

THOMAS PETIT

La Rochelle Université, thomas.petit@univ-lr.fr

NOLWENN QUERE

La Rochelle Université, nolwenn.quere@univ-lr.fr

TYPE DE SOUMISSION

Atelier

RESUME

Notre atelier propose un temps de travail réflexif sur la question de l'hybridation dans l'enseignement supérieur. Il s'agit de mener les enseignants à échanger sur la planification d'un cours alternant des temps de travail en présentiel et en distanciel, en s'appuyant sur des exemples concrets. Notre objectif est d'accompagner ces derniers dans la conception de nouveaux « environnements technopédagogiques » (Charlier *et al.*, 2006) articulant de manière pertinente les ressources numériques et les questions pédagogiques. Au terme de notre atelier, les participants seront capables de mesurer les effets que leurs choix de scénario peuvent avoir sur l'approche pédagogique et l'implémentation numérique.

L'atelier a une double visée. Tout d'abord, à court terme, il aura un effet sur les pratiques des participants, ces derniers ayant porté un regard réflexif sur une partie spécifique de leur activité. Et, l'atelier nous permettra également, à l'aide des éléments résultants des différents temps de travail, de produire une fiche de synthèse portant sur les questions à se poser lorsqu'on débute un travail d'hybridation.

SUMMARY

Our workshop proposes a time of reflexive work on the question of hybridisation in higher education. It is a question of leading teachers to discuss the planning of a course alternating face-to-face and distance work, based on concrete examples. Our objective is to help them design new "techno-pedagogical environments" (Charlier et al., 2006) that articulate digital resources and pedagogical issues in a relevant way. At the end of our workshop, participants will be able to measure the effects of their scenario choices on the pedagogical approach and digital implementation.

The workshop has a twofold aim. Firstly, in the short term, it will have an effect on the participants' practices, as they have taken a reflective look at a specific part of their activity. Secondly, the workshop will also enable us to produce a summary sheet on the questions to be asked when starting a hybridisation project, using the elements resulting from the various working sessions.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Hybridation, enseignement supérieur, conception

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Hybridization, higher education, design

1. Cadre théorique

Le recours au numérique dans les enseignements est un défi auquel le monde du supérieur doit faire face depuis plusieurs années. Un défi, mais aussi un éventail de nouvelles possibilités, notamment en termes d'enseignement à distance et hybride. Dès les années 90 le terme « hybridation » est utilisé pour décrire une modalité d'enseignement incluant un temps de travail à distance permis par la mobilisation du numérique dans les situations d'enseignement-apprentissage proposées aux étudiants (Peraya, Charlier et Deschryver, 2014). Selon Ladage (2016) « une formation hybride est une formation partagée entre distance et présence, dans laquelle sont combinés et intégrés, sous des formes multiples et complexes, un enseignement en face à face et des technologies de l'enseignement en ligne (Garrison et Kanuka, 2004) ». Elle est un processus d'innovation que les enseignants se doivent de connaître ou du moins d'avoir expérimenté (Charlier et al., 2006). Les écrits institutionnels sont en faveur de son déploiement mais sur le terrain sa mise en œuvre encore restait jusqu'alors marginale (Djebara et Dubrac, 2015).

Le contexte de continuité pédagogique mis en place en mars 2020 tend à faire évoluer cette mobilisation et des changements profonds semblent pouvoir s'amorcer. En effet, la pandémie de la covid-19 a accéléré le passage des cours en distanciel. Des choix ont alors été réalisés, souvent dans l'urgence, par les enseignants qui ont eu peu de temps pour revenir sur leurs (nouvelles) pratiques. Plusieurs modalités ont été mobilisées au fil de cette crise sanitaire. Ainsi les cours sont passés du 100% distanciel à une alternance distanciel-présentiel, ces deux modalités pouvant proposer des temps de travail en synchrone ou asynchrone. Cet ensemble de possibles invite à (re)penser le modèle pédagogique proposé jusqu'à lors aux étudiants. Cela pose également la question de la valeur ajoutée du présentiel et du synchrone dans les futures pratiques intégrant le distanciel (Paquelin, 2016).

Cependant (re)penser son cours et faire évoluer ses pratiques n'est pas chose aisée. Des principes de conception, stabilisée au fil des années, doivent être modifiés pour dépasser la simple mise en ligne d'un cours et aller vers le développement de nouveaux schèmes d'action (Vergnaud, 1998) soutenant alors une modification pérenne des pratiques aussi bien dans le travail à distance qu'en présence (Lebrun, 2015).

Le projet de recherche européen HY-SUP décrit 14 composantes constituant les différentes facettes d'un dispositif hybride. Ces composantes sont particulièrement utiles aux enseignants pour porter leur attention sur des points spécifiques lors de la conception de leurs cours¹. Six types de dispositifs hybrides sont proposés, trois centrés enseignement et trois centrés apprentissage, montrant de ce fait différentes mises en œuvre possible de l'hybridation. Les chercheurs insistent également sur l'importance de la présence enseignante pour le suivi de travaux et sur la nécessité de favoriser l'engagement des étudiants dans les activités à distance pour une hybridation efficace.

De plus, Lameul et Peltier (2012) soulignent que les enseignants, lors de leur travail de conception, adoptent des « tendances posturales ». La première tendance est centrée sur l'enseignement. L'enseignant concepteur se concentre, par exemple, sur les contenus de son cours. La seconde tendance porte, quant à elle, sur les apprentissages, l'enseignant réfléchit à comment permettre à l'étudiant de prendre en charge son apprentissage. Ce point de vue tend à dissocier les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage que nous abordons comme une unité, le travail de l'enseignant étant lié à celui de l'étudiant et vice-versa. Ces derniers peuvent dans une action conjointe avancer dans les situations d'apprentissage (Ladage, 2016).

La brève revue de travaux réalisée ci-dessus nous permet de donner à voir les bases sur lesquelles reposent la construction de notre atelier. Nous allons, à présent, décrire plus finement son organisation.

2. Déroulement de l'atelier

Nous proposons un atelier articulé en trois temps :

Temps 1 (15 min)

Nous débuterons notre atelier par un temps de présentation en groupe entier. Une fois les deux intervenants présentés, un rappel de l'objectif de l'atelier sera réalisé ainsi qu'une présentation de l'organisation du temps à notre disposition. (5 min)

Une présentation de la définition d'hybridation retenue sera faite au groupe. Il s'agit de permettre à chaque participant de l'atelier d'aborder ce travail avec une même compréhension du terme d'hybridation. Afin de lancer les premiers échanges un exemple de planification de cours hybridé sera réalisé (annexe 1). Cette introduction a une double visée. Tout d'abord permettre aux participants d'avoir une vision plus claire de ce qu'est un cours hybridé dans des situations qui ne relèvent pas de la continuité pédagogique, puis d'amorcer les échanges autour de cette proposition (annexe 1). (10 mn)

Temps 2 (40 min)

Pour le temps 2 de l'atelier le groupe sera séparé en quatre sous-groupes constitués de cinq participants. Nous demanderons aux enseignants de réfléchir à l'hybridation selon les trois variables suivantes :

- L'**interactivité** – rendre les étudiants actifs (dialogue avec les étudiants : questions directes, travail de groupe, activités de réflexion, temps d'exercice à faire seul, quiz, proposer des lectures avant le cours (type classe inversée), proposer aux étudiants de construire un schéma, prise de note collaborative...)
- Le **suivi en ligne** des étudiants (se connectent-ils régulièrement en ligne ? Les activités proposées ont –elles réalisées (quiz, lectures, visionnage de vidéo) ? Le forum est-il vivant ? Comment l'enseignant s'empare-t-il de cet espace : animer le forum ? Relance personnalisée ?)
- L'**autonomie des étudiants** (les étudiants parviennent à accéder aux ressources, ils demandent de l'aide si nécessaire (pairs ou enseignants), savent identifier des sources fiables pour compléter leurs connaissances, auto-évaluation)

Les enseignants s'interrogeront sur la compréhension qu'ils ont de ces variables avant de revenir sur *comment* et *en quoi* les choix qu'ils réalisent par rapport à celles-ci vont avoir des effets sur le scénario hybride.

Pour aider à la réflexion, et afin d’avoir une production sur laquelle prendre appui dans le temps 3, le support suivant leur sera proposé :

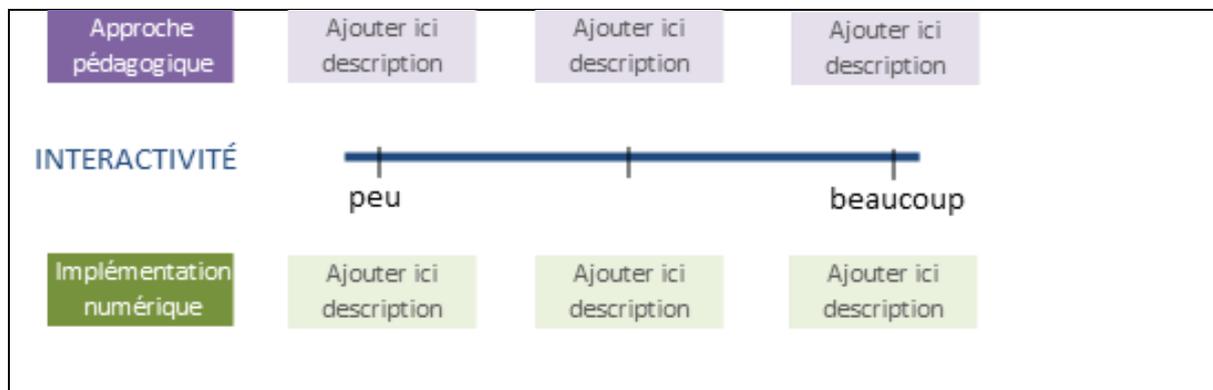


Figure 1 : ressource support pour réfléchir à l'interactivité

Pour chacune des trois variables (interactivité, dans l'exemple), les participants devront ainsi s'interroger sur les effets du déplacement du curseur en matière d'**approche pédagogique** et d'**implémentation numérique**, et renseigner les champs correspondants aux trois stades du curseur.

Temps 3 (35 min)

Dans un troisième et dernier temps, nous proposons aux participants de travailler sur des scénarios hybrides pensés sur un semestre, que nous leur fournirons comme documents supports, avec un certain nombre d'informations (public, niveau d'études, discipline, etc.). Un premier scénario portera sur une séquence comprenant 15% de distanciel, un second sur une séquence de 30% de distanciel, le troisième scénario sera de 45% en distanciel et enfin 60% pour le dernier.

Nous proposerons aux participants, une fois ces scénarios étudiés, de placer le curseur où il leur semble le plus judicieux (selon les niveaux définis et décrits en temps 2) pour chacune des variables décrites (interactivité, suivi en ligne, autonomie des étudiants).

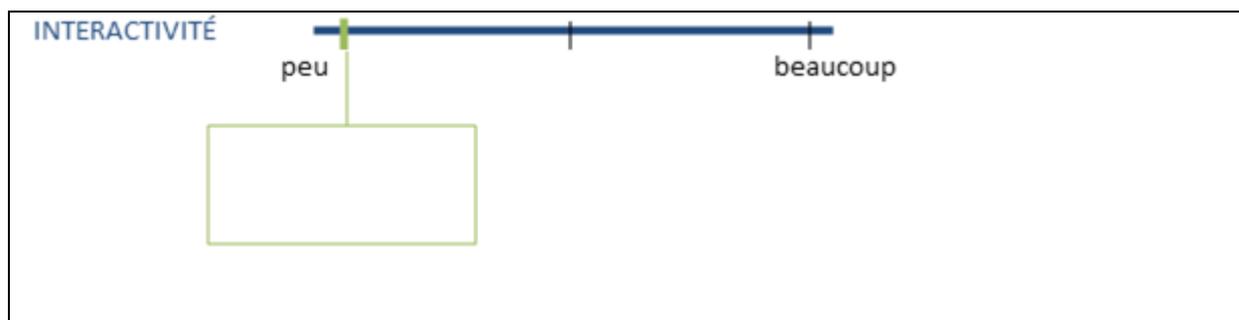


Figure 2 : ressource support pour le second temps du travail sur l'interactivité

À chaque fois, une justification sera apportée dans les encadrés liés au curseur, et sera partagée au reste aux autres sous-groupes lors de la discussion collective qui clôturera l'atelier.

L'objectif ici est de faire ressortir l'importance des choix réalisés et montrer que ceux-ci ne se posent pas de la même manière, pour chaque variable, selon le scénario proposé.

3. Supports

- Proposition d'un exemple d'hybridation de cours
- Des exemples d'outils conçus notamment par le Service des Pédagogies Innovantes de La Rochelle Université seront mis à la disposition des participants
- Une bibliographie pour approfondir les questions abordées
- Feuilles A3 avec les curseurs (si présentiel) ou support numérique (si distanciel)

Références bibliographiques

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

Djebara, A., et Dubrac, D. (2015). *La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur*. Rapport du Conseil Économique, Social et Environnemental. Journal Officiel.

Ladage, C. (2016). L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2). <http://journals.openedition.org/ripes/1067>

Lameul, G., Peletier, C., Charlier, B., Borruat, S. et Mancuso, G. *Dispositifs hybrides et développement professionnel des enseignants*. In: Deschryver, N. et Charlier, B. *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Rapport final. 2012. p. 154-190

Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : Vers une nouvelle culture de l'évaluation ? *e-JIREF*, 1(1), 65-78.

Peraya, D., Charlier, B., et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? *Éducation & Formation*, e-301, 15-34.

Paquelin, D. (2016). D'une université campus à une université multi-modale, *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 16. URL : <http://journals.openedition.org/dms/1602>

QPES – (Faire) coopérer pour (faire) apprendre

Vergnaud, G. (1998). Toward a cognitive theory of practice. In A. Sierpiska & J. Kilpatrick (eds.), *Mathematics education as a research domain: a search for identity* (p. 227-241). Dordrecht : Kluwer Academic Publisher.

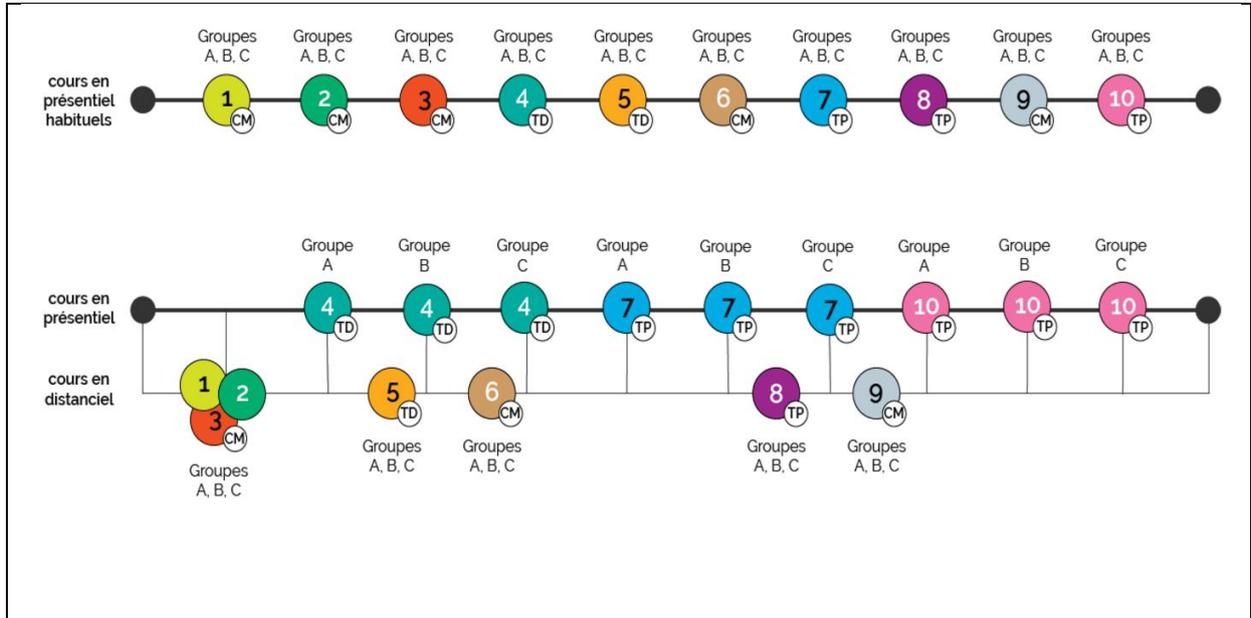
Site Internet

Site projet

HY-SUP <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544&read=true&pageId=1727> Consulté le 26 avril 2021.

Annexes

Annexe 1 – exemple de scénario hybride proposé aux participants



Descriptif à destination du programme

Atelier : Hybrider son cours : quels choix pour quels effets ?

Notre atelier propose un temps de travail réflexif sur la question de l'hybridation dans l'enseignement supérieur. Il s'agit de mener les enseignants à échanger sur la planification d'un cours alternant des temps de travail en présentiel et en distanciel, en s'appuyant sur des exemples concrets. Notre objectif est d'accompagner ces derniers dans la conception de nouveaux « environnements technopédagogiques » (Charlier et al., 2006) articulant de manière pertinente les ressources numériques et les questions pédagogiques. Au terme de notre atelier, les participants seront capables de mesurer les effets que peuvent provoquer leurs choix de scénario sur l'approche pédagogique et l'implémentation numérique.

La pandémie de la covid-19 a accéléré le passage des cours en distanciel pour permettre la continuité pédagogique. Des choix ont alors été réalisés, souvent dans l'urgence, par les enseignants qui ont eu peu de temps pour revenir sur leurs (nouvelles) pratiques. Plusieurs modalités ont été mobilisées au fil de la crise sanitaire. Ainsi les cours sont passés du 100% distanciel à une alternance distanciel-présentiel, ces deux modalités pouvant proposer des temps de travail en synchrone ou asynchrone. Cet ensemble de possibles invite à (re)penser le modèle pédagogique proposé jusqu'à lors aux étudiants. Cependant (re)penser son cours et faire évoluer ses pratiques n'est pas chose aisée. Des principes de conception, stabilisée au fil des années, doivent être modifiés pour dépasser la simple mise en ligne d'un cours et aller vers le développement de nouveaux schèmes d'action (Vergnaud, 1998) soutenant alors une modification pérenne des pratiques aussi bien dans le travail à distance qu'en présence (Lebrun, 2015).

Notre atelier sera articulé en trois temps. Le premier permettra d'ouvrir la discussion en appui sur des éléments théoriques portant sur l'hybridation. Le second proposera un temps de réflexion et de création autour de trois variables essentielles à ce travail d'hybridation. Enfin, lors du troisième et dernier temps, les participants seront invités à échanger à partir des scénarios types qui leur seront proposés.

Références bibliographiques

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

Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : Vers une nouvelle culture de l'évaluation ? *e-JIREF*, 1(1), 65-78.

Vergnaud, G. (1998). Toward a cognitive theory of practice. In A. Sierpiska & J. Kilpatrick (eds.), *Mathematics education as a research domain: a search for identity* (p. 227-241). Dordrecht : Kluwer Academic Publisher.