leurs usages dans différents contextes de formation (à distance), pour enfin ouvrir aux conditions de leur développement dans des circonstances plus complexes (en stage). L'intérêt de cette définition c'est qu'elle présuppose la construction de dispositifs hybrides articulant plusieurs modalités de formation. Des situations articulant des temps de formation " sous tutelle " par l'enseignant en présentiel à l'université, " autonome " à distance sur une plateforme de formation, et " immergé " en stage par un tuteur de stage (Tribet & Chaliès, 2021). Ainsi, l'hybridation du parcours de professionnalisation des étudiants apparait comme particulièrement heuristique pour le développement des compétences professionnelles d'intervention attendue des étudiants, mais aussi pour soutenir le travail d'analyse de pratique, de problématisation, d'exploitation des traces de pratiques professionnelles des formés et de construction de solutions nouvelles.

*Intervenant

†Auteur correspondant: sebastien.chalies@wanadoo.fr

La méthode de recueil de données de l'étude, a d'abord consisté à mener des enregistrements audio-vidéo de l'activité d'un enseignant universitaire et de ses étudiants de troisième année de licence STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) durant un semestre de formation. Ils étaient engagés dans des enseignements de préprofessionnalisation au métier d'enseignant d'éducation physique et sportive au cours desquels des enseignements théoriques à l'université, des situations d'analyse de pratiques professionnelles à distance et une mise en œuvre pratique en stage sont dispensés en alternance. Sur cette base, des entretiens d'auto confrontation ont été menés. Les données recueillies lors de ces entretiens ont ensuite été traitées selon la procédure proposée par Chaliès, Bertone, Flavier et Durand (2008) pour reconstituer le flux de l'expérience de formation ou d'enseignement de chacun des acteurs.

Coté étudiants, les résultats mettent en avant que le dispositif, pensé dans son aménagement pour offrir les circonstances nécessaires à la construction de compétences, a eu une utilité et une efficacité chez les étudiants, au sens où elle leur a offert la possibilité d'engager progressivement leurs capacités dans des circonstances de pratique alternées à distance, en présentiel et en stage.

Coté enseignant, les résultats soulignent que le dispositif a un impact sur les pratiques enseignantes en transformant la nature de son intervention, et plus largement sur les modalités pédagogiques (synchrone et asynchrone) de l'activité d'accompagnement de l'enseignant dans le supérieur. L'activité innovante qu'il déploie concerne l'accompagnement des étudiants à distance lorsqu'il se saisit de leur activité autonome pour accompagner les premiers suivis en présentiel, ou lorsqu'il les accompagne suite aux premières tentatives en situation aménagées en stage. L'agencement de ces activités au sein du dispositif de formation apparaissent comme des modalités singulières de construction effective de compétences.

-

Bibliographie

Chaliès, S., & Bertone, S. (2017). And if L. Wittgenstein helped us to think differently about teacher education? In Michael A. Peters & Jeff Stickney (Eds.), *A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations*. Springer, Editors.

Chaliès, S., & Bertone, S. (2022). Activite et competence : conceptualisation, illustration et pistes technologiques. Dans S. Chaliès et V. Lussi-Borer (Eds), *Activite et competence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*.

Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E. & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550-563.

Charlier, B., Deschryver, N., & Pereya, D. (2006). Apprendre en presence et à distance. Une definition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4, 469-496.

Chauvigné, C. & Coulet, J-C, (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.

Cosnefroy, L. (2015). *Etat des lieux de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur*. Rapport publié de l'Institut Français d'éducation. Lyon : IFE.

Kreber, C., & Kanuka, H. (2006). The scholarship of teaching and learning and the online classroom. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 32(2), 109-131.

Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. Etudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? *Education & Formation*, e301, 16-34.

Tribet, H., Chaliès, S. (2021). Accompagner la construction des compétences des étudiants à l'université : l'hybridation des formations avec l'aide des outils numériques. *Revue Spirale*, 69 (13), pp.179-190.

Tricot, A., & Amadiou, F. (2017). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Paris : Retz.

(1) Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) (2015). Les référentiels de compétences des mentions de licence

Mots-Clés: hybridation, compétences, pédagogie universitaire, numérique, anthropologie culturaliste

Micro certifications en intercompréhension dans le cadre d'UNITA, alliance d'universités européennes

Géraldine Lesparre * ¹, Françoise Hapel * † ¹

¹ Arts / Langages : Transitions et Relations – Université de Pau et des Pays de l'Adour – France

Cette communication vise à présenter les résultats d'une première expérience de cours hybrides conçus pour former des étudiants, enseignants et personnels administratifs à l'utilisation de l'intercompréhension (IC) entre langues romanes dans le cadre d'une alliance de six universités européennes. Lancée en novembre 2020, cette alliance UNITA regroupe les universités de Beira (Portugal), Pau et des Pays de l'Adour (France), Saragosse (Espagne), Savoie Mont Blanc (France), Timisoara (Roumanie), et Turin (Italie), et participe à la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Ces six universités se situent dans un pays de langue romane, c'est pourquoi l'un des objectifs d'UNITA est de développer la pratique de l'intercompréhension entre langues romanes. Le principe de la démarche est basé sur l'emploi, entre locuteurs de langues d'une même famille, d'un mode de communication où chacun peut s'exprimer dans une de ses langues dite de référence (en tant que langue maternelle ou encore en tant que deuxième langue) et comprendre les langues des autres (Degache, 2022). Dans le contexte d'UNITA, cela permettra aux étudiants, aux enseignants et au personnel administratif de communiquer avec des personnes d'autres universités de l'Alliance, même s'ils n'en ont jamais étudié la langue. De plus, la langue étant souvent l'un des freins à la mobilité, l'IC facilite les échanges entre universités. Afin de répondre à cette demande, une équipe d'enseignants de l'Alliance UNITA collabore depuis 2021 dans le but de proposer des formations hybrides à l'intercompréhension, sous forme de micro certifications, c'est-à-dire, selon le conseil de l'Europe, sous forme de courtes unités d'apprentissage pouvant s'inscrire au sein d'une formation existante ou bien en être détachées. Ces courtes unités de formation ont pour but de former et de maintenir les compétences et acquis d'apprentissage en corrélation avec les besoins du monde socio-professionnel. Jusqu'ici, plusieurs formations ont été mises en place, chacune visant un public et des objectifs précis, et répondant au besoin de chacun, en fonction de son rôle dans l'Alliance : les étudiants pour préparer une mobilité ou pour leurs recherches, les enseignants, pour transmettre le savoir aux étudiants allophones, et le personnel administratif pour communiquer avec leurs homologues romanophones.

Ces formations, de type COIL (Collaborative Online International Learning), appelées UCIL (UNITA Collaborative Intensive Learning) dans notre contexte, s'inspirent de projets antérieurs similaires tels que Galanet, le plus ancien, ou encore Miriadi (Frontini et Garbarino, 2017) et impliquent la collaboration d'enseignants des six universités partenaires. Dans chaque université, des cours en présentiel viennent compléter les classes virtuelles, ce qui permet d'associer un apprentissage de proximité aux classes virtuelles. Ces dernières présentent l'avantage de

*Intervenant

†Auteur correspondant: f.hapel@univ-pau.fr

proposer une situation de communication en IC réelle, entre locuteurs de langues et cultures romanes diverses. Comme le signale Nissen (2019), ces moments d'interactions en présence d'un enseignant doivent permettre d'éviter l'abandon des apprenants courant lorsque les situations proposées se limitent à l'auto-apprentissage. À ces classes virtuelles sont ajoutées des activités asynchrones sur la plateforme Moodle, où les apprenants réalisent des activités en autonomie, individuellement ou collectivement, qui peuvent prendre la forme de capsules vidéos, d'activités ludiques et de serious games. Moodle permet en effet de créer des forums de discussion et de proposer des interactions asynchrones, la télécollaboration et l'évaluation entre pairs à travers l'accomplissement de tâches intermédiaires et de projets finaux. À la fin des formations, les participants reçoivent des badges digitaux qu'ils pourront faire valoir sur leurs CV et sur les réseaux sociaux.

Dans le cadre de cette communication, nous présenterons les différentes formations et leurs enjeux, puis nous ferons part des premiers résultats de cette expérimentation et des perspectives d'évolution pour l'année à venir.

Bibliographie

Degache, C. (2004). Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet). In L. Baqué & M. Tost (Ed.), *Diversité et spécialités dans l'enseignement des langues, Repères et applications (IV)*, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Shapiro Futures, H., Andersen, T., Nedergaard Larsen, K., *A European approach to micro-credentials : output of the micro-credentials higher education consultation group : final report*, Publications Office of the European Union, 2021, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/30863>

Frontini, Mariana & Garbarino, Sandra (2017). Typologie des modalités d'intégration de l'interaction plurilingue en réseau de groupes. In C. Degache et S. Garbarino (Ed.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension*. Grenoble: ELLUG, collection Didaskein. ISBN : 978-2-84310-341-4

Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*. Paris. Didier

Mots-Clés: Hybridation, micro certifications, enseignement supérieur, COIL, intercompréhension, plurilinguisme, mobilité, communauté d'apprentissage internationale

Intégration de ressources d'apprentissages de type Méthodologie du Travail Universitaire dans des enseignements disciplinaires hybridés : Premiers résultats.

Florence Cassagnol-Bertrand * ¹, Blaise Bretonnet * † ¹

¹ Université Perpignan Via Domitia – Université Perpignan Via Domitia – France

En 60 ans, le nombre d'étudiants accueillis au sein des universités françaises a largement progressé (multiplication par 9 entre 1960 et 1924 selon les prévisions du MESRI, 2017) conduisant à une grande diversification des profils d'étudiants. Malgré la mise en place de nombreux dispositifs d'aide à la réussite (Loi LRU, 2007 ; Loi ESR, 2013 ; Loi ORE, 2018...), le taux d'échec en première année universitaire reste élevé. D'après le MENESRI (2017), seulement 41,6% des étudiants sont passés en L2 pour les néo-bacheliers en 2016. Dès les années 90, les travaux de Coulon (1997) mettaient en évidence l'importance de l'apprentissage du métier d'étudiant dans la réussite académique notamment à travers la mise en place de dispositifs de méthodologie du travail universitaire pour les étudiants. Toutefois, comme le rappellent Perret & Morlaix (2014, p. 25) le " décalage entre la réalité des compétences étudiantes et de leurs perceptions par les étudiants " constitue un frein à l'engagement de ceux qui en ont le plus besoin dans ces différents dispositifs d'aide comme le tutorat, souvent facultatifs (Annoot, 2012).

Cette proposition de communication vise à présenter les résultats issus de l'intégration, au sein de cours disciplinaires hybridés, de ressources de types Méthodologie du Travail Universitaire visant à favoriser la réussite de l'ensemble des étudiants. En effet, l'hybridation d'enseignements est définie comme l'articulation en proportion variable de séances en présentiel et de séances en distanciel asynchrones voire synchrones, s'appuyant sur une plateforme technopédagogique (Charlier, Deschryver & Peraya (2006), Deschryver et Lebrun (2014)). L'hybridation permet ainsi aux enseignants de mettre à disposition des étudiants des ressources d'apprentissage utilisables en autonomie qu'ils n'abordaient pas soit faute de temps ou d'expertise soit qu'ils abordaient au détriment du disciplinaire.

Par l'intégration de ces ressources dans les parcours d'apprentissage des étudiants, les enseignants renforcent leurs compétences et connaissances méthodologiques fondamentales utiles à l'université au moment où les étudiants en ont besoin, favorisant ainsi un " apprentissage significatif " car contextualisé et pertinent du point de vue des apprenants (Sauvé, 2019).

Ces ressources construites dans le cadre d'un projet issu du " Plan de relance pour l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation " traitent de différents thèmes organisés en 7 thématiques : Apprendre à apprendre, S'organiser, Documenter, Rédiger, Utiliser les outils numériques et Communiquer et Se préparer aux évaluations. Conçues sur une durée de 30 min maximum, elles

*Intervenant

†Auteur correspondant: blaise.bretonnet@univ-perp.fr

présentent une structure identique en cinq parties : une première vidéo avec les objectifs/ un cours divisé en petits paragraphes, expliquant chacun une notion/ une seconde vidéo avec les points essentiels à retenir/ un test autocorrigé, pour vérifier ses acquis/ une bibliographie avec les ressources d'approfondissement conseillées.

Au cours de cette communication, nous nous proposons de documenter le comportement des étudiants dans l'utilisation de ces ressources par l'analyse des traces d'apprentissage sur la plateforme Moodle (note au quizz, temps passé sur la ressource) mais aussi d'un questionnaire (ordre de consultation des éléments de la ressource). Il s'agira également d'interroger l'amélioration du sentiment de compétence par rapport au sujet abordé et de leur sentiment d'autonomie dans les apprentissages par rapport à leur niveau perçu initial. L'enquête par questionnaire et l'analyse des traces d'apprentissage sur moodle sont en cours de réalisation. Ce travail concerne l'ensemble des étudiants dont les enseignants ont expérimenté l'intégration de ces ressources dans leurs enseignements hybrides.

Bibliographie

Annot E. (2012). *La réussite à l'université du tutorat au plan licence*. bruxelles : de boeck.

Charlier, B. (2019). Chapitre 2. Les environnements numériques d'apprentissage: Quelques éléments d'intelligibilité pour la e-Formation. In *Traité de la e-Formation des adultes* (p. 49-68). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0049>

Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4 (4).

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France

Deschryver, N. et Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage : effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, e-301.

Perret, C., & Morlaix, S. (2014). Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence. *Carrefours de l'éducation*, 38(2), 175-191. <https://doi.org/10.3917/cdle.038.0175>

Sauvé, L. (2019). Chapitre 3. La personnalisation de l'apprentissage en e-Formation: Principes et design. In *Traité de la e-Formation des adultes* (p. 69-100). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0049>

Mots-Clés: Ressources d'apprentissage, méthodologie du travail universitaire, enseignement hybride

Innovation numérique à l'université : enseignement et apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère dans des environnements hybrides

Lizeth Rayo Trujillo *† 1,2

¹ Centre de Recherche sur les Sociétés et Environnements en Méditerranées – Université de Perpignan
Via Domitia – France

² Sciences et Technologies des Langues – Université de Lille – France

La crise sanitaire de la Covid-19 et son impact sur l'éducation nous ont amenés à repenser les modes d'enseignement. Si l'on parlait de l'intégration du numérique à l'enseignement depuis plusieurs années, c'est cette crise qui a accentué le besoin d'une formation à l'utilisation du numérique et à la transformation de l'enseignement. Parmi les différents types d'enseignement qui ont connu un essor pendant cette période, l'hybridation se démarque comme une modalité pouvant améliorer l'enseignement et l'apprentissage. En partant de cette idée, nous nous sommes demandé quel impact aurait une formation hybride sur l'apprentissage de l'espagnol dans le contexte universitaire LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines). Notre projet doctoral vise à donner une réponse à cette question. Ce projet est actuellement mené au sein de l'Université de Perpignan Via Domitia (UPVD) et aura une durée de trois ans avec un cycle expérimental chaque année. L'objectif principal de ce projet est la conception de cours adaptés aux besoins des étudiants, spécialement pour améliorer le développement de l'expression orale.

Dans cette conférence nous allons présenter deux cycles de recherche menés auprès des étudiants inscrits dans le cours d'espagnol B1- (le niveau plus bas disponible en LANSAD). Le cycle 1 a été réalisé au S2 du 21-22 avec 36 étudiants de licence et master, originaires de différentes filières. Le cycle 2 a été réalisé au S1 du 22-23 avec 22 étudiants de licence, originaires de différentes filières.

Pour le cycle 1 nous avons donné le même cours en termes des contenus mais en deux modalités différentes où nous avons distribués aléatoirement les étudiants, formant ainsi deux groupes : présentiel (GP) et hybride (GH1). Pour le cycle 2 nous avons donné la version améliorée du cours du cycle 1, mais seulement en modalité hybride, nous avons eu deux groupes, mais comme les effectives n'était pas nombreux, pour le traitement de données nous les avons regroupés dans un seul groupe, formant ainsi le GH2.

Notre cours a été conçu avec une perspective actionnelle, une approche par tâches et un travail de télécollaboration avec des étudiants de l'Universidad del Valle en Colombie. Le cours B1- a une durée de 18h livrées en présentiel pendant 12 semaines à raison de 1h30 par semaine. Pour

*Intervenant

†Auteur correspondant: lizeth.rayo@univ-perp.fr

le GH1, nous avons gardé une heure de travail en présentiel et nous avons déplacé une demi-heure pour le travail à distance par semaine. Pour le GH2 nous avons eu 7 séances en présentiel et 5 à distance en alternant le présentiel et distanciel chaque semaine. Un espace Moodle a été créé pour héberger les ressources utilisées en cours et les trois groupes y avaient accès. Néanmoins, seul le GH avait accès aux objets virtuels d'apprentissage où se trouvaient les activités à faire à la maison qui représentaient le travail à distance. Pour analyser l'impact de l'hybridation, nous avons procédé à une analyse quantitative et qualitative des données recueillies avec un questionnaire initial et un final, un pré-test et un post-test, plus un journal de bord.

Les résultats des tests nous indiquent que les trois groupes se sont améliorés en expression orale au cours du temps, mais l'amélioration du GH1 a été plus significative que celle du GP. Ce résultat s'explique avec les réponses qu'ont donné les étudiants dans les questionnaires : ils considèrent que le cours hybride leur a permis de travailler à leur rythme, ils sont satisfaits du développement de leurs capacités de communication et de l'interaction qu'ils ont eu avec l'enseignante, leurs camarades, les étudiants colombiens et le matériel proposé.

Du cycle 1 nous avons conclu que l'hybridation avait un impact positif sur l'apprentissage de l'espagnol dans notre contexte LANSAD. Les résultats nous ont montré que cette modalité permet que l'accompagnement de l'enseignant soit plus personnalisé, que les étudiants développent plus leur autonomie et leurs capacités de communication. Pour ces raisons et d'autres, nous n'avons pas eu du GP pendant le cycle 2. Nous avons amélioré notre cours en prenant en compte nos observations et celles des étudiants sur la distribution du temps de travail, les tests et les tâches langagières. Les données du cycle 2 sont en cours de traitement.

Références bibliographiques :

- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de références pour les langues. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a88>
- Flipped Learning Network, F. (2014). The Four Pillars of F-L-I-P. https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf
- Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Schroder, K. E. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 20, 35-50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001>
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Nissen, E. (2019). Formation hybride en langues. *Articuler présentiel et distanciel.pdf*. Didier.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, GB : Longman.

Mots-Clés: espagnol comme langue étrangère, LANSAD, Formation hybride en langues, dispositif hybride en langues

• Penser l'hybridation à échelle d'un parcours de formation : Défis, enjeux et perspectives

Chrystel Jeandot *[†] ¹, Marjolaine Tranchant *[‡]

¹ Ecole du Louvre – Ministère de la Culture et de la Communication – France

Comment penser et accompagner l'hybridation lorsqu'elle est envisagée au-delà d'un seul enseignement, à échelle du parcours de formation ? Comment l'analyse d'un tel dispositif peut conduire à l'amélioration des pratiques pédagogiques ainsi qu'à l'alimentation d'une réflexion plus large de la direction d'un établissement sur sa pédagogie ? L'on voudrait ici soumettre une perspective d'analyse et de remédiation progressive d'un projet d'hybridation pensée à échelle d'un parcours de formation en acceptant d'emblée d'aborder les problèmes que soulève un tel principe mais aussi les leviers pédagogiques qu'une telle expérience peut mettre en avant. Le cours d' " Histoire des idées " s'inscrit, en effet, dans une démarche d'hybridation à échelle de la première année à l'Ecole du Louvre. La genèse de ce cours repose sur le constat d'un besoin : le cours d'histoire générale de l'art de tronc commun demande une connaissance d'un vaste contexte historique et culturel (celui de l'Antiquité dans des aires géographiques variées) difficile à appréhender pour des élèves de première année. Ainsi, le cours d'histoire des idées a été pensé comme un complément indispensable, en distanciel, du cours de tronc commun, en présentiel ; complément indispensable étant à entendre ici comme permettant d'appréhender les objets et œuvres évoquées en cours magistral tout en approfondissant son contenu.

La mission d'ingénierie pédagogique, créée en 2021 à l'Ecole du Louvre, a eu pour mission "d'enrichir cette hybridation" mais aussi de déployer un dispositif similaire en deuxième et troisième année. Face à cette demande, une proposition intermédiaire a été faite : proposer un diagnostic d'une première version du cours en ligne et de l'hybridation proposée à échelle de ce parcours de formation afin de rendre compte de l'existant et de proposer des remédiations. Par ailleurs, la perception des étudiants quant à la complémentarité entre les cours présentiels et ce cours en ligne, qui constitue la base de l'hybridation telle qu'elle est proposée aujourd'hui, restait, pour le moment, inconnue. Or, il nous a semblé que cette perception pouvait être un levier de discussion et de changement des pratiques pédagogiques (Deschryver, Lebrun, 2014) et permettrait d'envisager une évolution de ce dispositif d'hybridation qui s'apparente à un dispositif de "scène" voire d'"écran"(1) (Jézégou, 2014) par sa forte dimension de contrôle pédagogique, sa variété de ressources limitée et la forte autonomie d'organisation du travail demandée aux étudiant.e.s.

Ainsi, le service a accueilli une stagiaire en Master d'Ingénierie Pédagogique Multimodale à l'Université de Lille afin de co-réaliser ce diagnostic qui comporte deux volets. D'une part, l'analyse du dispositif existant afin de mettre en avant ses forces et faiblesses, d'autre part

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: chrystel.jeandot@ecoledulouvre.fr

[‡]Auteur correspondant: marjolaine.tranchant@ecoledulouvre.fr

l'analyse de la perception du dispositif afin de mieux cerner la vision des étudiant.e.s concernant cette hybridation. L'hypothèse sous-jacente au travail de mémoire alimenté par ce diagnostic concerne les liens, dans le cadre de l'apprentissage à distance, entre autorégulation (Cosnefroy, Fenouillet et Heutte (2020)) et auto-efficacité personnelle (Heutte (2011), Follenfant, Meyer (2003)). Ainsi, deux échelles seront soumises dans les jours prochains à deux cohortes d'étudiant.e.s : une échelle d'apprentissage autorégulé en ligne, une échelle d'auto-efficacité personnelle en formation. Les résultats des analyses seront alors présentés lors de la communication.

Cette communication voudrait alors rendre compte de ce diagnostic (analyse des dimensions d'hybridation selon la typologie Hy-sup, retours des étudiants, préconisations) tout en évoquant, en fil rouge, les évolutions de perception du dispositif de la part de la direction de l'établissement menant à une volonté affirmée d'approfondir et de déployer les éléments concourant à l'élaboration d'une réelle forme hybride (pensée et perçue comme telle) en accompagnant le développement des pratiques pédagogiques des enseignant.e.s participant à celle-ci. Cette évolution de perception entre par ailleurs en écho avec une politique forte de questionnement autour de la pédagogie de l'École menée conjointement par la direction des Etudes et la Direction de l'établissement.

(1) Nous reviendrons sur la caractérisation du dispositif issue du diagnostic et des discussions internes avec la direction de l'établissement lors de la communication.

Références bibliographiques

Cosnefroy, L., Fenouillet & Heutte, J. (2018). Développement et validation d'une échelle d'apprentissage autorégulé en ligne. 2e Colloque international e-Formation des Adultes et Jeunes Adultes, Lille, France

Deschryver, N. et Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage : effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, e-301.

Follenfant, A., & Meyer, T. (2003). Pratiques déclarées, sentiment d'avoir appris et auto efficacité au travail. Résultats de l'enquête quantitative par questionnaires. Dans Carré, P., & Charbonnier, O., (Éd.), *Les apprentissages professionnels informels* (pp. 185-246). Paris : L'Harmattan.

Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme* (Thèse de doctorat). Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense, Nanterre.

Jézégou, A, (2014), Regard sur la recherche "dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur" (Hy-Sup) : avancées majeures et interprétation possible de la typologie produite, *Education & Formation*, e-301.

Mots-Clés: diagnostic, auto, régulation, accompagnement, changement de pratiques pédagogiques, remédiation, perception de l'hybridation

Représentations de l'hybridation chez les enseignants

Représentations et engagement des enseignants de l'enseignement supérieur dans l'accompagnement pédagogique

Aude Pichon ^{*† 1}, Delphine Rommel ^{* ‡ 2}

¹ Nantes Université – Nantes Université – France

² Nantes Université, Univ Angers, Laboratoire de psychologie des Pays de la Loire, LPPL, UR 4638, F-44000 Nantes, France – Nantes Université – France

La " transformation pédagogique et numérique de l'enseignement supérieur " attendue par les instances ministérielles et soutenue par de nombreux appels à projets interrogent les pratiques d'accompagnement des enseignants qui assurent habituellement individuellement la conception de leurs activités pédagogiques pour un format principalement centré sur la transmission. En lien avec ces projets, nous observons la mise en place de services universitaires de pédagogie (SUP) proposant via les recrutements de conseillers pédagogiques et d'ingénieurs pédagogiques des accompagnements et soutiens variés pour la conception et la gestion de projets pédagogiques intégrant le numérique (Albero et Charignon, 2008 ; Daele et al., 2016). Pensés comme une ressource à la disposition des enseignants pour l'amélioration continue de leurs pratiques, les services proposés ne sont pas accueillis par tous de la même manière, questionnant ainsi leur pertinence et leur capacité à rejoindre la diversité des besoins des enseignants. Certains enseignants s'y sont déjà engagés tandis que d'autres n'y voient pas d'intérêt, voire les refusent aujourd'hui. Un tel constat questionne l'avenir des activités de ces services, notamment après une période pandémique au cours de laquelle les enseignants ont été conduits avec plus ou moins de succès à transformer leurs pratiques pédagogiques. Nous faisons l'hypothèse que les représentations des acteurs, conseillers, ingénieurs et enseignants expriment des différences quant à leurs attentes respectives et la vision de ce qu'est la transformation pédagogique et de l'accompagnement qui pourrait être proposé versus celui qui est attendu.

Pour traiter cette hypothèse, du moins ce qui relève des enseignants, nous mettons en œuvre une démarche de recherche mixte (quantitative et qualitative) à visée compréhensive au travers de questionnaires diffusés en ligne. L'objectif est d'interroger les représentations des enseignants, accompagnés ou non, ainsi que leurs attentes en termes d'accompagnement sous l'angle des postures et des compétences des conseillers et des ingénieurs pédagogiques.

L'étude complète, réalisée pour juillet 2023, permettra de proposer des pistes de réflexion permettant de faciliter la rencontre et le travail collaboratif entre accompagnateur et accompagné.

Dans cette communication, nous présenterons un état de l'art des représentations des enseignants

*Intervenant

†Auteur correspondant: aude.pichon@univ-nantes.fr

‡Auteur correspondant: delphine.rommel@univ-nantes.fr

vis-à-vis de l'accompagnement au développement professionnel en pédagogie proposé en enseignement supérieur. Nous ferons part également de la méthodologie de recherche en cours.

Albero, B., et Charignon, P. (2008). *La e-pédagogie à l'université: Moderniser l'enseignement ou enseigner autrement*. Agence de Mutualisation des Universités et établissements, France, AMUE. http://www.amue.fr/uploads/tx_ttnews/E_pedagogie_02.pdf

Daele, A., Sylvestre, E., et Lanarès, J. (2016). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* De Boeck supérieur.

Mots-Clés: représentations, accompagnement, enseignement supérieur

Perception par les enseignant-es de l'hybridation institutionnalisée au sein d'un établissement d'enseignement supérieur

Pierre Stephan * ¹, François Stéphan * [†], Diana Grifouilleres * [‡], Irina Anelok * [§]

¹ Institut Clément Ader (ICA) – Institut National des Sciences Appliquées [INSA], ESPE
Midi-Pyrénées – 135 Ave de Rangueil 31077 Toulouse, France

Depuis quelques années, les dispositifs de formation hybride se sont multipliés dans l'enseignement supérieur, renforcés par les périodes de confinement relatives à la crise covid. On observe néanmoins que leur mise en place relève la plupart du temps d'initiative individuelle ou de petits groupes d'enseignants. Et ces dispositifs s'inscrivent rarement dans un projet institutionnel. Inspirée par des exemples réussis en interne (Stephan et Stephan, 2018) et dans des établissements étrangers (Smith, 2014), l'école d'ingénieurs EPF a inscrit dans son projet stratégique 2018-2023 la généralisation de l'hybridation. Cette généralisation concerne l'ensemble des cours des formations "Licence". Sur ses 3 campus (Cachan, Troyes et Montpellier), environ 200 enseignants permanents ou vacataires et 2400 étudiants sont concernés par cette transformation avec au moins 20% d'activités asynchrones à distance.

Problématique / contexte

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

Objectifs

Cette étude a pour objectif de faire un bilan sur le dispositif mise en place et d'évaluer/comprendre comment le passage à l'hybridation a influencé la posture 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

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: Francois.Stephan@epf.fr

[‡] Auteur correspondant: diana.grifouilleres@epf.fr

[§] Auteur correspondant: irina.anelok@epf.fr

leur engagement.

Cadre théorique

La typologie des dispositifs d'hybridation est celle produit dans HYSUP (Lebrun et al. 2014) proposant six types de dispositifs se distinguant selon leur centration sur le processus d'enseignement (types 1 à 3) ou sur le processus d'apprentissage (types 4 à 6). Les caractéristiques d'étude sont l'articulation présence/distance, l'accompagnement humain, les formes de médiatisation, la médiation et le degré d'ouverture du dispositif.

L'étude de l'engagement des enseignants est analysée suivant trois facteurs inspirés de l'étude de Lameul et al. (2014) sur les effets perçus par des enseignants du supérieur ayant mis en œuvre des dispositifs de formation hybride :

- La motivation liée au contexte institutionnel.
- La satisfaction des enseignants à l'égard du dispositif qu'ils ont mis en œuvre,
- Les intentions déclarées des enseignants de poursuivre leur réflexion sur leur dispositif hybride et leur perception d'une modification de certaines de leurs pratiques pédagogiques : évolution des pratiques (scénarisation des enseignements, relation avec les étudiants), évolution de la réflexivité, évolution de l'engagement dans la pédagogie.

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).

Les résultats de cette enquête offrent des éléments de réflexion sur l'amélioration et l'évolution de ce projet. Ils permettent également d'apporter un témoignage sur la généralisation d'un dispositif d'hybridation au sein d'une école.

Bibliographie

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(32(3)). <http://journals.openedition.org/ripes/1151>

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. 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/>

Smith, V. (2014). Vers un modèle d'apprentissage mixte. *Affaires universitaires*. <https://www.affairesuniversitaires.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/>

Mots-Clés: Hybridation, Pratiques pédagogiques, Enseignement supérieur, Institutionnalisation, Engagement

Un dispositif d'hybridation dédié à la réussite des étudiants peut-il être un levier de développement professionnel des enseignants ?

Laurence Hamon ^{*† 1}, Lucie Beauchet ^{* ‡ 2}, Christophe Bisiere ^{* § 3}

¹ Université Toulouse 1 Capitole – Université Toulouse I - Capitole – France

² Université Toulouse 1 Capitole – Université Toulouse I - Capitole – France

³ Université Toulouse 1 Capitole.fr – Université Toulouse I - Capitole – France

Présentation du dispositif

Dans le cadre de sa politique stratégique de transformation pédagogique, l'Université Toulouse Capitole a mis en place un dispositif d'hybridation des enseignements. Ce dispositif, déployé au niveau de l'établissement, est mis en œuvre en coordination avec les composantes, facultés et écoles. L'intégration au dispositif repose sur le volontariat des enseignants, et est valorisée par une prime de conception.

L'objectif est de favoriser la réussite des étudiants en encourageant l'usage d'approches pédagogiques innovantes reconnues pour améliorer la qualité des apprentissages. Le dispositif met l'accent sur l'hybridation des enseignements, sur l'accompagnement des enseignants, sur le suivi pédagogique et la maîtrise du temps de travail des étudiants.

L'hybridation d'un cours s'accompagne d'une réduction de moitié du temps en présentiel qui est réorganisé au moyen d'activités asynchrones pour les apprenants. Pour les grands groupes, le dispositif finance des heures d'accompagnement pédagogique destinées au suivi pédagogique et à l'animation des activités asynchrones.

Chaque semestre, les enseignants sont invités à candidater au dispositif en répondant à un appel à manifestation d'intérêt (AMI). Un comité est chargé de sélectionner les projets.

L'enseignant qui a candidaté se voit proposer un accompagnement (formation-action, entretiens individuels) par une cellule dédiée qui lui permettra de se conformer à la charte pédagogique développée pour le dispositif, dans une optique de transformation. Son projet est ensuite soumis au comité de sélection qui évalue la faisabilité de la mise en œuvre du projet de transformation à partir du syllabus et du scénario livrés.

Une fois le projet sélectionné, l'accompagnement se poursuit jusqu'à la phase de bilan. À cette étape, l'enseignant doit mettre à la disposition des étudiants un questionnaire de satisfaction dont une partie est co-construite avec l'équipe d'accompagnement. Ce questionnaire est un outil

*Intervenant

†Auteur correspondant: laurence.hamon@ut-capitole.fr

‡Auteur correspondant: lucie.beauchet@ut-capitole.fr

§Auteur correspondant: christophe.bisiere@ut-capitole.fr

visant l'amélioration continue du dispositif. L'enseignant doit également renseigner un questionnaire ayant pour but de recueillir son avis sur son expérience du dispositif. Ces questionnaires font l'objet d'une analyse lors d'un rendez-vous individuel.

La problématique

Le dispositif d'hybridation des enseignements, qui visait en premier lieu la réussite des étudiants, a-t-il eu un impact sur le développement professionnel des enseignants ? Quels en sont leurs perceptions et ressentis ?

Les objectifs de l'évaluation

L'évaluation a été conçue pour servir à l'amélioration continue du dispositif. En outre, elle a pour but de rendre l'étudiant acteur de son apprentissage et de lui faire prendre conscience des compétences qu'il estime avoir développées en suivant un enseignement hybride.

De même, le questionnaire à destination des enseignants, vise à recueillir leurs perceptions du dispositif d'hybridation et de leur enseignement afin de dégager des pistes d'améliorations possibles. C'est aussi un outil de communication entre les enseignants et la cellule qui permet le recueil de données à des fins de valorisation scientifique.

La nécessité s'est fait sentir d'ajouter un questionnaire à destination des enseignants concernant plus précisément leur développement professionnel. Ce questionnaire a été ajouté lors de l'AMI 3 (S1 2022/2023)

Le cadre théorique

En terme de soutien au développement professionnel, notre dispositif se situe entre le "modèle additif" (Teaching Scholar) et le "modèle transformatif" (Scholarship of Teaching and Learning) (Langevin et al. 2008, cité par Demougeot & Lison 2022). Il peut actuellement être considéré comme un "environnement capacitant" (Fernagu Oudet 2012, cité par Demougeot & Lison 2022). À ce titre, l'enquête que nous avons menée vise à faire ressortir les transformations perçues par les principaux acteurs.

La méthodologie adoptée

Les questionnaires sont proposés en ligne via les outils questionnaire de Moodle et Google Form pour les questionnaires "étudiant", et LimeSurvey pour les questionnaire "enseignant".

Après la diffusion du questionnaire "étudiant", les enseignants sont invités à débriefer sur les résultats de celui-ci afin notamment d'envisager une évolution de leur enseignement suivant les retours des étudiants.

Le questionnaire à destination des enseignants est composé de 55 questions (ouvertes et fermées) qui interrogent sur l'enseignement, l'implication des étudiants, l'usage des outils, l'accompagnement.

Le questionnaire de mesure de l'impact du dispositif d'hybridation sur le développement professionnel des enseignants est composé d'environ 15 questions, ouvertes en majorité, afin de permettre une plus grande liberté d'expression.

Des entretiens individuels, souhaités en présentiel, suivent la participation à ces 3 questionnaires.

L'analyse des données et les conclusions

Chaque AMI fait l'objet d'une nouvelle campagne d'évaluation qui vient compléter la précédente. Les évaluations relatives à l'AMI 3 sont en cours de recueil. Toutes les données relatives à l'analyse de l'impact du dispositif sur le développement professionnel des enseignants seront présentées lors du colloque.

Bibliographie

Daele, A., & Sylvestre, E. (2016). Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ? De Boeck Supérieur.

Demougeot-Lebel, J. & Lison, C. (2022). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur: Une revue de littérature. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 69, 129-145.

Detroz, P., & Verpoorten, D. (2017). De l'évaluation des enseignements à la régulation des pratiques des enseignants: quels possibles et quelles conditions? *Éducation & Formation*, 307, 124-144.

Docq, F., Lebrun, M., & Smidts, D. (2010). Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université : détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(3), 48.

Jeannin, L., Serres G., Roblès, C., Tichit, A. & Hamon, L. (2022). Innovation pédagogique à l'université et effets de transformation sur les enseignants. *Recherches en éducation*, 47.

Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (Eds.). (2015). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant.* Berne: Peter Lang.

Mots-Clés: Dispositif, hybridation, réussite des étudiants, amélioration continue, développement professionnel, accompagnement

” Les 10 pédagogues ”, un dispositif ludopédagogique au service du développement professionnel des enseignants dans le supérieur ?

Elodie Trinh * ¹, Rana Challah * † ^{2,3}

¹ Centre d’Innovation Pédagogique et Numérique – Université Gustave Eiffel – France

² Centre de Recherche sur l’Education, les apprentissages et la didactique – Université de Rennes 2 – France

³ Centre d’Innovation Pédagogique et Numérique – Université Gustave Eiffel – France

Introduction et ancrage théorique

L’examen de la littérature scientifique montre que de nombreux travaux reflètent l’importance grandissante des dispositifs de gamification et les identifient comme des leviers de développement professionnel (Ravelli, 2018 ; Seaborn et Fels, 2015). Toutefois, peu de recherches décrivent le processus de déploiement et de mise en œuvre de ces dispositifs dans le contexte de d’enseignement supérieur (Singh et Singh, 2021), les interactions entre les acteurs (Pozzi et al., 2016) et les " situations professionnelles " qui peuvent déclencher un processus de développement professionnel (Mayen, 2012). Ces situations professionnelles définies par Mayen reflètent " " ce à quoi des professionnels ou futurs professionnels ont affaire ; 2). ce avec quoi ils ont à faire (trouver le moyen de réaliser des tâches, de résoudre des difficultés de toutes natures...) au sens où ils doivent s’en accommoder et s’y accommoder et ce avec quoi ils ont à faire, au sens de ce avec quoi ils ont, en quelque sorte, à combiner leurs efforts, à coopérer : faire avec la situation, autrement dit encore, co-agir avec elle" (p. 62).

Quels sont les objectifs propres au déploiement de ce type de dispositifs (Charlier et al., 2006) et comment marquent-ils leurs conceptions et approches de l’enseignement et de l’apprentissage ? Dans quelle mesure le déploiement de ces dispositifs de gamification favorise-t-il l’interaction des acteurs de l’enseignement et contribue-t-il à leur développement professionnel ?

L’objectif de notre communication Co-Val est de présenter les résultats de la phase test du dispositif que nous avons proposé à deux cohortes d’enseignants (N=11).

Éléments de contextualisation et présentation du dispositif

Le dispositif "Les 10 pédagogues", conçu dans l’élan d’un projet de création d’un "Ludic’Lab", est le fruit d’une collaboration entre ingénieur·e-s pour l’enseignement numérique, conseiller·e-s

*Intervenant

†Auteur correspondant: rana.challah@univ-eiffel.fr

pédagogiques et chercheuses du Centre d'Innovation Pédagogique et Numérique (CIPEN) de l'université Gustave Eiffel. Dans le processus de création d'un atelier de deux heures visant à soutenir la démarche réflexive des enseignants sur leurs pratiques d'enseignement, nous avons choisi de détourner et d'adapter un jeu existant pour atteindre les objectifs suivants :

- 1) Débattre des situations professionnelles, des pratiques pédagogiques de l'enseignement supérieur dans une ambiance détendue ;
- 2) Identifier des représentations du métier d'enseignant ;
- 3) Classer les perceptions en lien avec l'enseignement et l'écosystème universitaire de chaque participant sur une échelle de référence de 1 à 10 et argumenter ses choix ;
- 4) Démontrer l'intérêt, les limites et les potentialités d'un dispositif de gamification hybride ;
- 5) Questionner la transférabilité du dispositif à d'autres publics étudiants / enseignants.

Dans le cadre de notre dispositif " Les 10 pédagogues ", inspiré de la mécanique du jeu TOP TEN, (jeu d'ambiance et de communication créé par Aurélien Picolet édité par Cocktail Games), les joueurs incarnent des personnages imaginaires dans un univers "fictif" et échangent autour des préoccupations du métier enseignant et des situations d'enseignement apprentissage. À tour de rôle, chaque joueur revêt la casquette de "10'recteur ou 10'rectrice" et mène les échanges en s'appuyant sur des cartes dites "énoncé" équivalentes des mises en situations professionnelles (Mayen, 2012) et sur des règles.

Méthodologie

Sur la base d'une approche qualitative, nous proposons une analyse de contenu thématique qui permet de repérer des noyaux de sens qui composent la communication (Bardin, 2013) et une analyse de contenu dirigée (Hsieh et Shannon, 2005) comprenant l'analyse des interactions observées entre les enseignants (N=11) durant l'atelier test et d'un focus group avec des intervenants à l'issue de l'atelier. La catégorisation des échanges est inspirée du modèle théorique de Benzie (1999). : 1). Attitudes; 2). Cultures; 3). Convictions; 4). Valeurs; 5). Connaissances et questionnements d'ordre pédagogique et technique); 6). Ressources.

Conclusion et pistes de réflexion

Les résultats préliminaires de la première phase de test permettent de constater que les situations professionnelles proposées dans le cadre de ce dispositif en cours de déploiement peuvent déclencher un processus de construction de nouvelles connaissances et de développement professionnel des acteurs suscités. Il peut aussi soulever de nombreuses questions relatives entre autres, à la question des pratiques enseignantes (Talbot, 2012), des postures (Deschryver et Lameul, 2016), des valeurs du métier, de la transférabilité du dispositif et aux points de vigilance qui devraient être pris en compte si le dispositif devait être adapté à des situations d'enseignement.

Bibliographie

- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e édition "Quadrige". ed., Quadrige Manuels). Paris: Presses universitaires de France.
- Benzie, D. (1999). Formative evaluation: Can models help us to shape innovative programmes? *Education and Information Technologies*, 4(3), 249-260.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4 (4).
- Hannan, WP and Silver, H. (2000). Innovating in Higher Education: Teaching, Learning and Institutional Cultures. *Higher Education* 42, 393–394
- Deschryver, N., et Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue Internationale De Pédagogie De L'enseignement Supérieur*, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.
- Hsieh H-F, Shannon SE. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9):1277-1288. doi:10.1177/1049732305276687
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1 (1), 59–67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>
- Pozzi, F., Persico, D., Collazos, C., Dagnino, F., & Munoz, J. (2016). Gamifying teacher professional development: An experience with collaborative learning design. *Interaction Design and Architecture(s) Journal – IxDxA*, 29, 76–92.
- Ravelli, Q. (2018). L'ascension du jeu au travail : The Gamification of Work, en théories et en pratiques. *Travailler*, 39, 155-160. <https://doi.org/10.3917/trav.039.0155>
- Singh, A. et Singh, H-K. (2021). "Gamification in Hybrid Teacher Professional Development". *ACIS 2021 Proceedings*. 79. <https://aisel.aisnet.org/acis2021/79>
- Seaborn, K., et Fels, D. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-computer Studies*, 74, 14-31.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 6(18), 129-140.

Mots-Clés: gamification, ludopédagogie, serious game, réflexivité, développement professionnel, situations professionnelles

L'usage des TICES après la pandémie : un premier bilan.

Raffaella Fiorini * ¹

¹ Université Paul-Valéry - Montpellier 3 (UM3) – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – Route de Mende - 34199 Montpellier cedex 5, France

L'usage des TICES après la pandémie : un premier bilan.

En France, tout comme en Italie, les institutions gouvernementales encouragent et accompagnent l'intégration des technologies dans l'enseignement. En Italie, le Ministère de l'Éducation a publié les Directives pour une didactique numérique intégrée (DDI) avec des indications opérationnelles : en France, le Plan de relance envisage le recours à l'hybridation " sous réserve de veiller à l'équité d'accès et de maîtrise de ces outils par les élèves (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse) ".

Pourtant, si d'une part la récente pandémie a entraîné une augmentation de l'utilisation des outils numériques, d'autre part, comme les recherches menées jusqu'à présent le montrent (Conti, 2020) elle a également mis en évidence leur utilisation d'une façon " traditionnelle " : les enseignants se sont souvent limités à reproduire à distance les pratiques pédagogiques traditionnelles sans " reconsidérer " l'enseignement en fonction des outils numériques. En effet, comme Singh (Singh, 2003) le souligne, une approche par hybridation pourrait enrichir la didactique traditionnelle.

Comme Charlier, Deschriver et Peraya (Charlier, Deschriver et Peraya, 2006) le relèvent pour comprendre l'hybridation il faut caractériser " la place du dispositif par rapport aux pratiques caractéristiques de l'Institution dans laquelle il prend place "

Afin d'évaluer comment et dans quelle mesure les pratiques pédagogiques ont été affectées par et ont évolué après la pandémie, une enquête a été conduite en collaboration avec l'Université d'Aix-Marseille et l'Università per Stranieri de Sienna parmi des étudiants (127 en France et 624 en Italie) et des enseignants (56 en France et 125 en Italie) du collège, secondaire et supérieur. Le but principal de cette enquête était d'évaluer l'efficacité de l'usage des TICES dans la didactique selon le concept de " normalisation " de Bax (Bax, 2011). La présentation portera sur l'analyse des données recueillies du 15 septembre au 31 décembre 2022

Bax S., "Normalisation revisited: the effective use of Technology in Language Education", *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching* 2011, 1(2), p. 1-15,

Bax S., "Call- Past, present and future", *System*, Volume 31, Issue 1, 2003, p. 13-28

Bédouchaud D., Demeyer R., Leszczak E. Loisy C., *Les effets du confinement sur l'activité des enseignants-chercheurs. Rapport d'enquête.*, ENS de Lyon, 2020

*Intervenant

Bédouchaud D., Leszczak E., *Les effets du confinement sur l'activité des enseignants du primaire et du secondaire. Rapport d'enquête.*, ENS de Lyon, 2020

Charlier B., Deschryver N., Peraya D., Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et Savoirs* 2006/4, Volume 4, pp. 469-496

Conti S. "Didattica delle lingue a distanza durante l'emergenza Covid-19: il quadro generale", *E-JournALL*, Special Issue, Volume 8, Issue 2, November 2021, p.9-52

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, <https://www.education.gouv.fr/plan-de-relance-continuite-pedagogique-hybridation-de-l-enseignement-en-lycee-343138>

Singh H. , "Building effective Blended Learning Programs", *Educational Technology*, 2003, p. 51-54

Mots-Clés: hybridation, utilisation des TICES

Place du numérique/digitalisation pour
la formation et pour la mise en place de
l'hybridation

Questionner l'autonomie dans l'apprentissage à l'université : étude d'une pratique pédagogique innovante favorisant l'engagement étudiant par la mémorisation des connaissances.

Barbara Szafrajzen * ¹, Lionel Riviere * [†]

¹ IMSIC – Aix-Marseille Université - AMU – France

La crise liée au COVID-19 a prouvé combien la formation et l'enseignement sont des domaines privilégiés de la culture numérique (Cardon, 2019), diversifiant chaque jour davantage le rapport de l'apprenant au savoir (Cristol, 2014). En effet, les confinements soudains ont conduit le gouvernement français (et bien d'autres, au demeurant) à demander aux structures éducatives d'assurer une forme de continuité pédagogique. C'est ainsi que des dispositifs d'apprentissage innovants (Caron-Fasan, Parmentier, 2019) connaissent un essor certain, et s'inscrivent dans la lignée de la loi ORE (**loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants**) pour former les étudiants aux compétences non maîtrisées, formation indispensable pour accompagner, orienter et éviter l'échec scolaire.

Cette problématique liée à l'accompagnement des élèves – puis des étudiants – n'est pas nouvelle et pas uniquement liée à la crise sanitaire ; toutefois, nous comprenons aisément que la mise en place brutale d'un enseignement entièrement distancié a conduit les professionnels de l'éducation, en 2020, à continuer à interroger et à s'intéresser d'autant plus aux problématiques du décrochage scolaire liées (notamment) à l'autonomie d'apprentissage (Felder, 2019) et aux sources motivationnelles.

Depuis de nombreuses années maintenant, les chercheurs s'interrogent sur la capacité des apprenants à travailler en autonomie ou en quasi-autonomie. Contrairement aux idées reçues ou préconçues, l'apprentissage numérique serait de nature à favoriser d'abord les étudiants qui "*utilisent dans leur apprentissage des stratégies de haut niveau (stratégie d'élaboration), qui accordent de la valeur aux tâches académiques et qui poursuivent des buts intrinsèques (comme vouloir maîtriser une discipline).*" (Amadiou, Tricot, 2014, 31).

Alors, quelles pratiques pédagogiques numériques innovantes peut-on mettre en place à l'université pour favoriser l'engagement étudiant? Pour quels publics? Avec quels bénéfices et/ou quelles limites? Pour quelle plus-value pédagogique? Avec quel nouveau rôle alloué aux enseignants référents? Pour quelle(s) effective(s) compétence(s) additionnelle(s) pour l'apprenant?

Ces précisément à ces questions que nous tentons de répondre en nous appuyant sur une étude à visée exploratoire (Trudel, Simard, Vonarx, 2007) menée au sein d'une école supérieure de com-

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: l.riviere@montpellier-bs.com

merce en région Occitanie. Nous nous intéressons plus précisément à un dispositif technopédagogique commercialisé par le secteur privé : une application qui promet d'accélérer et organiser la mémorisation. Fonctionnant sur un système de répétition espacé, *Deep Memory* teste l'apprenant par la création de cartes de révision. L'algorithme organise automatiquement les révisions et favorise la mémorisation grâce à des répétitions actives et intensives, en calculant la date de revue optimale pour permettre à l'étudiant de mieux maîtriser son cours. Ainsi, l'application tendrait à favoriser l'engagement étudiant, inciterait au travail et à l'effort et individualiserait le parcours et le suivi.

L'application a été déployée au sein de l'école supérieure de commerce en question en février 2022 auprès de 159 étudiants de première année d'un programme Bachelor (L1). Ils sont 151 à l'avoir utilisé au moins une fois pour un total de 70 000 cartes révisées. Pour mesurer l'efficacité du dispositif, nous comparons – toutes choses égales par ailleurs – les résultats obtenus par ces étudiants à un même examen s'étant déroulé un an avant, puis l'année même de l'implémentation du dispositif.

Une solution analogue (*Wooflash*) a ensuite été mise en place dans l'établissement dès octobre 2022 auprès d'un autre public d'apprenants : les premières années du programme Grande École (L3). Dans la première configuration, seul l'enseignant a créé des contenus : 135 cartes de quiz permettant aux étudiants de réviser. Les étudiants avaient également la possibilité de créer des contenus. Toutefois, est-ce par manque d'engagement, par facilité, ou encore parce qu'ils n'y ont pas trouvé d'intérêt en dépit même d'une proposition de challenge visant à renforcer leur implication notamment par l'attribution de points bonus sur la moyenne, aucun d'entre eux ne l'a fait.

En revanche, l'enseignant a changé de posture l'année suivante, avec un public déjà plus autonome. Il a décidé de ne créer que 6 cartes et a encouragé les étudiants à concevoir du contenu sous sa supervision. Il a mis l'accent sur la mise à disposition de contenus et sur l'intérêt de la mutualisation de ces derniers. En fin de compte, 79 cartes ont été créées, 401 étudiants se sont inscrits sur cette deuxième application (*Wooflash*) pour 393 utilisateurs (le nombre de sessions de répétition allant de 1 à 37). Les trois étudiants ayant utilisé la solution plus souvent (plus de 30 fois) sont les seuls à avoir obtenu 100 % de réussite.

La communication étudiera ces étapes méthodologiques et la corrélation entre les usages effectifs du dispositif et les résultats obtenus inhérents à l'acquisition effective des connaissances.

L'étude s'inscrit dans la citation de Benjamin Franklin affirmant : "*Tu me dis, j'oublie ; tu m'enseignes, je me souviens ; tu m'impliques, j'apprends.*". Aussi, l'approche se situe dans un paradigme de convention constructiviste (Le Moigne, 2003), "*en situation en train de se faire*" (au sens de "*learning by doing*" de John Dewey), empreint de "*complexité*" (au sens d'Edgar Morin), signifiant que les étudiants ont besoin de faire les choses, d'agir en situation pour donner sens aux apprentissages qui leur sont proposés.

Cette pratique pédagogique numérique innovante se positionne comme une nouvelle offre éducative (Le Meur, 2002) faisant la part belle à la créativité et ayant vocation à rendre l'apprenant davantage acteur de son apprentissage.

Mots-Clés: Pratique pédagogique innovante, hybridation, engagement étudiant, motivation, mémorisation, créativité.

Un modèle d'apprentissage collaboratif hybride en sciences de l'ingénieur basé sur une chaîne de production cyber-physique

Yosr Ghozzi * ¹

¹ LIRDEF – Université Paul Valéry - Montpellier III – France

La terminologie des systèmes cyber-physiques (CSP) a été bien accueillie par la communauté industrielle et spécifiquement appropriée dans les milieux éducatifs. Ce concept englobe de nombreux domaines de recherche qui étaient auparavant relativement liés. En fait, nos dernières activités pédagogiques se déroulent autour du développement d'une plateforme cyberphysique expérimentale et pédagogique à l'échelle industrielle en raison d'une étude de marché internationale qui nous a amené à nous placer au cœur de cette technologie. Pour s'aligner sur ces résultats, nous avons mené une étude, selon une approche par compétences, autour du développement dudit modèle CPS, selon un curriculum généré et des activités pédagogiques spécifiques tout en respectant le référentiel de compétences pour une meilleure insertion professionnelle des étudiants. L'objectif praxéologique est de concevoir un dispositif de professionnalisation des étudiants dans un cadre professionnel évolutif en temps de transformation digitale. Nous abordons la pratique réflexive dans le champ professionnel et l'autoévaluation du modèle didactico-pédagogique dans le champ universitaire. Nous démontrons ainsi les concepts de base du paradigme réflexif (réflexion dans l'action, sur l'action, sur le système d'action) et nous procédons à les relier à des réflexions sur l'analyse des pratiques et le travail sur l'habitus en se basant sur les théories de l'action située et de l'inconscient pratique du travail. Nous élaborons également une analyse socio-économique qui élabore une rétrospective conceptuelle dans une analyse de la rhétorique de professionnalisation des étudiants; et nous analysons les contradictions conceptuelles dans le cadre épistémologique associé.

Dans un cadre pratique, la plateforme CSP, conçue modulaire, est à aménager selon les situations de travail générées. La place laissée aux apprentissages expérientiels en vraie grandeur, plus ou moins accompagnés, au regard de l'activité professionnelle future ; les compétences incorporées à l'action (LEPLAT, 1995) et les compétences tacites (NONAKA & TAKEUCHI, 1997). L'exercice de la pensée sur les actes qui permet de développer des compétences plus intellectuelles et transférables dans des situations nouvelles (WITTORSKI, 1998) en favorisant la professionnalisantes de l'action professionnelle. Nous abordons ainsi la méthode d'étude de cas que nous définissons comme l'étude spatiale et temporelle d'un phénomène complexe par les conditions, les événements, les acteurs et les implications (WACHEUX, 1996). Une méthode qualitative est lancée. Elle concerne les observations participantes ou directes (situations professionnelles ou formatives), entretiens d'explicitation ou compréhensifs avec les étudiants ou leurs tuteurs, et l'analyse documentaire de traces écrites. Nous procédons à la suite au croisement des discours sur l'activité professionnelle ou formative, des observations de comportements en situations professionnelles ou pédagogiques et des écrits (mémoire professionnel, dossiers thématiques)

*Intervenant

produits par des apprenants. Cette étape nous permettra de répertorier les types de données et anticiper les évolutions récursives dans le model.

D'autre part, le modèle CPS généré a été alimentée par une plateforme de travaux pratiques à distance en collaboration avec l'ISEFC (Institut Supérieur de l'Education de la Formation Continue) et l'INSA de Lyon. Nous avons mis en place avec ces partenaires plusieurs postes de travail pouvant être exploités à distance via la plateforme hybride. Ce projet a été suivi avec la mise en œuvre des normes CDIO, selon leurs standards, pour améliorer la qualification des spécialistes formés.

Mots-Clés: Education 4.0, apprentissage par compétences, Teaching factory, Système cyberphysique, TP, CDIO

Un DIU pour former à l'hybridation des formations... entre hybridation et approche par compétences : analyse des retours d'évaluation.

Vanessa Marescot * ¹, Céline Faure *

², Carole Blaringhem-Lévêque * † ³

¹ Laboratoire de Recherche Sociétés Humanités – Université Polytechnique Hauts-de-France – France

² Université Polytechnique Hauts-de-France (UPHF) – Université Polytechnique Hauts-de-France (UPHF) – France

³ Institut Catholique de Lille – Université Catholique de Lille – France

Dans le cadre du projet SAMI, lauréat de l'appel à projet "Hybridation des formations d'enseignement supérieur" en 2020, l'UPHF et l'ICL ont conçu un Diplôme Interuniversitaire pour accompagner les enseignants du supérieur à hybrider leur enseignement. En parallèle, nos établissements sont engagés dans le projet préluade, projet PIA 3 NCU qui implique une refonte des maquettes de formation en approche par compétences (Poumay et al, 2017). De ce fait le DIU été conçu comme une formation préluadisée, c'est-à-dire développée en approche par compétences, dont chaque bloc-compétence est divisé en BOX, regroupement cohérent de ressources. Le DIU vise au développement de quatre compétences : dans un contexte de dispositif hybride, concevoir un dispositif pédagogique, animer une communauté d'apprenants, évaluer les apprentissages et évaluer son dispositif. Le développement de ces compétences se fait au moyen de quatre BOX correspondant globalement à 170 heures apprenant et pouvant être suivies indépendamment.

Le DIU a été construit autour de trois intentions pédagogiques : le principe d'isomorphisme, la mise en situation authentique et le développement de la démarche réflexive. Le principe d'isomorphisme (Meirieu et al, 1996) est assuré d'une part par le fait que nous formons à l'hybride en hybride : les apprenants vivent ainsi dans le dispositif ce qui leur est enseigné (scénarisation, pédagogies actives, diversité des outils, présence à distance...). D'autre part, le dispositif est conçu en approche par compétences, comme devront l'être toutes les formations des établissements en 2028, et les compétences des apprenants sont évaluées à l'aide de grilles critériées. Enfin, le dispositif vise à développer l'approche réflexive, par le développement d'une communauté d'apprentissage (Charnier et Carlier, 2006) leur permettant d'échanger sur leurs pratiques et aussi par la mise en place d'un carnet de bord leur permettant de prendre du recul sur leur projet et le développement des compétences.

Dès la mise en place du dispositif, a été mise en place une démarche qualité, afin d'évaluer

*Intervenant

†Auteur correspondant: carole.blaringhem@univ-catholille.fr

si le DIU atteint les objectifs visés et répond aux besoins des apprenants. La démarche se base sur le modèle de Kirkpatrick (Kirkpatrick, 1959) et permet d'évaluer la satisfaction des apprenants, les connaissances/compétences acquises et l'impact sur les pratiques pendant la formation. Dans un premier temps, les évaluations finales des BOX permettant d'apprécier la montée en compétence des apprenants nous fournissent un retour sur l'efficacité des activités mises en place. Puis, plusieurs questionnaires en ligne ont été administrés : à l'issue de chacune des BOX et à la fin du DIU. L'utilisation de modèles de questionnaires validés scientifiquement ont permis de mieux appréhender la façon dont le DIU était suivi et mis en œuvre. Enfin, des entretiens semi-directifs ont été mis en œuvre auprès des participants. La grille des questions s'est inspirée des recherches menées dans le cadre de Hy-Sup (Lameul et al, 2014) sur les liens entre les dispositifs hybrides de formation et le développement professionnel des enseignants. Ils ont permis de questionner la posture professionnelle des apprenants, ainsi que leurs représentations de l'hybridation.

La satisfaction générale concernant le DIU est importante : les retours montrent qu'il est adapté aux besoins des participants. Il leur a notamment permis de faire évoluer leurs pratiques en mettant en œuvre rapidement les éléments abordés. Certains éléments sont cependant susceptibles d'être améliorés comme le suivi d'achèvement, les consignes de travail ou de rendu, le carnet de bord dont les apprenants n'ont pas perçu l'intérêt et qui devra être repensé.

Pour conclure, le dispositif conçu est efficace quand on considère le taux de transfert immédiat en prenant comme indicateur la mise en œuvre d'éléments ponctuels abordés dans le DIU. Pour compléter cette évaluation, il faudra analyser le taux de transfert à plus long terme (6 mois ou 1 an) en se basant cette fois-ci sur la mise en œuvre d'un dispositif hybride complet. Pour cela, il faudra que les participants aient effectivement pu mettre en place une hybridation d'un enseignement, en remplaçant du temps de présentiel étudiant, ce qui n'est pas possible actuellement.

Bibliographie :

Chanier, T. et Cartier, J. (2006). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 64-8

KIRKPATRICK D., " Techniques for Evaluating Training Programs ", *Journal of the American Society of Training Directors*, vol. 13, no 11, 1959.

LAMEUL, G., Peltier C., Charlier B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, e301, 100-113.

Meirieu, P., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (1996). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon : CRDP.

Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Mots-Clés: Approche par compétences, isomorphie, évaluation de dispositif, approche réflexive, développement professionnelle

Comment soutenir les apprentissages dans le cadre de dispositif hybride ? Analyse des besoins numériques des étudiants de première année à l'université

Laurence Leseigneur * ¹

¹ ULB – Belgique

Dans la continuité des adaptations pédagogiques liées à la crise sanitaire, pour faire face à l'augmentation du nombre d'étudiants qui rejoignent l'université et dans le cadre du Plan de relance numérique dans l'enseignement supérieur, certains enseignants sont tentés d'organiser leurs enseignements sous forme hybride (Peltier et Séguin, 2021). En effet, ces dispositifs de formation sont susceptibles d'offrir plusieurs opportunités en matière d'apprentissage (Hall Rivera, 2017), citons notamment la variété des contenus médiatisés ou les activités d'apprentissage à réaliser en autonomie sur la plateforme Moodle. Pourtant contrairement à d'autres pays qui ont clairement défini une politique de formation, d'accompagnement et de certification des compétences liées aux évolutions numériques, la Belgique n'en est qu'à ses balbutiements (Bachy, 2021). En l'absence de formation numérique préalable des apprenants, ce type d'enseignement risque de contribuer à renforcer les inégalités des étudiants pour leur apprentissage (Karsenti et al., 2021 ; Bachy, 2021). Cette problématique est au cœur de notre contribution.

En pédagogie universitaire, de nombreux travaux se sont penchés sur les variables explicatives de l'échec et de la réussite. Globalement, ces recherches peuvent être organisées en trois axes : celles qui portent sur les étudiants et leurs caractéristiques personnelles (par exemple : Declercq et al. 2022), celles qui portent sur le contexte universitaire (par ex. : Duguet, 2015) et celles qui tentent d'articuler les caractéristiques des étudiants et les variables contextuelles (par ex. Baillet et al., 2021 ; Barry, 2018 ; Millet, 2003). Dans cette perspective, il nous semblait nécessaire d'analyser les niveaux de compétences numériques des apprenants dans un contexte où la pédagogie avec le numérique prend de plus en plus de place et de formes possibles. La question de recherche visait à déterminer *quels sont les besoins des étudiants pour pouvoir apprendre au mieux dans le cadre des dispositifs d'enseignement par et avec le numérique ?*

Pour ce faire, une collecte de données en ligne a été proposée aux étudiants au moment du dépôt de leur dossier d'inscription à l'Université libre de Bruxelles. Le formulaire est composé de trois parties. La première repose sur les compétences numériques citoyennes (Ann Hart, 2018) et sur les outils de bureautique pour la création de contenu. La seconde partie du questionnaire vise à identifier les facteurs de risque d'échec comme le redoublement dans l'enseignement obligatoire, le parcours dans un établissement non francophone, les étudiants défavorisés socio-économiquement, l'absence d'un entourage universitaire ou encore une hésitation sur le choix d'études. Enfin, la troisième partie repose sur les stratégies de mise au travail et de maintien de l'effort (Houart et al., 2019) bien nécessaires dans le contexte d'enseignement en ligne et à

*Intervenant

distance.

En 2022-2023, 3744 étudiants de première année des 11 facultés ont répondu au questionnaire (2487 de première génération et 1257 étudiants bisseurs) ce qui représente environ 50 % des cohortes.

L'analyse des résultats permet de dégager des différences par secteur d'enseignement (sciences humaines, sciences et technologies et sciences de la santé) et de valider nos hypothèses de départ sur les inégalités entre les apprenants. Des analyses statistiques de corrélation permettent d'établir des liens entre les caractéristiques d'étudiants à risque et leur niveau de compétences numériques.

Ces éléments conduisent à définir des plans d'action pour répondre aux défis du numérique rencontrés par les apprenants dans le cadre d'enseignement hybride et/ou totalement à distance.

Bibliographie

Ann Hart, S. (2018). Digcomp, le cadre de référence européen des compétences numériques *Bulletin de l'OCE: mars 2018/ Vol. 8 / No3*

Bachy, S. (2021). Portrait des compétences numériques d'étudiants belges et pistes d'accompagnement. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 18(3), 17–38.

Baillet, D., Kahn, S., & Rey, B. (2021). Les savoirs enseignés à l'université : une piste pour saisir les difficultés d'apprentissage rencontrées par les étudiants de première année ?. *Revue française de pédagogie*, 210, 5-18.

Barry, A. (2018). Manières d'enseigner et manières d'apprendre : une étude des phénomènes de sensibilité au contrat didactique chez des étudiants de Licence 3. Une contribution à la pédagogie universitaire dans les Sciences Humaines et Sociales. (thèse de doctorat, Université de Bordeaux).

De Clercq, M., Parmentier, P., Van Meenen, F. (2022). *Fair enough?! Investigating the specific challenges of diverse university first-year students*. In: *Research Papers in Education*, Vol. /, no./, p. 1-21 (2022).

Duguet, A. (2015). Pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année à l'université ? Le cas du cours magistral. *Recherche et Formation*, 79, 9-26.

Hall-Rivera, J. (2017). The blended learning environment: a viable alternative for special needs students. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2).

Houart, M., Bachy, S., Dony, S., Hauzeur, D., Lambert, I., Poncin, C., & Slosse, P. (2019). La volition, entre motivation et cognition: quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et la cognition? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1).

Karsenti, T., Parent, S. et Cuerrier, M. (2021). L'école à la maison : la pandémie a-t-elle réellement exacerbé les iniquités sociales? *Education Canada*, 60(4), 26-28

Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Presses universitaires de Lyon.

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

Mots-Clés: compétences numériques, première année universitaire, profilage étudiant, primo, inscrits, Belgique, pédagogie numérique

Accompagnement en hybride

Comment accompagner les étudiants en langue vivante dans un dispositif hybride (et lequel) pour favoriser la motivation et la progression de tous ?

Christian Peytavy * ¹

¹ Université de Pau et des Pays de l'Adour – Université de Pau et Pays de l'Adour – France

Cette communication a pour but de présenter les résultats d'une expérimentation d'un cours hybride d'environ 3-4 ECTS débutée pendant le premier confinement et par la suite, soutenue par le programme NCU-PIA3 SPACE de l'Université de Pau et des pays de l'Adour visant la réussite étudiante.

L'extrême variété des profils des bacheliers représente chaque année un défi pour l'Université. En Langues vivantes (en espagnol dans notre cas), cela va de l'étudiant qui n'avait qu'une ou deux heures hebdomadaires au lycée à l'étudiant hispanophone ou presque bilingue. Chacun a besoin d'un temps différent de compréhension, d'assimilation et d'appropriation des connaissances. Or dans le temps fixe et limité d'un enseignement en présentiel classique, il peut être difficile de répondre de façon différenciée à leurs besoins (d'autant qu'au début, on ne les connaît pas), et le temps de pratique orale en particulier dévolu à chacun est réduit.

L'hybridation apparaît alors comme une option crédible et complémentaire aux enseignements strictement en présentiel. Elle permet avant tout de s'affranchir du facteur temps : chaque étudiant peut ainsi lire, écouter ou répéter les contenus autant de fois que nécessaire, et il peut consacrer le temps dont il a besoin à la réalisation des tâches demandées, à son rythme et en adoptant ses propres stratégies d'apprentissage.

Le dispositif : dans ce Laboratoire de langue hybride, expérimenté pour la 3e année consécutive, les deux premières séances ont lieu en présentiel pour permettre aux étudiants de s'approprier l'espace de cours sur Moodle, de se familiariser avec les outils numériques, de comprendre les objectifs et le fonctionnement de cet enseignement et des diverses activités.

Puis les étudiants ont la possibilité de passer en distanciel, pour effectuer les activités proposées en ligne, en lien avec un thème de société, une aire géographique, une période historique, un mode d'expression artistique. Ils peuvent le faire en asynchrone (quand ils veulent dans la semaine) ou en synchrone, car l'enseignant reste joignable quelques semaines sur TEAMS sur le créneau du cours, si les étudiants ont des problèmes ou des questions. Finalement, tous les étudiants passent en distanciel pour le reste de l'année universitaire.

Dans les diverses unités activées toutes les semaines au début puis tous les quinze jours, les étudiants pratiquent toutes les compétences en langue du référentiel (CO, CE, EE, EO, EOI

*Intervenant

et médiation), ils améliorent leur phonétique et leur expressivité, ils enrichissent leurs connaissances grammaticales et lexicales, et ils manipulent un fort contenu culturel, brisant d'ailleurs le cloisonnement des disciplines et des UEs.

Pour que ce dispositif fonctionne correctement, pour amener les étudiants à être autonomes et stimuler leur intérêt, au-delà du contenu disciplinaire proposé et de la présentation de celui-ci, un accompagnement précis est indispensable.

L'accompagnement : En plus de l'accompagnement progressif évoqué précédemment, il y a bien sûr, la précision et la variété des consignes. Il y a aussi des évaluations régulières calibrées et progressives, simples et à faire seul(e) au début, pour aller vers des mini-projets, seul également, puis à deux, trois, ou quatre. Les tâches à rendre à la fin de chaque unité sont de natures diverses, mais en général des audios de durée croissante, mettant en scène une situation de communication courante permettant de rebrasser le contenu de l'unité avec une grande marge de liberté et de créativité. Pour que leur travail corresponde aux attentes, les étudiants disposent de grilles critériées spécifiques, et ils peuvent écouter et reprendre leur production jusqu'à être satisfaits du résultat. Ils ont d'ailleurs à leur disposition une " boîte à outils ", qui rend le travail d'enregistrement et de montage éventuel beaucoup moins fastidieux.

La présence à distance de l'enseignant, très forte au début et un peu moindre au fur et à mesure de la prise d'autonomie des étudiants, reste néanmoins primordiale, en proposant en particulier des feed-backs personnalisés systématiques sur tous les travaux rendus, avec des conseils en vue de progresser pour les prochains travaux. Ces feed-backs sont même au cœur de la relation pédagogique et sont bidirectionnels (Poltorak), puisque les étudiants ont aussi la possibilité de s'exprimer de façon constructive dans un espace dédié sur chaque leçon, ce qui enclenche parfois un dialogue supplémentaire avec l'enseignant (sur des difficultés ou des questions), mais aussi des évolutions du cours (enrichissement, recalibrage, précisions, etc..).

La valorisation des travaux de qualité est également importante, un espace en ligne étant proposé de manière à encourager les étudiants à s'investir et pour qu'ils puissent aussi découvrir ce que font les autres et se situer par rapport à la promotion.

Résultats : Les retours des étudiants dans les enquêtes sont très positifs concernant leur intérêt, leur motivation, leur sensation de progresser. Le fait de re-écouter leurs premiers audios en fin de semestre ou d'année leur permet de mesurer leurs progrès de façon tangible et souvent avec surprise.

Bibliographie :

JEZEGOU, A. (2019). *La distance, la proximité et la présence en e-Formation*. Dans A. Jézégou (dir). *Traité de la e-Formation des adultes* (p. 143-163). De Boeck Université.

LEROUX, J. L. (2014), " Chapitre 13 – Évaluer pour faire apprendre ", dans MÉNARD, L. et L. ST-PIERRE (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, collection PERFORMA, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, (p. 333-353).

MASTRACCI, Angela, (2017) " L'évaluation formative comme aide à l'apprentissage ", in *Pédagogie collégiale* vol. 30, n°4, (p. 22-28).

POLTORAK, Ewa, *Question du feedback en didactique des langues étrangères : quelques réflexions théoriques*, article en ligne (consulté le 12/12/2022)

[/https://www.researchgate.net/publication/277044850_Question_du_feedback_en_didactique_des_langues](https://www.researchgate.net/publication/277044850_Question_du_feedback_en_didactique_des_langues)
SMITH, I, (2009). *L'évaluation et l'apprentissage*, adaptation de G. Sirois, Montréal, Chenelière
Éducation,.

Mots-Clés: feed, back, autonomie, motivation, accompagnement, langues vivantes

Comment former les étudiants et enseignants-stagiaires en mode hybride ? Bilan d'un parcours de formation en master MEEF histoire-géographie

Sylvain Genevois * ¹

¹ Université de la Réunion (INSPE) – Allée des Aigues Marines, La Réunion

Description du dispositif

Ce dispositif de formation s'inscrit dans le cadre du projet de recherche GEST-PRO / HY-CONTEXT(1) conduit par le laboratoire ICARE dans le cadre du GT-Num1 (DNE, ministère de l'Éducation nationale) qui vise à étudier les pratiques pédagogiques, les postures et les gestes professionnels déployés en mode hybride. Ce projet de recherche collaborative rassemble des équipes d'enseignants et de chercheurs issus de l'Académie de La Réunion et de Mayotte, en lien avec l'Université de La Réunion (INSPÉ). Le parcours de formation hybride a été déployé durant deux années consécutives (2021 et 2022) auprès d'étudiants et d'enseignants stagiaires de l'INSPÉ (une 30e d'étudiants du master MEEF histoire-géographie) dans le contexte de pandémie de Covid19. Il visait trois objectifs principaux :

- faire acquérir des éléments de méthodologie documentaire dans le cadre de la préparation aux épreuves de concours et au métier d'enseignant en histoire-géographie et en lettres-histoire ;
- permettre de suivre des modules de formation en mode hybride (en présence et à distance) et en autoformation via la plateforme Moodle ;
- apprendre à s'adapter aux évolutions du métier enseignant : co-construction d'activités, gestion et partage de documents, usages des outils numériques dès la formation initiale.

Trois modules de formation ont été conçus par l'équipe des formateurs Histoire-Géographie : un module de découverte en accès libre avec des fiches méthodes et des exemples, un module d'auto-entraînement avec des activités à réaliser individuellement, un module de co-conception à partir de documents et productions numériques à concevoir à plusieurs, l'essentiel des activités se déroulant en mode asynchrone avec des temps de régulation en mode synchrone.

Cadre théorique et problématique

*Intervenant

S'ils ont largement été en position de subir une situation non préparée et non anticipée, les étudiants et stagiaires ont dû déployer des stratégies pour essayer de surmonter les effets directs ou indirects de la crise pandémique (Genevois, Wallian, Lefer Sauvage, 2022). Les modalités d'enseignement ont pu osciller entre un présentiel empêché et un distanciel dégradé, ce dernier ayant été le plus souvent réduit à un " enseignement à distance en situation d'urgence" (Hodjes *et al.*, 2021). Même si l'enseignement à distance a été vécu comme un supplétif, celui-ci a conduit à réinterroger les formes scolaire et universitaire. La crise sanitaire a permis de faire un pas de côté, de mettre à distance certaines des contraintes habituelles de l'enseignement traditionnel : une " mise à distance " subie, parfois aussi agie par les étudiants et stagiaires obligés bon gré mal gré de s'adapter. Afin de stabiliser le cadre d'action et l'environnement numérique des étudiants et des enseignants, il a été décidé de mettre en place un mode de formation hybride permettant de mieux équilibrer présentiel et distanciel (Genevois, Wallian, 2022).

Trois types de " Gestes professionnels du métier tout terrain " (GPMTT) méritent d'être étudiés en contexte hybride : 1) les GPM de contrôle visant à renforcer le suivi ou au contraire le lâcher-prise dans la conduite méthodique et progressive des apprentissages (Bucheton, 2009) 2) les GPM d'accompagnement et d'étayage permettant d'assurer le suivi de l'avancée des tâches et les étapes de construction des savoirs ; 3) les GPM de scénarisation des ressources et des situations d'enseignement/apprentissage afin de pouvoir renforcer l'attention et la motivation des apprenants. Ce sont ces trois dimensions que nous souhaitons analysées et discutées dans cette communication.

Analyse des données et résultats

Les données proviennent d'une part de l'ingénierie pédagogique qui a dû être mise en œuvre pour concevoir ce parcours (Villiot-Leclercq, 2020) et d'autre part des traces numériques d'apprentissage observées sur la plateforme Moodle et dans le cadre des indicateurs de suivi mis en place. L'usage des outils et ressources numériques dans le cadre de l'enseignement à distance a pu constituer un supplétif, voire un levier de changement dans les pratiques, mais n'a pas permis de relever les défis de la continuité pédagogique. En revanche, ce parcours de formation en mode hybride a permis d'offrir plus de souplesse dans l'accès aux ressources et aux activités, et a développé en partie l'autonomie des étudiants habituellement très " moulés " dans le cadre de la préparation des concours d'enseignement.

Références

BUCHETON, D. (2009). Les postures enseignantes. Se former sur Néopass@ction (Institut Français de l'Education) <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>

GENEVOIS, S., LEFER SAUVAGE, G. & WALLIAN, N. (2020). Questionnaire d'enquête auprès des enseignants "Confinement et continuité pédagogique". Rapport préliminaire. Laboratoire ICARE. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02934483>

GENEVOIS, S., WALLIAN N., LEFER SAUVAGE, G. (2022). Subir ou s'adapter ? Les étudiants et enseignants stagiaires à l'épreuve du changement et de l'incertitude <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=1860>

GENEVOIS, S., WALLIAN, N (2022). " Enseigner en mode hybride. Quels changements pour l'École ? Quelles nouvelles compétences professionnelles ? Conférence introductive ". Communication présentée au séminaire interacadémique, La Réunion-Mayotte. <https://hal.science/hal-02959496>

HODJES, Charles, MOORE, Stephanie, LOCKEE, Barb, TRUST, Torrey, BOND, Aaron (2020). " The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning ".

JEZEGOU, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. Distances et Savoirs, 8(2), 257-274.

PERAYA D., CHARLIER B. et DESCHRYVER N. (2014). Une première approche de l'hybridation. Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? Éducation & Formation, 301, 7-13.

VILLIOT-LECLERCQ (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. Distances et médiations des savoirs. Entre distance et présence : la formation à l'heure de l'hybridation, 30. <http://journals.openedition.org/dms/5203>

(1) Descriptif du projet de recherche GEST-PRO / HY-CONTEXT : <https://icare.univ-reunion.fr/projets-de-recherche/projets-en-cours>

Mots-Clés: hybridation, enseignement, formation, postures, compétences professionnelles

La présence à distance ou vers une nouvelle prise en compte du corps dans la relation pédagogique

Catherine Archieri * ¹

¹ Centre de Recherche sur l'Education, les apprentissages et la didactique (CREAD EA 3875) – Université de Bretagne Occidentale (UBO) – France

Cette communication s'inscrit dans la thématique des effets de l'hybridation sur la pratique d'enseignement (changement de rôle, de posture, identité professionnelle, etc.) de la journée d'étude proposée par l'AIPU, plus spécialement le changement de posture, au sens figuré, mais aussi au sens propre (Jézégou, 2019). Elle aborde une question professionnelle peu considérée : celle de l'attention accordée à la place du corps de l'enseignant dans le cadre de la formation à distance (FOAD) dans le contexte de l'hybridation.

L'objet d'étude abordé concerne la dimension sensori-motrice de l'activité de l'enseignant dans le cadre de la FOAD. La question de recherche traitée est la suivante : quelles sont les caractéristiques de l'activité corporelle d'un enseignant dans le cadre d'une intervention synchrone réalisée sur une plateforme numérique en direction d'un groupe d'étudiants de formation initiale ?

L'enquête est réalisée selon une approche théorique centrée sur l'analyse sémiologique de l'activité. Ce travail s'inscrit dans un programme de recherche en analyse des environnements de formation et de l'activité (Albero & Simonian, 2019). La finalité de ce programme est de produire des analyses de l'activité selon une double perspective - micro et méso – particulièrement pertinente pour analyser et comprendre un objet complexe comme une situation de formation où se joue, à l'évidence, une interrelation dynamique et évolutive entre environnements, activité individuelle et collective et outils techniques, selon des ajustements permanents d'adaptations, d'appropriations, de transformations.

Dans le cadre de cette étude, c'est l'échelle de la microanalyse qui a été privilégiée ; le projet étant d'étudier les interactions dynamiques mises en acte par un sujet dans des situations préalablement repérées comme significatives. La méthodologie de recueil et de construction de données scientifiques choisie repose sur la mise en place d'un observatoire dont l'objectif est d'accéder au point de vue de l'enseignant sur son expérience vécue. Les résultats produits détaillent notamment le nouveau paradigme corporel enjoint dans les circonstances professionnelles décrites. Enfin des pistes de développement professionnel au service de la mise en scène du corps de l'enseignant en FOAD sont proposées.

L'enquête a été menée auprès d'une enseignante (E). Pendant le confinement imposé, E réalise ses cours à distance en utilisant un logiciel de visioconférence et les enregistre systématiquement : d'une part pour être en mesure de les transmettre à ses étudiants et d'autre part pour pouvoir

*Intervenant

éventuellement les visionner et observer sa posture corporelle. Il a été demandé à E de sélectionner des extraits de situations corporellement signifiantes pour elle. Les extraits ont été retenus en fonction de types de situations convenus entre E et la chercheuse : a) des moments de cours où l'enseignante est seule, b) des situations d'interaction avec les étudiants.

C'est à partir de cette typologie que E a visionné et retenu des épisodes signifiants relatifs à son activité corporelle. Des entretiens d'auto-confrontation (AC) ont ensuite été réalisés avec la chercheuse avec pour objectif de reconstruire l'activité de E, en se centrant sur la dimension corporelle de son expérience vécue. Une attention particulière a été accordée aux indicateurs tels que les mouvements du corps, mimiques, silences, hésitations ou bafouillage. Une analyse sémiologique à partir des trois catégories d'expérience que sont : a) possibilité d'action, b) concrétisation d'une action, c) construction d'une nouvelle habitude d'action a ensuite été élaborée. Ce travail d'organisation des matériaux a permis de mener une analyse ciblée de la dimension corporelle de l'expérience d'E.

Les résultats rendent compte de l'expérience menée dans le cadre d'une action de formation réalisée dans un contexte contraint : E n'a pas choisi la FOAD, elle lui a été imposée par son institution. Cette circonstance explique sans doute la propension à des expériences corporelles connotées négativement.

Les motifs d'inconfort relevés au cours de cette enquête empirique sont de trois ordres : a) l'immobilité corporelle induite par la position assise prolongée, b) l'émotion liée à la défaillance technique et c) la difficulté de créer de l'interaction avec les étudiants.

L'exposé des résultats traduit un processus de construction d'expérience en lien avec le " corps professionnel " très spécifique : l'immobilité, les émotions négatives liées aux dysfonctionnements techniques et à l'isolement ainsi que la réduction de l'expression corporelle au seul visage constituent les éléments d'un nouveau paradigme sensori-moteur propre à la FOAD.

Il est possible d'envisager des pistes praxéologiques qui contribueront au développement professionnel des enseignants. Les propositions consistent à développer une compétence de mise en scène de soi numérique négociée entre contraintes techniques, identité singulière et identité professionnelle. Il s'agit alors d'exploiter les possibilités d'instrumentation de la relation pédagogique permises par la plupart des logiciels de visioconférence. En effet, il est possible de proposer différentes modalités en quelques clics pour permettre l'activité des étudiants et réduire ainsi les émotions négatives de l'enseignant : mise en place de travaux de groupes en créant des salles de discussion, possibilité de partage des documents pour ne citer que des fonctionnalités classiques. L'expérience de la relation conviviale constitue une dimension de la relation pédagogique à ne pas négliger et que le contexte de l'hybridation rend possible. Et si les moments en mode " présentiel " étaient exclusivement réservés à cultiver une relation pédagogique de qualité ?

Références

Albero, B. Simonian, S. (2019). Les conditions d'un dialogue majorant entre le politique et le pédagogique. Dans A. Jézégou (dir.). *Traité de la e-Formation des adultes : état de la recherche* (p. 25-47). Paris : De Boeck Université.

Jézégou, A. (2019). La distance, la proximité et la présence en e-Formation. Dans A. Jézégou (dir.). *Traité de la e-Formation des adultes : état de la recherche* (p. 143-163). Paris : De Boeck Université.

Mots-Clés: formation en ligne, relation enseignant, élève, corps

Perception de l'enseignement hybride par l'étudiant

Analyse des traces de consultations des ressources en ligne et de la réalisation des activités dans un module hybride en école d'ingénieur

Chrysta Pelissier * ¹, Vincent Berry * [†], Jérôme Fortin * [‡]

¹ Langages HUmanités Médiations Apprentissages Interactions Numérique – Université Paul-Valéry - Montpellier 3, Université Paul-Valéry - Montpellier 3 – France

Dans cette communication, nous proposons de questionner le comportement des étudiants, dans un dispositif d'enseignement hybride (qualifié de "gîte" et de "métro" dans la typologie Hy-Sup (Peraya *et al.*, 2012). Nous prenons appui sur le retour des étudiants de 1^{ère} année de cycle ingénieur (Bac+3) en informatique inscrits à l'école Polytech - Université de Montpellier, suivant un cours hybride (McCray, 2000) intitulé " Langages et Automates ".

Enseigné précédemment en présentiel, le changement de format pour ce module fait suite au constat de l'hétérogénéité des connaissances préalables des étudiants pour cette matière et d'une évolution de leur capacité d'abstraction. La mise en place d'un tel dispositif (Charlier *et al.*, 2006), auquel les étudiants sont pour la grande majorité confrontés pour la première fois, amène les enseignants à développer leur connaissance des dispositifs hybrides, des limites dans leurs effets (Timperley, 2011) et des points de vigilance auxquels il est indispensable d'être attentif pour maintenir un alignement pédagogique (Biggs, 1996).

Dans le dispositif proposé (Osguthorpe et Graham, 2003 ; Peltier, et Séguin, 2021), pour chaque chapitre du cours, les étudiants doivent consulter des ressources sur un LMS (principalement des vidéos interactives) avant une séance présentielle. Ils peuvent également réaliser un quiz d'auto-évaluation. La séance présentielle débute par des échanges de questions/réponses entre étudiants et enseignant, puis suit un quiz sur les ressources consultées à distance, et enfin la majeure partie de la séance est consacrée à des exercices et des échanges entre participants. Les situations d'apprentissage en présentiel alternent exercices de réflexion individuelle et construction collaborative de solutions pour d'autres activités.

Nous postulons que la consultation des ressources dans le temps est propre à chaque étudiant. En effet, en fonction de leurs résultats intermédiaires (exercices d'auto-évaluation et réalisés en cours) et des interactions qu'ils ont avec les autres apprenants de la promotion et l'enseignant lors des séances de présentiel ou par messagerie instantanée, les stratégies personnelles évoluent. Cependant, des invariants d'un étudiant à l'autre apparaissent et nous permettent d'identifier des profils.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: vincent.berry@umontpellier.fr

[‡]Auteur correspondant: jerome.fortin@umontpellier.fr

L'enjeu de cette étude est de comprendre l'impact d'un dispositif pédagogique de formation hybride sur la motivation et le comportement des étudiants (Gelly *et al.*, 2011) en vue d'optimiser ce dispositif et d'en concevoir d'autres.

D'un point de vue méthodologique, nous prenons appui sur deux sources d'information : 1) sur les traces d'apprentissage laissées par ces 45 étudiants lors des différentes activités présentes sur le LMS Moodle durant l'année 2021-2022 ; 2) leur retour verbalisé associé à un questionnaire constitué à partir du modèle proposé par Lacombe, 2021 (Lacombe et Vieira, 2020).

L'analyse des traces laissées sur Moodle souligne la diversité des parcours temporels accomplis par les étudiants. Elle nous permet d'identifier principalement quatre profils en regard de l'attente initiale des enseignants. L'affectation des étudiants à un de ces profils donne les moyens d'adapter la pédagogie hybride sur le semestre suivant. Les résultats du questionnaire soulignent l'utilité des ressources (s'entraîner, réviser, se préparer, etc.), l'appréciation par les étudiants de la diversité des activités réalisées (regarder, prendre des notes, faire des exercices, poser des questions, etc.). Les arguments exprimés par les étudiants dans les données qualitatives sont à mettre en résonance avec les profils sortant de l'analyse quantitative pour cibler au mieux la quantité, la nature et le rythme des activités à proposer pour la suite de leurs études.

MOTS-CLÉS : *dispositif hybride de formation, enseignement supérieur, transformation, informatique.*

Bibliographie :

Biggs, J.B. (1996). " Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands ", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21, pp. 5–15.

Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, pp. 469-496. Accès : <https://www.cairn-info.ezpum.scdi-montpellier.fr/revue-2006-4-page-469.htm>.

Gelly, J., Aubert, J-P, Cartier, T., Le Bel, J., Nougair de, M. (2011). " Évaluation de l'impact immédiat d'un dispositif pédagogique de formation " hybride " sur les connaissances des étudiants de second cycle en matière de prévention en soins primaires ", *Pédagogie Médicale*, 12(3), pp. 149-158. DOI : <https://doi.org/10.1051/pmed/2011102>

Lacombe, É. (2021). Transformation numérique des organisations en réseau : les potentiels d'une schématisation dynamique de l'information, thèse de doctorat, Université Bordeaux 3.

Lacombe, É. et Vieira, L. (2022). Toward the construction of a liberating and socially inclusive autobiographical narrative : an experiment with " information seeds ", Conference Proceedings Prison education – Path and challenges, Vila Real, Portugal, p. 61-68, https://www.apenp.pt/images/Noticias/E_Prison_Education.pdf

McCray, G.E. (2000). " The hybrid course: Merging on-line instruction and the traditional classroom ", *Information Technology and Management*, 1(4), pp. 307-327.

Osguthorpe, R. T., Graham, C. R. (2003). " Blended learning environments: definitions and directions ", *Quarterly review of distance*, 4(3), 227

Peltier, C. et Séguin, C. (2021). " Hybridation et dispositifs hybrides de formation dans l'enseignement supérieur : revue de la littérature 2012-2020 ", *Distances et médiations des savoirs*, 35, <http://journals.openedition.org/>

Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores, Canada, pp. 147-155, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00703589>

Timperley, H. (2011). " Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves ", *Revue française de pédagogie*, 174, pp. 31-40.

Diversification des pratiques pédagogiques et expérience d'apprentissage en enseignement supérieur

Aude Pichon *[†] ¹, Aurore Deledalle *[‡] ², Didier Paquelin *[§] ³, Théo Madec Guillot *[¶] ⁴, Florie Brangé *^{||} ⁵

¹ Nantes Université – Nantes Université – France

² Nantes Université, Univ Angers, Laboratoire de psychologie des Pays de la Loire, LPPL, UR 4638, F-44000 Nantes, France – Nantes Université – France

³ Université Laval [Québec] – Canada

⁴ Nantes Université – Nantes Université – France

⁵ établissement Université Laval ; laboratoire Crires – Canada

Nantes Université soutien le développement de cours hybridés depuis de nombreuses années. Ce soutien s'est accentué depuis 2021 dans le cadre du projet HYBRID'UNe co-financé par l'ANR (Agence Nationale de Recherche) se poursuivant par la mise en place de dispositifs institutionnels d'appui à l'hybridation.

Des cours hybridés sont souvent perçus par les enseignants comme la mise à distance d'activités pédagogiques asynchrones médiatisées et rendues accessibles via un environnement numérique d'apprentissage. Les projets mis en place dans différents domaines d'enseignement laissent entrevoir une approche différente liée à la diversification des pratiques pédagogiques synchrones. Nous questionnons les conséquences de cette diversification sur l'expérience d'apprentissage des étudiants et formulant la question : les formes d'hybridation synchrones participent-elles à une amélioration de la qualité de l'expérience étudiante analysée sous l'angle de l'engagement et de la réussite académique ?

L'expérience d'apprentissage est constituée de toutes les activités que réalisent l'étudiant en vue d'apprendre (Biggs et Tang, 2011). Une expérience d'apprentissage active a lieu lorsque l'étudiant participe activement à la création et réalisation de la situation d'apprentissage telle que la création d'une carte conceptuelle illustrant le cheminement de leur pensée, la réalisation d'un stage, l'élaboration de son propre contrat d'apprentissage, l'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs, un carnet de bord réflexif sur leur expérience d'apprentissage (2011, pp. 142-261).

Nous interrogerons différentes dimensions de l'expérience d'apprentissage en contexte d'hybridation qui pour Paquelin (2022), sont " le temps (synchrone/asynchrone), l'espace (académique/non-académique), le social (individuel/collectif), les objets (ressources, matériel pédagogique), les

*Intervenant

[†] Auteur correspondant: aude_pichon@yahoo.fr

[‡] Auteur correspondant: aurore.deledalle@univ-nantes.fr

[§] Auteur correspondant: didier.paquelin@fse.ulaval.ca

[¶] Auteur correspondant: theo.madecguillot@univ-nantes.fr

^{||} Auteur correspondant: florie.brangé.1@ulaval.ca

formules pédagogiques, etc. " (2022, p. 9).

Pour répondre à cette question nous menons actuellement une recherche à visée compréhensive avec une méthode de recherche quantitative à l'aide d'un questionnaire en ligne issue des travaux de G. Heilporn sur l'engagement étudiant lors de modalités hybrides (2021). La méthode d'analyse est quantitative à l'aide de statistiques descriptives et portera sur des cours hybrides du cycle de licence. Les résultats sont prévus d'être diffusés en juillet 2023 et permettront de décrire les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les projets hybrides et d'interroger le lien entre la diversité des pratiques pédagogiques et l'expérience d'apprentissage des étudiants sous l'angle de leur engagement et de leur réussite académique.

Dans cette communication, il s'agira de décrire plus précisément le projet et la méthode de recherche en cours et de présenter une revue de la littérature sur l'expérience d'apprentissage en lien avec la diversité des pratiques pédagogiques dans un contexte d'hybridation.

Biggs, J. et Tang, C. (2011). *Teaching For Quality Learning At University* (4ème édition). The Society for Research Into Higher Education Open University Press.

Heilporn, G. (2021). *Stratégies favorisant l'engagement des étudiants dans des modalités de cours hybrides en enseignement supérieur* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/18359>

Paquelin, D. et Lachapelle-Bégin, L. (2022). Guide hybridation. Université Laval – Chaire de Leadership en Pédagogie de l'Enseignement Supérieur – Nantes Université

Mots-Clés: expérience d'apprentissage, diversité des pratiques pédagogiques, enseignement supérieur

Perception par les étudiants des enseignements hybrides : quelles différences avec les enseignements en présentiel et quels aspects sont prédictifs des apprentissages perçus ?

Manuel Bächtold ^{*†} ¹, Isabelle Fourcaud ^{*}

², Kévin De Checchi ³, Dominique Barbe Asensio ⁴

¹ OTP-SCSIP LIRDEF – Université de Montpellier – France

² DSIN – Université de Montpellier – France

³ OTP-SCSIP LIRDEF – Université de Montpellier – France

⁴ OTP-SCSIP – Université de Montpellier – France

Suite à la crise sanitaire, de nombreuses universités ont investi des moyens financiers et humains pour se doter de nouveaux outils numériques et accompagner les équipes d’enseignants dans l’objectif de concevoir et mettre en œuvre des enseignements hybrides de qualité. C’est le cas par exemple de l’Université de Montpellier dans le cadre du projet AgilHybrid. Suivant une définition minimale fréquemment utilisée, un enseignement hybride combine des temps d’enseignement en présentiel (en face à face) et à distance (Graham, 2006). À cet égard, une diversité de pratiques pédagogiques est envisageable et la question reste ouverte concernant celles qui favorisent le plus les apprentissages des étudiants (Müller & Milderberger, 2021). La présente étude se penche sur cette question en considérant le point de vue des étudiants, c’est-à-dire leur perception des enseignements hybrides à l’université. La méthodologie se base sur un questionnaire et consiste à comparer le ressenti des étudiants concernant un enseignement hybride et un enseignement strictement en présentiel. Le questionnaire a été entièrement complété par 158 étudiants (87 femmes et 71 hommes inscrits dans des formations de L2, M1 et M2), lesquels ont suivi sur un semestre un enseignement hybride dans l’une des 5 facultés, institut ou école impliqués dans l’étude (Droit, Economie, IAE, Médecine, Polytech). 12 enseignements hybrides différents ont ainsi été pris en compte. Les étudiants ont été interrogés sur un ensemble de variables permettant de décrire leur perception de ces deux types d’enseignement : posture pédagogique de l’enseignant perçue par l’étudiant (Eon, Wen & Ashill, 2006 ; Ginns & Ellis, 2009), sentiment d’efficacité personnelle à suivre les cours, interagir avec l’enseignant et interagir avec les étudiants (Tsai, 2020), apprentissage perçu et satisfaction (Müller & Milderberger, 2021). De plus, les étudiants ont été interrogés sur des aspects spécifiques aux cours à distance : apport perçu des cours à distance pour apprendre, pour développer ses compétences et difficultés techniques perçues en lien avec le numérique dans les cours à distance. Les analyses statistiques des réponses au questionnaire ne montrent des différences significatives entre ces deux types d’enseignement que pour deux variables : les étudiants se perçoivent comme ayant été moins capables d’interagir

*Intervenant

†Auteur correspondant: manuel.bachtold@umontpellier.fr

avec les autres étudiants et avec l'enseignant dans les enseignements hybrides que dans les enseignements en présentiel. Dans le cas des enseignements hybrides, les résultats des analyses montrent que seules deux variables se dégagent comme étant prédictives de l'apprentissage perçu et de la satisfaction des étudiants : l'apport perçu des cours à distance pour apprendre et le sentiment de pouvoir interagir avec les étudiants. S'agissant plus spécifiquement des cours à distance, il apparaît que les étudiants perçoivent plutôt positivement leurs apports pour apprendre, rencontrent peu de difficultés techniques et considèrent que ces cours favorisent davantage le développement de certaines compétences (en particulier, être plus autonome dans les apprentissages) que d'autres (notamment, l'esprit critique). Ces résultats pointent l'importance que les étudiants accordent aux interactions et à la qualité des cours à distance dans le cadre des enseignements hybrides. Ils permettent ainsi d'identifier des leviers et des obstacles à prendre en compte dans la conception d'enseignements hybrides et les pratiques pédagogiques des enseignants. Ainsi plusieurs recommandations à destination des enseignants des facultés, institut et école impliqués dans le projet AgilHybrid ont pu être formulées. Elles invitent notamment à donner davantage de place aux interactions à distance par des temps dédiés et/ou en recourant à des outils plus adaptés aux interactions, et à prêter une grande attention aux apports des cours à distance et à leur articulation avec les cours en présentiel.

Références

- Eom, S. B., Wen, H. J., & Ashill, N. (2006). The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An empirical investigation. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(2), 215-235.
- Ginns, P., & Ellis, R. A. (2009). Evaluating the quality of e-learning at the degree level in the student experience of blended learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(4), 652-663.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Müller, C., & Mildemberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, 1-16.
- Tsai, C. L., Cho, M. H., Marra, R., & Shen, D. (2020). The Self-Efficacy Questionnaire for Online Learning (SeQoL). *Distance Education*, 41(4), 472-489.

Mots-Clés: apprentissage perçu, posture pédagogique de l'enseignant, sentiment d'efficacité personnelle, apport perçu des cours à distance

Liste des auteurs

- Al Khatib, Jamila, 6
Albareil, Esther, 9
ALMERGE, Morgane, 37
Amri, Yann, 46
ANELOK, Irina, 83
Archieri, Catherine, 111

BARAU, Caroline, 46
Barbe Asensio, Dominique, 120
BEAUCHET, Lucie, 86
Berger, Sylvie, 63
Berry, Vincent, 115
Bertucat, Franck, 20
BISIÈRE, Christophe, 86
Blaringhem-Lévêque, Carole, 54, 99
Brangé, Florie, 118
BRETONNET, Blaise, 74
Bächtold, Manuel, 120

Canu, Michaël, 37
Carreras, Ophélie, 32
CASSIGNOL-BERTRAND, Florence, 74
Chaker, Rawad, 61
CHALIES, SEBASTIEN, 69
CHALLAH, Rana, 89
Chasseriaud, Elora, 12
Colletta, Adélie, 43
Courtade, Florence, 14
Couturier, Catherine, 32
Crovello, Hugo, 28

d'Ham, Cédric, 35
Dassé, Marine, 37
De Checchi, Kévin, 120
De Cian, Marie-Cécile, 28
Deledalle, Aurore, 118
DEMAREY, Catherine, 54

Faure, Céline, 99
FIORINI, Raffaella, 92
Fontaine, Laetitia, 43
FORTIN, Jérôme, 115
Fourcaud, Isabelle, 120

GACHASSIN, Bruno, 28
Genevois, Sylvain, 108
Gerard, Laetitia, 9
GHOZZI, Yosr, 97
GRIFOUILLERES, Diana, 83

HAMON, Laurence, 86
HAPEL, Françoise, 4, 72
Hatot, François, 25

HIGGS, Lyndon, 58
Hoyek, Nady, 61

Jeandot, Chrystel, 78

KARAMANOS, Yannis, 63

Labadie, Soraya, 28
Larguier, Géraldine, 4
Leborgne, Aurélie, 65
Lelaïdier, Aurélie, 6
Leman, Samuel, 25
Leseigneur, Laurence, 101
Lesparre, Géraldine, 72

Madec Guillot, Théo, 118
MARESCOT, Vanessa, 99
Martin, Annick, 28
Marty, Stéphanie, 40
MESSAOUI, ANITA, 51
MOLARD, Julie, 17

Nakhleh, Marie, 28

Paquelin, Didier, 118
PELISSIER, Chrysta, 51, 115
Peytavy, Christian, 105
Pichon, Aude, 81, 118
PINO, Natalia, 17
Planche, Maelle, 35

QUIGNON, Camille, 17

RAILLARD, Cécile, 49
Rayo Trujillo, Lizeth, 76
RIVIERE, Lionel, 95
Rommel, Delphine, 81

SAUTER, Christian, 65
Spriet, Thierry, 9
STEPHAN, pierre, 83
Stéphan, François, 83
Szafrajzen, Barbara, 95

Taisne, Juliette, 54
TRANCHANT, MARJOLAINE, 78
Tribet, Hervé, 69

TRINH, Elodie, 89

Vilain, Ambre, 12

