



HAL
open science

Stratégies d'accompagnement des étudiants en formations hybrides et effets sur l'autodirection dans l'apprentissage

Dina Adinda

► **To cite this version:**

Dina Adinda. Stratégies d'accompagnement des étudiants en formations hybrides et effets sur l'autodirection dans l'apprentissage. Education. Université de Strasbourg, 2020. Français. NNT : 2020STRAG002 . tel-03145811

HAL Id: tel-03145811

<https://theses.hal.science/tel-03145811>

Submitted on 18 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

PERSPECTIVES EUROPÉENNES (ED 519)

[LISEC EA 2310]

THÈSE présentée par :

Dina ADINDA

soutenue le : **21 janvier 2020**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'Éducation

**Stratégies d'accompagnement des étudiants en
formations hybrides et effets sur l'autodirection
dans l'apprentissage**

THÈSE dirigée par :

M. MARQUET Pascal

Professeur des Universités, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

Mme. ANNOOT Emmanuelle

Professeur des Universités, Université de Rouen

Mme. JÉZÉGOU Annie

Professeur des Universités, Université de Lille

AUTRES MEMBRES DU JURY :

M. KERN Dominique

Professeur des Universités, Université de Haute Alsace

M. SUNENDAR Dadang

Professeur à l'Université Pendidikan Indonesia à Bandung

Acknowledgements

I undertook this Ph.D. dissertation with a lot of curiosity, dreams, and cravings for experiences. During these years I have learned a lot, not only through pleasant moments of working, sharing and traveling, but also through difficulties, and delicate situations I had to deal with. From these experiences, I learned to seek opportunities, be brave and to be professional.

Therefore, I am grateful to my supervisor Professor Pascal Marquet, for his precious advisory role, encouragement, network, and wide experiences, during my doctoral program and for his unfailing support since the beginning of my study in France.

I also thank my very best friend, the most patience, kind, and gentle. Who has believed in me from the very first moment I applied for a scholarship to begin this Ph.D. journey. You know that I often worried about the steps I was taking, but now I admit that positive thinking and hard work are the best strategies for everything.

Finally, I concluded this precious period with much more curiosity about future projects that will shape me into a better version of myself. I still cannot say that everything is possible, but I believe that nothing is impossible if you put all of your efforts into it.

And to every single one of you who supported me, the lecturers and colleagues who welcomed me. No words can explain my deepest gratitude to have your support for the completion of this work. THANK YOU

My sincere appreciation also goes to :

Budhe Rini Sandjojo, Jean Charles Moutou, Laurent, Rosita and Louis Yordey, Latifa Elmaktoubi and sweetest Marya, Arnaud Zeller, Titin Agustin, Liuba Agapi, Lolita Angama, Nicole Poteaux, Najoua Mohib, Maria Denami and dearest Sophia, Thaddee Ntihinyuzwa, Julie Dittel, Emmanuel Vergnol, Arnadi Murtiyoso, and my fellow labmates, the “Grenier” team: Farhat Elkhoury, Alexandra Barberet, Yingdong Liu, Mechthild Richter, Andréa Morales, Inara Graff, Maria Vazeux, Arthur Massot, and Gislene Haubrich.

*I dedicate this work to my Mom,
Dad, and my three dearest best friends, my sisters.
You mean the world for me.*

Table des matières

Introduction	1
Première partie : Construction de l'objet de recherche et fondements théoriques	5
Chapitre 1 : Contexte de recherche	6
Les étudiants dans l'enseignement supérieur	6
Les besoins des étudiants pour réussir et les ruptures auxquelles ils font face ..	8
Le ' <i>métier</i> ' d'étudiant	11
Les autres problèmes	13
Les approches de remédiations à l'échec	15
L'apprentissage des jeunes adultes	15
Les pratiques d'aide à la réussite étudiante	18
Objectif de la thèse	23
Chapitre 2 : L'autodirection des étudiants	24
La motivation en tant que ressource fondamentale	24
Prise de conscience et orientation de but	25
Motivation intrinsèque vs motivation extrinsèque	26
L'autodirection dans l'apprentissage	29
L'autodirection vue par la Réciprocité causale triadique (RCT)	31
Autodirection : un concept connexe à l'autodétermination et l'autorégulation ...	35
Autodirection du point de vue de l'autonomie	40
Chapitre 3 : Formations hybrides	46
Formation hybrides en tant que modèle de formation	47
Typologie de formations hybrides	54
Classe inversée : l'un des visages des formations hybrides	60
Quatre perspectives définissant le contexte de recherches avec des formations hybrides	63
Quelques effets connus des formations hybrides	65
Trois niveaux de formations hybrides	67
Défis pour les enseignants	68
Chapitre 4 : l'accompagnement des étudiants	69
Soutenir l'apprentissage des étudiants	69
Les compétences requises par un bon accompagnateur	72
Typologie des rôles d'accompagnement	74
Dimensions d'un rôle d'accompagnement	74
Proposition d'un canevas des stratégies d'accompagnement (CSA)	91
Chapitre 5 : Enjeux et la formulation de la problématique de recherche	102
Enjeux de l'accompagnement en formation hybride dans l'enseignement supérieur	102
Problématique et hypothèses de recherche	106
Vue d'ensemble de la démarche de recherche	113
Deuxième partie : Dispositifs de recherche	115
Chapitre 6 : Étude de cas unique	116
Expérimentation préliminaire : Enjeux du protocole et rappel des hypothèses ...	116
Méthodologie suivie	118
Résultats et discussion	120
Succession de postures d'accompagnement et d'approches d'enseignement	120

Relation entre la perception des enseignants de leur environnement et leurs postures d'accompagnement	122
Perception des étudiants sur les stratégies de leurs enseignants	125
Chapitre 7 : Étude de cas multiples	128
Première expérimentation : Enjeux du protocole et rappel des hypothèses	128
Déroulement du protocole.....	129
Échantillon 1 : Étudiants	129
Échantillon 2 : Enseignants du premier cycle universitaire	131
Méthodologie suivie	158
Test d'autopositionnement.....	159
Inventaire des approches d'enseignement (IAE)	162
Grille d'observation des activités en présentiel	171
Grille d'observation des activités sur Moodle®	174
Échelle de disposition à l'apprentissage autodirigé (SDLRS).....	176
Résultats.....	180
Échantillon 1 : résultats des enquêtes auprès des étudiants.....	180
Échantillon 2 : résultats des enquêtes et des observations auprès des enseignants.....	185
Conclusion	199
Chapitre 8 : Forum de discussion et autodirection des étudiants	202
Observation finale : méthodologie et enjeux du protocole de l'expérimentation .	202
Déroulement du protocole.....	203
Échantillon étudié.....	203
Le forum de discussion	206
Méthodologie	208
Résultats.....	210
Stratégie d'accompagnement adoptée par l'enseignant.....	210
Forum et disposition des étudiants à l'apprentissage autodirigé	213
Conclusion	219
Discussion générale et conclusion	221
Point de situation	222
Stratégies favorisant l'autodirection des étudiants	223
Rôle des tâches collaboratives sur l'autodirection et la réussite des examens...	230
Point sur les hypothèses	231
Bibliographie	234
Liste des tableaux	261
Liste des figures	263
Liste des annexes	265

Introduction

Ce travail de thèse, financé par le ministère des Finances de la République d'Indonésie, vise à élaborer un modèle théorique des rôles d'accompagnement et à proposer une stratégie d'accompagnement-type pouvant soutenir le développement de l'autodirection des étudiants en formations hybrides.

Pourquoi nous sommes-nous intéressés à l'autodirection ? Tout d'abord, nous affirmons que pour vivre dans le monde d'aujourd'hui, en transformation « rapide », cette dernière est à la fois une compétence et un comportement-clé susceptible de nous préparer à faire face aux défis du monde du travail. Nous croyons également que l'autodirection d'un individu, notamment dans un contexte d'apprentissage, n'est pas innée. En adoptant la perspective de la Réciprocité causale triadique (RCT), nous posons que pour acquérir un tel comportement, un entraînement est indispensable et qu'il est nécessaire d'organiser l'environnement et le climat de classe de façon à favoriser les activités dans lesquelles les étudiants peuvent mobiliser leurs compétences. C'est la raison pour laquelle nous étudions la manière dont les enseignants enseignent, mais aussi accompagnent les étudiants dans l'apprentissage.

L'utilisation des technologies, aussi bien dans la vie quotidienne que dans l'apprentissage, a changé les modes d'élaboration, de diffusion et d'appropriation des connaissances. Par rapport à l'intégration des outils numériques et des activités les favorisant, des travaux scientifiques actuels ont montré qu'un scénario d'enseignement engageant les apprenants dans leurs expériences d'apprentissage devraient être préféré à tout autre et il s'avère que des formations dites hybrides sont devenues un des moyens pour réaliser cet objectif. La présence des outils numériques change le rapport entre les apprenants, entre le savoir et l'enseignant. Par conséquent, une stratégie particulière d'un enseignant peut avoir un effet différent sur les comportements et sur le développement des compétences personnelles des étudiants. En effet, à ce sujet Gibb (1994) a souligné que chaque pratique d'enseignement est unique, car cela dépend des relations construites entre les acteurs et il est tout à fait possible que ces pratiques ne soient pas efficaces. Il n'est vraisemblable qu'une formation hybride ne favorise pas toujours le développement de l'autodirection. Une des raisons possibles provient de l'écart entre

les attentes des différents acteurs (Johnson, Geroy et Griego, 1999) et entre les compétences disponibles chez les étudiants (Perraudau, 2006).

Avec ces éléments à l'esprit, nous souhaitons identifier les stratégies d'accompagnement qui sont actuellement mis en place par les enseignants et qui favorisent le plus l'autodirection des étudiants dans un environnement de formation hybride, dont la mise en œuvre est de plus en plus fréquente à l'université. Notre travail est au service du soutien et de la réussite des étudiants sous l'angle de l'ingénierie de formations, en particulier au premier cycle d'études universitaires. Ce choix est lié au niveau actuel d'autonomie et d'autodirection des étudiants qui s'avère assez faible d'après la littérature.

Pour réaliser ce projet, notre travail s'organise en deux parties, la première constituée de cinq chapitres, la seconde de trois chapitres. La partie théorique présente le contexte de la recherche et l'état de l'art de la littérature scientifique. Elle s'articule en quatre chapitres et se termine par la définition de la problématique de recherche et des hypothèses. Le chapitre 1 « Réussite en enseignement supérieur » décrit le contexte de la recherche. Le chapitre 2 « Autodirection des étudiants » est l'occasion de définir le concept de d'autodirection et d'autres concepts liés, comme la motivation, l'autonomie, l'autodétermination et l'autorégulation. Le chapitre 3 « Formations hybrides » traite de l'origine ainsi que des effets connus sur l'apprentissage. Le chapitre 4 « Accompagnement des étudiants » présente des modèles d'accompagnement et notre proposition de canevas pouvant être adopté en formations hybrides. Le chapitre 5 « Enjeux et formulation de la problématique de recherche », nous permet de formuler notre problématique.

La partie empirique présente le protocole d'observation et les instruments qui permettent de tester les hypothèses. Le chapitre 6 « Étude de cas unique : observations préliminaires » vise à repérer les relations entre les différents éléments constituant le rôle d'accompagnement. Nous combinons une typologie des approches d'enseignement et des rôles d'accompagnement comme première hypothèse (H_{1-1}) de la thèse. Cette dernière sert à établir notre proposition de canevas des stratégies d'accompagnement. Le chapitre 7 « Étude de cas multiples » vise à étudier les stratégies d'accompagnement mises en œuvre par les enseignants

de formations hybrides et à identifier des possibles progressions en termes d'autodirection des étudiants dans l'apprentissage. Les stratégies adoptées sont variées et s'étendent de la mise en place de dispositifs principalement centrés sur le processus d'enseignement, dans lesquels les enseignants adoptent des attitudes directives, à la mise en œuvre de formations hybrides centrées sur l'apprentissage avec des postures de soutien (H₁₋₂). Nous tentons d'évaluer si la mise en place de dispositifs de formations hybrides centrées sur l'étudiant est associée à l'adoption des rôles d'activateur et d'observateur et favorisent l'autodirection des étudiants (H₂₋₁). Le chapitre 8 : « Expérimentation finale : Validation » a pour objectif principal de tester et de valider une des stratégies retenues à la suite de l'étude de cas multiples, de façon à proposer une stratégie d'accompagnement-type favorisant le développement de l'autodirection des étudiants. L'hypothèse que nous avançons dans ce chapitre est que l'intégration d'interactions plurielles autour d'une des activités implémentées dans le dispositif hybride centré sur l'étudiant, favorise l'accroissement de la disposition des apprenants à l'apprentissage autodirigé (H₂₋₂).

Les chapitres 7 et 8 visent également à vérifier si le modèle d'accompagnement proposé rend compte de la réalité du terrain. Nous terminons ce travail par un chapitre « Discussions et conclusion » dont l'objectif est de discuter des résultats de nos trois études, des points d'améliorations, et des perspectives de recherches liées aux nouvelles questions de recherche que ce travail aura fait surgir.

Nous pensons que ce travail, réalisé à niveau micro, est transférable à un autre contexte culturel et académique, comme celui de l'Indonésie, car l'autodirection relève davantage d'une compétence transversale que culturelle. En effet, Brockett et Hiemstra (1991) ont notamment montré que les éducateurs indonésiens pensent que l'apprentissage autodirigé est possible à mettre en place dans ce pays, notamment avec une adaptation basée sur une compréhension des attentes des apprenants. Nous suggérons aussi que des ajustements au niveau de la pratique et de la mise en œuvre des stratégies retenues sont nécessaires.

Première partie : Construction de l'objet de recherche et fondements théoriques

Chapitre 1 : Contexte de recherche

Pourquoi, à l'heure de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur, le taux d'échec des étudiants en premier cycle en France reste-t-il un problème récurrent ? Plusieurs recherches ont été menées pour étudier les causes de ce phénomène : les inégalités socio-économiques (Galley et Droz, 1999), la rupture entre le lycée et l'université (Coulon, 2005) ou le manque de motivation (Kennel, 2014) sont désormais bien connus. Parmi d'autres causes, l'abandon et l'échec peuvent aussi être la conséquence de l'impréparation des néo-bacheliers à leur projet d'études (Filtre, 2017) ou des difficultés d'adaptation des étudiants à la pédagogie universitaire (Pinte, 2018). Pour répondre à tout cela, Perret (2015) a souligné l'importance d'inciter à des actions pédagogiques pouvant accroître l'engagement des étudiants et l'accompagnement des enseignants vers la réussite. Ce chapitre se consacre aux éléments dont les apprenants ont besoin pour assurer leur réussite dans les études universitaires.

Les étudiants dans l'enseignement supérieur

L'abandon et l'échec aux études universitaires sont depuis des années un problème récurrent chez les étudiants en première année de licence. Des études sur les taux d'échec et de réussite des étudiants en premier cycle, notamment en première année ont été réalisées régulièrement. Balme (2012) a montré que sur les 280 000 étudiants qui entrent chaque année à l'université, 48% passent en 2^{ème} année au bout d'un an, 30% redoublent, 16% se réorientent, 6% abandonnent leurs études. Le document officiel du ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2017) affirme que, de manière générale, seuls 40,1% des étudiants inscrits en licence passent en deuxième année. Ceci est d'ailleurs associé à un fort taux d'abandon de la scolarité à l'issue de la première année en licence, qui s'élève à 60% chez des bacheliers issus d'un lycée professionnel, 50% chez ceux ayant un cursus technologique et 20% pour des bacheliers provenant d'une terminale générale. Legout et Mandry (2016) et Legout (2017) ont rapporté qu'au sein de l'Université de Strasbourg, qui est placée dans les 100 meilleures universités selon le

classement de Shanghai, le taux de passage des étudiants de la première année de licence à la deuxième année en un an est également insatisfaisant, comparé à ce qui est attendu par le ministère de l'Éducation nationale.

À la rentrée 2010, 2 318 700 étudiants étaient inscrits dans l'enseignement supérieur français, attestant d'une augmentation régulière du nombre d'étudiants par an (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2011). Entre 2000 et 2010, le nombre d'étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur français est également passé de 174 000 à 285 000, ce qui représente une progression de 64% (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2011).

En 2016-2017, le nombre d'étudiants s'élève à 2 609 700 personnes (Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2017). Avec un afflux massif d'étudiants, multiplié par 8 en 50 ans, les données chiffrées sur la durée des études de Licence ne sont pas satisfaisantes. Seuls 33% des étudiants français réussissaient leur licence en 3 ans en 2012-2013 et 40% ont obtenu leur licence en quatre ans (Gouvernement.fr, 2017). En 2017 ce taux ne s'améliore pas : seulement 27% des étudiants ont leur licence en 3 ans et 39 % en 4 ans. Tandis que les 61% restant abandonnent leurs études, 33% après un an et 13% après deux ans (Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2017). Dans cette partie, sont présentés les dispositifs et les stratégies mis en place pour favoriser la réussite des étudiants.

Afin de favoriser la réussite étudiante, la loi pour l'Enseignement supérieur et la Recherche (ESR) a été adoptée le 22 juillet 2013. Elle s'est traduite par plusieurs réformes, comme la simplification des offres de formation, l'incitation aux innovations pédagogiques, la mise en place de la plateforme FUN (France Université Numérique) avec l'ouverture de 41 Moocs pour développer les compétences numériques, la création des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), ou encore la création de Pôles étudiants pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat (PEPITE), etc. (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2014). Récemment, le gouvernement qui a mis en place un nouveau plan relatif à l'orientation et la réussite des étudiants (ORE), met en avant

17 propositions du rapport de Filatre (2017) pour réformer le premier cycle et améliorer la réussite des étudiants.

L'ESR et l'ORE mettent en avant l'importance de l'étudiant en tant acteur de son propre apprentissage et à l'origine de l'évolution de la pédagogie. A cet égard, l'utilisation du numérique est suggérée pour un apprentissage différencié et progressif chez les étudiants (Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2017).

Les besoins des étudiants pour réussir et les ruptures auxquelles ils font face

Cette partie se focalise sur les problèmes vécus par les étudiants du point de vue de la pédagogie, sur les ruptures auxquelles ils font face ainsi que sur les objectifs visés par les actions de remédiation à l'échec et à l'abandon. Les ruptures simultanées par rapport à l'organisation du temps, de l'espace et du savoir qui surviennent entre le monde universitaire et le lycée font que la première année de licence est souvent un passage délicat (Coulon, 2005 ; Kennel, 2014). Parmi les difficultés imposées, il y a le fait que les examens ne se passent pas toujours au même moment dans l'année et que le volume horaire hebdomadaire se diversifie d'une filière à l'autre. Avec les rythmes et les compétences de travail personnelles qui diffèrent, les efforts à fournir par les étudiants ne sont pas répartis de la même façon. Certains peuvent ressentir un sentiment de grande liberté, alors que d'autres peuvent avoir le sentiment d'être surchargés. Dans l'enseignement supérieur, les règles sont en outre plus complexes qu'au lycée. Par exemple, avant de choisir l'une ou l'autre Unité d'Enseignement (UE), les étudiants doivent s'assurer que celles-ci peuvent être comptabilisées dans leurs parcours. Par manque d'information, certains étudiants se sentent souvent perdus dans leurs parcours d'études et décrochent ou échouent (Coulon, 2005).

Comme nous l'avons déjà dit, pour Galley et Droz (1999) ainsi que Kennel (2014), l'abandon et l'échec des études peuvent aussi être le résultat de l'absence de projet personnel et du manque de motivation. Chez les étudiants qui n'ont pas de projet ou d'objectifs précis pour leurs études supérieures, l'université est un espace de découverte. En effet, cette dernière est souvent perçue comme « une voie normale » (Pinte, 2018) qu'ils doivent emprunter pour maintenir la valeur de leurs études

antérieures. Hélas, cette représentation peut engendrer chez les étudiants des doutes et un manque d'intérêt pour la vie universitaire.

La première année universitaire est à la fois une phase de transition entre la fin des études secondaires et un départ vers le premier cycle d'études universitaires. La réussite à l'université se définit comme un état dans lequel un étudiant inscrit dans un programme de l'enseignement supérieur arrive au terme de ce programme et obtient son diplôme (Kennel, 2014 ; Perret, 2015). La question du temps est secondaire mais le respect de ce dernier est idéal. Dans le schéma LMD (Licence, Master, Doctorat), les objectifs du premier cycle d'études universitaires sont répartis selon des niveaux qui s'influencent mutuellement et se complètent. Outre un renforcement des compétences en Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et en langues étrangères, l'objectif de la première année de licence est aussi de garantir les acquis de la culture générale, de faire acquérir des méthodes de travail et de développer l'autonomie dans les apprentissages. Ces objectifs constituent une préparation à l'employabilité des étudiants (Annoot, 2012), car en deuxième année ces bases seront consolidées afin qu'ils puissent entrer, de la manière la plus facile possible, dans la spécialisation disciplinaire et travailler sur leur projet professionnel. C'est à partir de ce niveau-là qu'ils pourront découvrir le monde de l'emploi avant d'entrer dans des activités de spécialisation qui auront lieu en troisième année (Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2007).

À chaque fin d'année d'étude, les étudiants sont considérés en réussite lorsqu'ils accomplissent les objectifs de cette année-là en validant des UE requises et ainsi de suite. Les étudiants en réussite sont aussi ceux qui arrivent à s'intégrer socialement et académiquement à l'institution à laquelle ils s'affilient et qui savent mettre en place des stratégies en tenant compte des modalités de formation et d'évaluation (Romainville et Michaut, 2012). Ce sont donc ceux qui exercent bien leur '*métier*' comme le définit Coulon (2005).

A contrario, les étudiants sont considérés en difficulté d'études lorsqu'ils présentent des signes de décrochages comme l'absentéisme et l'absence de travail personnel (Kennel, 2014). Ces apprenants-là ont souvent des difficultés d'apprentissage en

raison d'une maîtrise insuffisante des connaissances (Perrenoud, 1996) qui se concrétise par des résultats aux examens médiocres. Alava (1999) a montré que les étudiants ayant ce fort potentiel d'abandon et d'échec n'ont souvent pas d'habitudes de la lecture, qu'ils éprouvent donc des difficultés à lire des textes théoriques et qu'ils s'évertuent à apprendre par cœur au lieu de comprendre. Ils n'ont également pas de stratégie de recherche de documents après le cours. L'élément le plus préoccupant est que les apprenants en difficultés n'ont pas de compétences métacognitives suffisantes pour poursuivre leurs études universitaires.

Plusieurs chercheurs ont étudié des facteurs influençant la réussite en licence. Le modèle de Tinto (1987, cité dans Kennel, 2014) a mis en avant les facteurs sociaux et académiques comme l'intégration scolaire et sociale des étudiants et des aspects familiaux et personnels tels leur contexte familial, leurs caractéristiques personnelles et leurs expériences scolaires antérieures. Le modèle de Romainville et Michaut (2012) explore les facteurs de réussite, d'échec et d'abandon des études du point de vue de l'institution et de la psychologie des apprenants. Ce modèle prend notamment en compte des aspects personnels comme les caractéristiques sociodémographiques, psychologiques et les expériences scolaires. Ces dernières sont, pour les étudiants, liées aux représentations des étudiants sur eux-mêmes et à leur acculturation à l'institution ainsi qu'à leur statut d'étudiant. D'un autre point de vue, plus centré sur l'apprentissage, McMillan (2010) a isolé trois dimensions déterminantes de la réussite : la cognition, la métacognition et la motivation (*cf.* Figure 1) qui contribuent au développement de l'aptitude des étudiants à autoréguler leurs apprentissages. Pour favoriser la réussite étudiante, cette auteure indique également que les stratégies d'apprentissage mobilisées par la cognition et la métacognition peuvent être enseignées. Pour elle, bien que la métacognition soit moins mécanique que les stratégies de restitution, d'élaboration et d'organisation de l'information qui développent la cognition, cette dernière peut être transmise au travers d'un modèle ou d'un accompagnement. Quant à la motivation, un environnement d'apprentissage pouvant faciliter l'engagement des étudiants est important. En bref, un environnement d'apprentissage dans lequel la cognition, la métacognition et la motivation des étudiants sont soutenues, devient un élément contribuant à leur réussite académique (McMillan, 2010).

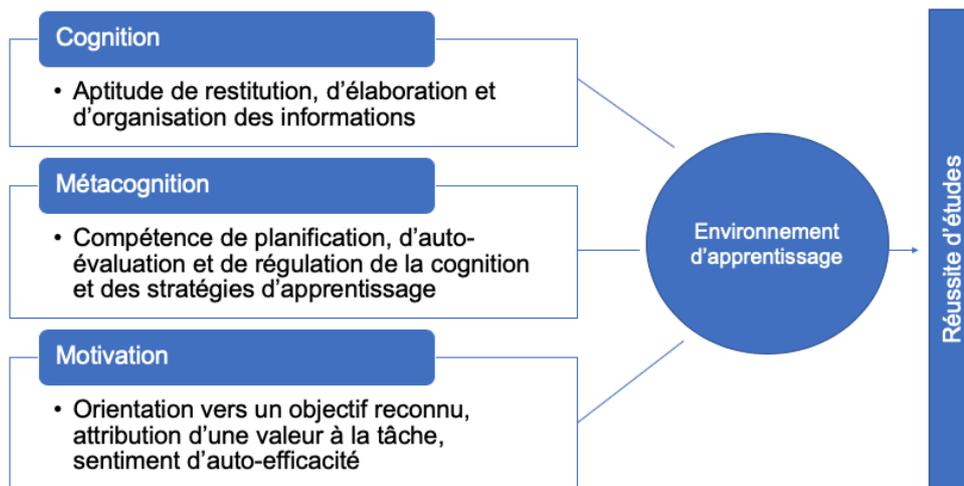


Figure 1. Plan de favorisation de la réussite des étudiants (adapté de McMillan, 2010)

Le 'métier' d'étudiant

Des premières années de l'enfance à l'adolescence, la loi oblige que chaque enfant soit scolarisé et donc soit un élève (Perrenoud, 1996). Les modalités d'exercice de ce statut d'élève se différencient en fonction du niveau d'étude, de l'institution et de l'enseignant. Au-delà des études secondaires, le statut existe toujours et plus le niveau d'études est élevé, plus les méthodes de travail et les tâches deviennent complexes. Compte-tenu des objectifs distincts de l'enseignement secondaire et supérieur, un lycéen doit apprendre à nouveau ou développer certaines compétences pour devenir un étudiant.

Être étudiant est un statut à travers lequel il s'agit de construire des connaissances. Il comprend une pratique de l'autocontrôle (Galley et Droz, 1999 ; Coulon, 2005), une maîtrise des techniques et des méthodes de travail (Alava, 1999), ainsi que des outils et des règles institutionnelles (Coulon, 2005). L'interprétation et la mise en pratique des nombreux codes et instructions institutionnels ou intellectuels qui sont souvent implicites, font aussi partie du statut d'étudiant. Ces savoirs-faire de l'étudiant sont une condition de la réussite dans l'enseignement supérieur (Coulon, 2005). En effet, il est indispensable que l'étudiant connaisse, adapte et exerce bien son statut.

Pour des bacheliers, l'entrée à l'université passe par trois étapes (Coulon, 2005) qui sont classés selon l'état d'adaptation de l'apprenant aux codes universitaires et d'appréhension de son statut d'étudiants.

1°) Le temps de l'étrangeté : pour Coulon (2005), ceci est le temps dans lequel un apprenant quitte le monde et le système avec lequel il est familier. C'est le moment où il entre dans le monde universitaire inconnu et fait face à des moments déstabilisants à cause des ruptures et des changements de règles. Au lycée les élèves sont très encadrés, tandis que l'université exige la participation active des étudiants pour déterminer ce qu'ils ont à faire. Les difficultés principales de cette phase sont de comprendre les règles usuelles et l'organisation du cursus ou d'administration à l'université. Le manque de motivation, en raison d'un manque d'objectifs personnels, l'incompréhension des règles institutionnelles et la confrontation entre les pratiques habituelles et les nouvelles sont, entre autres, des aspects provoquant l'abandon et l'échec dans cette première phase. Pour résoudre ce problème, certaines formations proposent au premier semestre un apprentissage méthodologique afin de faciliter le travail intellectuel des étudiants. Cet apprentissage consiste en un ou plusieurs cours qui comprennent des entraînements méthodologiques comme la prise de note, la lecture, la réalisation d'un plan, la production écrite, *etc.* Parler avec d'autres étudiants, fréquenter des amicales, se mettre en contact avec des aînés de la formation sont des solutions pour comprendre le sens partagé par tous et réduire les difficultés de cette première phase à l'université.

2°) Le temps de l'apprentissage : c'est le temps où une adaptation commence à se produire. Tandis que des incertitudes sont encore présentes, l'apprenant commence à connaître le monde universitaire. Ce temps est également celui où débute le travail intellectuel. Après avoir passé « le temps de l'étrangeté », les étudiants commencent à se confronter aux enjeux intellectuels, à la pédagogie et aux directives de travail de l'enseignement supérieur. C'est ce dernier point qui fait qu'ils ne se sentent pas préparés au travail intellectuel lors de leurs premiers jours à l'université. La nécessité d'être un individu autonome ou de développer son autonomie se double de la nécessité de comprendre les exigences intellectuelles qui sont, la plupart du temps, implicites. En effet, il est indispensable que les étudiants

élaborent une stratégie d'étude en tenant compte de leurs aptitudes personnelles, de leurs objectifs et de celui des enseignements et de la formation pour éviter l'échec ou l'abandon. Il est également important de comprendre que l'affiliation intellectuelle au monde universitaire se met en place grâce à la relation entre l'étudiant, à l'écriture et à la lecture. Installer des « routines intellectuelles » (Coulon, 2005) est une voie facilitant la résolution des problèmes qui surviennent au cours de ce « temps de l'apprentissage ». Ce passage est essentiel car il détermine la progression de l'étudiant dans la phase d'affiliation et de maîtrise de son statut. L'état de sa confiance sur sa compétence avant et après avoir suivi une formation est aussi déterminant pour le passage à l'étape suivante.

3°) Le temps de l'affiliation : c'est le temps où l'étudiant entre graduellement dans son nouveau rôle dans lequel il a une capacité d'interprétation des règles et de fonctionnement du monde universitaire. Sachant que ce dernier était pour lui inconnu, c'est en effet le moment où il fait une insertion active dans son nouveau milieu qui se manifeste par sa capacité à exercer son rôle d'étudiant institutionnellement et intellectuellement. Coulon (2005) a précisé qu'une affiliation dans son nouveau monde universitaire est réussie lorsque l'étudiant sait, avec l'aide d'autres étudiants ou des enseignants, interpréter les règles du cursus, comprendre ce qui est caché et s'en servir pour son parcours d'études. Pour accéder à la réussite, il est souhaitable qu'un étudiant arrive dans ce « temps de l'affiliation » au milieu ou au plus tard à la fin de sa première année. Pour cela, un accompagnement personnalisé peut être fourni par les enseignants. Des dispositifs de tutorats et des entretiens d'orientations peuvent également être organisés dans certaines formations pour aider les étudiants à connaître et à s'adapter aux trajectoires intellectuelles imposées dans l'enseignement supérieur.

Les autres problèmes

D'autres problèmes proviennent de la non-participation des étudiants en cours ; ils peuvent se montrer passifs, notamment dans des formations avec un grand effectif. Pour réduire l'écart entre leur performance et les attentes des enseignants, ces derniers doivent modifier certains aspects dans leurs enseignements. Il peut s'agir de la structuration du contenu et des activités de leurs cours, de leur gestion du groupe,

ainsi que de leurs approches voire la forme de l'évaluation de leurs enseignements pour faciliter la compréhension du plus grand nombre (Altet, 2004). Prenons l'exemple d'un cours magistral, la dictée et la prise de note sont souvent requis, tandis que ces derniers maintiennent les étudiants dans leur posture passive où ce qu'ils font s'apparente à la lecture et l'écoute des informations transmises. Dans la mise en place de cette activité les étudiants n'ont souvent pas de possibilité d'échanger ou de discuter avec leurs pairs sur le contenu du cours car la transmission des connaissances se fait dans une seule direction : de l'enseignant aux étudiants. Toutefois, il est possible de les encourager à être plus actifs dans un cours magistral en modifiant certaines choses. Berthiaume et Rege Colet (2013) donnent des conseils pour favoriser l'apprentissage actif et en profondeur. Dans un enseignement avec des grands effectifs, Daele et Sylvestre (2013) ont par exemple proposé la confrontation des points de vue des étudiants pour dynamiser l'interaction. En effet, le soutien à l'interactivité devient une clé indispensable pour sortir de la posture d'apprenant passif et participer activement. En outre, l'emploi des supports numériques, qui selon certains chercheurs peut augmenter la performance des étudiants dans leur apprentissage, peut également être une solution (Lam, 2014 ; Law, Geng, Li, 2019). Toutefois, les stratégies d'enseignement sont parmi les points les plus importants à prendre en compte. Comme Parmentier et Romainville (1998) dans Altet (2004) l'ont constaté, le facteur qui a le plus d'influence sur la qualité des apprentissages à l'université n'est ni le contenu du cours, ni le type de ressources disponibles, mais la manière dont l'enseignant rend les apprenants acteurs de leur propre apprentissage. Partageant le même avis, Perret (2015) soulève le problème de « sous-estimation » des rôles des enseignants dans le processus d'apprentissage malgré les travaux liés à des pratiques pédagogiques à l'université ont souligné l'influence de ces derniers sur l'apprentissage.

Modifier les stratégies d'enseignement concerne également l'adaptation des postures d'accompagnement et des approches d'enseignement chez les enseignants. Pour Altet (2004), ceci relève de l'ajustement de leur posture d'enseignant du supérieur. Il s'agit d'une transformation structurelle et fonctionnelle d'un métier dans lequel l'enseignant développe des compétences et met en œuvre des stratégies orientées par des objectifs préétablis. À ce propos, Muraro (2015) pense qu'enseigner consiste en un contact, au double sens étymologique de toucher

et de contagion. La question qui se pose est donc la suivante : Comment les enseignants d'aujourd'hui enseignent-ils à leurs étudiants ?

Les approches de remédiations à l'échec

L'apprentissage des jeunes adultes

Des objectifs différents de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur résultent une nécessaire modification de la façon d'apprendre et de travailler, tant méthodologiquement qu'intellectuellement. Par conséquent, il est indispensable pour chaque étudiant, notamment pour les nouveaux entrants à l'université, de connaître et de s'adapter aux exigences intellectuelles de l'université pour qu'il soit capable de jouer le rôle principal dans son apprentissage (Romainville et Michaut, 2012). C'est aussi la raison pour laquelle il est indispensable de connaître, comprendre, voir maîtriser le '*métier*' d'étudiant.

Apprendre est un acte intellectuel qui aboutit à une modification durable des connaissances. Selon Romainville (1993) cela consiste à mettre en œuvre des stratégies cognitives qui comportent l'ensemble des procédures visant l'organisation et la gestion des informations reçues. Cela passe par le développement de compétences métacognitives, qui, pour McMillan (2010), jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage comme étant des éléments d'optimisation de traitement d'information et de motivation.

Définie comme l'ensemble de gestion des processus de réflexion faits par un individu à l'égard de ses apprentissages (Romainville, 1993 ; Berthiaume et Rege Colet, 2013), la métacognition englobe la connaissance déclarative des stratégies cognitives et la régulation de celles-ci. Pour Jézégou (2008b) les processus métacognitifs sont constitués de deux opérations mentales telles que : 1°) l'explicitation des stratégies personnelles dans laquelle un apprenant évoque un ou plusieurs éléments de son apprentissage et explicite des éléments de son fonctionnement cognitif ; 2°) l'extériorisation de ses avis par rapport à certains critères qui fournissent les jugements de ses propres fonctionnements cognitifs.

Cela suppose que les processus métacognitifs interviennent lors de la prise de conscience des opérations cognitives. La métacognition renvoie aussi à la capacité d'auto-évaluation de l'efficacité de ses propres opérations cognitives et à la perception de ses aptitudes. En effet, l'un individu est alors capable de s'autoréguler ou de mener des activités autorégulatrices de ses actes cognitifs (Romainville, 1993, ; Jézégou, 2008b). Pour Wolfs (2007), la métacognition regroupe les connaissances introspectives qu'un individu a de ses propres processus cognitifs et la capacité que ce dernier a de les contrôler en vue de réaliser ses objectifs. Du point de vue pratique, les activités métacognitives découlent, pour ce dernier auteur, de l'explication des objectifs, de l'analyse, l'anticipation ou planification, la décentration, l'auto-évaluation et la régulation.

Les travaux de Romainville (1993) et de Wolf (2007) ont mis en évidence un lien entre la compétence métacognitive des étudiants et leurs performances académiques. Selon eux, le développement de la compétence métacognitive des étudiants est déterminé par les choix de l'enseignant (1) des activités d'apprentissage, (2) des approches de l'enseignement et (3) des stratégies d'accompagnement adoptées. Berger, Kipfer, et Büchel, (2013) en apporte la confirmation dans l'enseignement de la géométrie. Dans cet enseignement, ces aspects favorisent les performances des étudiants en planification et en résolution de problèmes. Toutefois, le lien entre la compétence métacognitive et les performances académiques doit être soutenu par les étudiants eux-mêmes, en étant capable de prendre le recul par rapport à leurs propres stratégies cognitives et en les confrontant avec les objectifs prescrits.

La construction du projet de vie intervient entre 18 et 30 ans, à un moment où, l'apprentissage résulte d'un processus qui s'appuie sur des connaissances, des compétences et des expériences que les apprenants ont déjà acquises. Il est donc essentiels de les mettre au centre de leur processus d'apprentissage (Lenoir, 2014), en effectuant un travail de réactivation des processus cognitifs ainsi que d'acquisition ou de réorganisation des savoirs pour les transférer aux nouveaux contextes sociaux ou professionnels.

Pour Lenoir (2014), faire des jeunes adultes-apprenants des acteurs de leurs apprentissages, passe par l'évocation de leur désir ou besoin d'apprendre. Ainsi, pour que les savoirs perdurent et que les apprenants se les approprient, trois facteurs de réussite sont à mobiliser. Il s'agit de :

- Partir de l'apprenant, de ses compétences, ses expériences et ses besoins.
- Attribuer à l'apprenant le rôle d'acteur de sa propre démarche d'apprentissage.
- S'appuyer sur ses désirs, ses objectifs et ses motivations.

Ces trois facteurs sont connus depuis de nombreuses années. En 1975, Malcom cité par (Jézégou, 2005) incitait vivement à intégrer l'expérience pour aider les apprenants à diriger par eux-mêmes leurs apprentissages, à accroître leur autonomie et leur capacité à s'autogérer. Hiemstra (2015) affirme que les aptitudes des adultes à faire des choix individuels et à prendre en charge la responsabilité de leurs propres apprentissages permettent, en général, à ces derniers de devenir plus engagés et plus autodirigés dans l'apprentissage, notamment en environnement d'enseignement à distance (EAD). Ces facteurs supposent également une réciprocité entre les adultes-apprenants et les formateurs de sorte que chacun garde sa posture non dépendante et reconnaît chez l'autre une expérience sur laquelle s'appuyer (Lenoir, 2014).

L'enseignant ou le formateur devient un faiseur de situations propices aux apprentissages en proposant des possibilités et des rencontres entre individus ainsi que l'organisation du temps pour permettre de réaliser les objectifs d'apprentissage (Lenoir, 2014). Les approches d'enseignement susceptibles de responsabiliser les étudiants afin qu'ils puissent manifester autant d'autodirection que possible pour réaliser leurs tâches en réglant des problèmes auxquels ils font face ou feront face et apprendre de leurs erreurs, sont différentes des approches transmissives. Lenoir (2014), suggère de ne pas recourir aux démarches centrées sur l'enseignant où les étudiants sont en posture passive, opposée à la recherche d'autonomie de l'apprenant.

Les pratiques d'aide à la réussite étudiante

En tenant compte du taux d'échec et d'abandon dans l'enseignement supérieur, ainsi qu'aux missions générales de l'université mentionnées dans l'article L.121-1 et L.121-4 (Legifrance, 2013), les universités françaises ont mis en œuvre depuis plusieurs années des dispositifs pour lutter contre ce problème. À cet égard, chaque université a toute latitude pour concevoir des dispositifs ou des outils d'aide à la réussite étudiante. L'Université de Strasbourg, par exemple, a mis en place depuis 2012 un dispositif sous la forme d'un « Diplôme universitaire Tremplin réussite » qui vise la remise à niveau et à faciliter la réorientation de ceux qui ressentent des difficultés ou ont échoué dans leurs premières années d'études. Au sein de l'Université de Strasbourg, l'Institut de développement et d'innovation pédagogiques (Idip) a en outre créé un pôle d'appui à la réussite étudiante dont l'objectif est de proposer des dispositifs d'aides, de soutien d'accompagnement à la réussite.

Les pratiques d'aides qui ont été mises en place pour soutenir la réussite peuvent prendre plusieurs formes, selon (Coulon, 2005) :

1. La formation à la méthodologie documentaire

Apprendre est une activité cognitive, informationnelle (Alava, 1999) et interrelationnelle (Annoot, 2012) qui exige des compétences pour acquérir et transformer ses connaissances. L'enseignement supérieur et secondaire se positionnent différemment par rapport aux savoirs. L'université exige souvent des étudiants, et ce de manière implicite, de la recherche de documents ou des ressources après le cours afin de consolider et développer ses connaissances. Kennel (2014) a constaté que les étudiants qui fréquentent les centres documentaires ont plus de chances de réussir dans leurs études. Avec Internet, l'accès aux ressources documentaires est facilité. Pourtant la difficulté d'identifier les bonnes ressources s'accroît, si bien qu'une formation à la recherche de l'information est nécessaire. La maîtrise de l'information, pour Serres (2012) est liée aux compétences d'un individu à 1°) reconnaître les besoins en matière d'information, 2°) trouver l'information et en évaluer la qualité, 3°) récupérer et compiler l'information, 4°) utiliser l'information de manière efficace et éthique, 5°) utiliser l'information pour créer et communiquer du savoir. Cette formation devient alors une pratique pouvant

faciliter l'entrée des étudiants dans la démarche de réussite de leurs études (Alava, 1999 ; Coulon, 2005). De plus, elle permet aux étudiants de se confronter de manière claire aux problèmes d'apprentissages, car elle les entraîne à réaliser les trois opérations fondamentales de l'apprentissage intellectuel : penser, classer, catégoriser (Coulon, 2005).

2. La formation à la méthodologie du travail universitaire

Maîtriser sa situation d'étudiant, c'est disposer des compétences méthodologiques des pratiques ou des techniques pour réaliser ses tâches (Alava, 1999). Les problèmes d'échec et d'abandon des étudiants s'expliquent par le fait que la plupart d'entre eux n'ont pas été initiés à la méthodologie du travail intellectuel à l'université (Annoot, 2012). C'est pour cela que « les malentendus méthodologiques et les non-dits découragent et excluent bon nombre de jeunes » (Beaupère et Boudesseul, 2009).

Pour lutter contre l'abandon et l'échec, l'UE de méthodologie du travail universitaire est une des UE obligatoires à l'université depuis l'arrêté du 9 avril 1997 (Coulon, 2005). Cette UE doit être notamment introduite en première année de licence (Annoot, 2012), avec pour objectif de développer l'autonomie des étudiants dans le travail et la vie universitaire. Malgré l'intégration de modules de méthodologies du travail universitaire, quelques études menées au sein des universités françaises déplorent toujours les faibles compétences informationnelles (Henriet, Malingre et Serres, 2008 ; Kennel, 2014).

3. La formation aux stratégies d'apprentissage

La réussite universitaire passe par la capacité à maîtriser son propre parcours, par les stratégies métacognitives d'apprentissage mises en œuvre (Romainville, 1993 ; Annoot, 2012). Afin de développer les stratégies d'apprentissage, Wolfs, (2007) préconise de développer, dans un premier temps, une réflexion cognitive et métacognitive afin de faire découvrir, développer ou perfectionner certaines stratégies d'apprentissage en profondeur. La formation aux stratégies d'apprentissage a également pour vocation de faire prendre conscience comment

apprendre en autonomie en transférant les stratégies d'apprentissages aux différents types de contextes. Romainville (1993), Annot et Fave-Bonnet (2004) et Wolfs (2007) affirment que l'enseignement des méthodes de travail, des stratégies et des processus d'apprentissage auprès des apprenants sont des actes efficaces. Büchel et Molo (2000) cités dans (Berger, Kipfer et Büchel, 2013) ont montré que les interventions sur des stratégies cognitives et métacognitives spécifiques, même de courte durée, permettent d'améliorer les performances des élèves en classe et ont des effets de maintien et de transfert des stratégies apprises.

Les études menées sur le taux d'échec mettent en avant l'importance de conseils sur les stratégies et les méthodes de travail, car ces derniers sont un besoin exprimé par les étudiants. Les trois types de formations que nous venons d'énumérer (Coulon, 2005) peuvent être déclinées en plusieurs approches d'enseignement qui se regroupent selon Wolfs (2007) en deux phases :

1°) Des approches globales, qui ont pour objectif d'aider les étudiants à découvrir ces stratégies d'apprentissage à partir d'une réflexion métacognitive qui donne naissance à l'habitude d'autorégulation de ses propres stratégies d'apprentissage. Plusieurs pratiques pédagogiques relèvent de ces approches et ont été identifiées par Wolfs (2007). Il s'agit de :

- Poser des questions réflexives, voire métacognitives pour susciter et familiariser les étudiants aux travaux métacognitifs.
- Faire découvrir aux étudiants leurs stratégies d'apprentissage par un outil d'auto-positionnement ou d'auto-évaluation.
- Proposer des questions liées au sujet appris pour stimuler l'apprentissage en profondeur.
- Faire apprendre aux étudiants à décortiquer les questions. Les sensibiliser au thème de questions, au contenu exact sur lequel elles portent et aux traitements ou aux activités demandées par les questions posées.
- Proposer des exercices métacognitifs d'anticipation de questions.
- Proposer des supports d'apprentissage ouverts dans lesquels les étudiants peuvent librement chercher des informations pour mieux comprendre les sujets enseignés.

- Proposer des *scénarii* d'apprentissage variés.

2°) Des approches ciblées, qui toujours selon Wolf (2007), visent la maîtrise de certaines stratégies d'apprentissage particulières. Ces pratiques sont les suivantes :

- Entraîner les étudiants à la maîtrise de prise de notes et de la méthodologie documentaire (structurations, sélection/évaluation de la qualité et de quantité d'information, *etc.*).
- Entraîner les étudiants au traitement des informations. Cela peut être réalisé au travers des exercices de compréhension du code linguistique ou symbolique, par l'analyse de la structure d'un cours ou d'un texte et par des exercices d'argumentations.
- Entraîner les étudiants au stockage de l'information en mémoire (encodage, organisation, regroupement, reformulation et répétition).

Romainville (1993), suivi par Wolf (2007) et McMillan (2010) ont souligné que la métacognition peut être transmise au travers d'un accompagnement. Dans les universités la notion de tutorat est apparue au XVIIIe siècle. Dans des publications anglophones portant sur le sujet d'enseignement à distance ou enseignement supérieur offrant des cours à distance, le terme « *tutor* » est employé de façon « interchangeable » avec le terme « *teacher* » ou « *instructor* ». Cependant, les tuteurs ne sont pas considérés comme des enseignants. Ce n'est que depuis 2005 qu'ils deviennent des acteurs dont le rôle recouvre l'enseignement et l'évaluation (Pudelko, 2019). En France, cette notion est institutionnalisée depuis la fin des années 1990 (Depover et Quintin, 2011). Depuis cette institutionnalisation, le tutorat est considéré, dans la réglementation française, comme un dispositif visant à soutenir la réussite d'études (Annoot, 2012 ; Mohib, Sonntag, Oget et Werckmann, 2013 ; Kennel, 2014). Pour ces auteurs, le tutorat consiste en une action d'accompagnement régulier ou ponctuel d'un groupe ou d'un étudiant par des individus plus avancés que ces derniers. Les tuteurs sont souvent des enseignants ou des étudiants qui sont plus avancés dans le cursus (Borras, 2011), comme des doctorants, des anciens diplômés ou des aînés de la formation.

Rodet (2016) précise que le tuteur a également pour but de réduire le nombre d'abandons et d'offrir de manière prioritaire un soutien au travail disciplinaire des étudiants en difficulté. Malgré cela, le tutorat rencontre depuis toujours un faible recours de la part des étudiants (Borras, 2011 ; Rodet, 2016) et c'est souvent ceux qui ont le plus de difficultés qui s'adressent le moins à leur tuteur, en raison de leur incapacité à identifier leurs problèmes et à les communiquer (Depover et Quintin, 2011 ; Rodet, 2011a).

Le tutorat vise ainsi essentiellement l'acquisition des méthodes et des outils de travail nécessaires à l'assimilation des connaissances disciplinaires et à l'adaptation à la vie universitaire (Gerbier et Sauvaître (2003) cité dans Glikman, 2011). Selon Quintin (2011), la fonction de tutorat se décline en quatre pôles qui sont les fonctions organisationnelle, pédagogique, socio-affective et technique. Sur ce sujet, Mohib, Sonntag, Oget et Werckman (2013) ont également affirmé que la représentation des actions de tutorat peut prendre la fonction d'accueil, méthodologique ou disciplinaire.

Le terme de tutorat est aussi employé dans les situations de formations hybrides. Toutefois, nous reconnaissons également l'« accompagnement ». Selon Paul (2009), accompagner comporte ici une dimension relationnelle renvoyant à tout ce qui réfère à la présence d'autrui, à la sollicitude et au respect des acteurs de cette action car elle est basée sur la transmission des savoirs et des valeurs. En effet, l'accompagnement dans des formations ayant recours aux TIC réunit à la fois une dimension humaine et technique (Michaut, 2003), tout en étant à la fois un conseiller, un instructeur, un formateur ou un facilitateur.

Lorsqu'il s'agit d'accompagnement, Clutterbuck (2014) distingue quatre rôles : guide, coach, conseiller et connecteur. De même, les travaux issus de la recherche Hy-Sup n'affirment pas autre chose : un accompagnateur est à la fois une personne de ressources qui facilite l'apprentissage, ou qui exerce une fonction socio-affective qui soutient la motivation, ou qui évalue des travaux réalisés par les étudiants (De Lièvre, Depover et Peraya, 2011). Par conséquent, nous retiendrons que des actions d'accompagnement dans une situation de formation, qu'elles soient nommées tutorat ou accompagnement, ont pour objectif d'aider les apprenants à arriver à un dosage adéquat entre le contrôle externe et la responsabilité de soi-même (Depover et

Quintin, 2011) afin d'accéder à un niveau d'autonomie et d'autodirection appropriés pour mener ses propres apprentissages. Toutefois, pour mettre en avant la dimension relationnelle de l'aide ou de l'encadrement, le terme « accompagnateur » est recommandé (Pudelko, 2019). D'une part pour mieux exprimer la sollicitude (Glikman, 2011) et d'autre part pour souligner l'importance de la relation d'aide (Clutterbuck, 2014). De plus, peu importe le statut de la personne exerçant cette fonction, ces actions sont nécessaires pour favoriser l'engagement de l'apprenant-adulte et la réussite de ces derniers dans leurs études universitaires (Hiemstra, 2015 ; Coulon, 2005).

Objectif de la thèse

L'introduction du numérique au sein de l'enseignement supérieur s'est accompagné de l'émergence de pratiques pédagogiques nouvelles et a élargi les choix en matière d'ingénierie de formation, laissant place à des formes variées d'accompagnement. Notre travail tente d'étudier le soutien à la réussite des étudiants sous l'angle de l'ingénierie des formations hybrides. Pour cela, nous nous intéressons aux stratégies d'encadrement ou d'accompagnement déployées, notamment par les enseignants. L'utilisation des outils numériques qui distingue ce type de formation des autres introduit, entre autres, le développement de compétence d'autorégulation (Barnard, Lan, To, Paton et Lai, 2009), d'autodirection (Lam, 2014 ; Uz et Uzun, 2018) et leurs mises en œuvre dans l'apprentissage (López-Pérez, Pérez-López et Rodríguez-Ariza, 2011). En tenant compte du besoin des accompagnés pour réussir leurs études et leur vie professionnelle future, nous nous focalisons, plus particulièrement, le développement de l'autodirection dans l'apprentissage.

Si chaque pratique de développement de l'autodirection est unique (Gibb, 1994), car elle dépend des relations construites entre les acteurs, et il est tout à fait possible que certaines d'entre elles ne portent pas leur fruit. Une des raisons possibles est l'écart entre les attentes des différents acteurs (Johnson, Geroy et Griego, 1999). En étant conscient de ces éléments, nous souhaitons, à travers ce travail, identifier les stratégies d'accompagnement qui favorisent le plus l'autodirection des étudiants, les mettre en œuvre de façon contrôlée de façon à mesurer leurs effets et leur potentiel de reproductibilité.

Chapitre 2 : L'autodirection des étudiants

La motivation en tant que ressource fondamentale

Selon le dictionnaire de l'Académie française, la définition du verbe « motiver » est d'une part : « Donner un/des motif(s) en vue de justifier une action, une décision, un choix déterminé par ce(s) motif(s) [...] » et d'autre part : « Faire naître les raisons de quelque chose [...] ». En effet, il ressort que la motivation concerne la transmission de l'énergie pour diriger des actions car elle fonctionne comme une cause pour des comportements ou des actes. La motivation se manifeste entre autres à travers un sentiment de bien-être chez l'individu faisant émerger un comportement volontaire (Carré et Fenouillet, 2009). Dans un contexte d'apprentissage, nombre d'auteurs s'accordent sur le fait que la motivation peut être liée à la cognition et la métacognition. Benson (2011), par exemple, dans son cadre théorique sur l'autonomie dans l'apprentissage en langue décrit la motivation comme un facteur psychologique relié au contrôle cognitif d'un individu. Cependant, Famose et Margnes (2016) affirment que la motivation des étudiants dans l'apprentissage est liée à la perception des étudiants de leurs apprentissages et leurs besoins, ce qui renvoie à la métacognition. Toutefois, dans ces deux cas, la motivation entraîne un comportement pour réaliser un objectif visé.

La théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2002) distingue trois sources de motivation à l'origine de l'action. Il s'agit de la motivation intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation. La motivation intrinsèque représente des sources de motivations venant de l'intérieur de l'individu. Ce sont des éléments liés à l'intérêt et au plaisir de ce dernier. La motivation extrinsèque est caractérisée par des comportements orientés vers l'atteinte d'un objectif extérieur à l'action (Nagels et Carré, 2016), tels que l'enseignant, les parents, *etc.* Ces deux premières dimensions rendent compte de l'engagement d'un individu dans ses actions. Toutefois, il est possible qu'un individu ne soit pas motivé, et fasse preuve d'amotivation, définie comme l'absence de motivation intrinsèque et extrinsèque. L'étudiant amotivé ne perçoit pas l'intérêt de réaliser ses actions (Carré et Fenouillet, 2009). En effet, il n'y a pas d'intention

d'agir ou de s'engager dans l'action de la part du sujet et l'activité réalisée n'est donc pas valorisée (Mailles-Viard Metz, 2015).

Prise de conscience et orientation de but

Pour Caudron (2001), l'autonomie chez un individu procède de deux prises de conscience : il s'agit de la connaissance de ses propres forces (la conscience de ce qu'il sait ou de ce qu'il sait faire) et de l'aptitude de ce dernier à se donner des règles ou un but afin de déterminer sa conduite ou de contrôler une activité (la conscience de ce qu'il fait).

Défini comme étant une représentation interne d'un résultat désiré (Carré et Fenouillet, 2009), l'accessibilité d'un but est favorisée par la conscience d'un individu de ses propres aptitudes et de ses expériences. Tout en favorisant la réalisation du but, la conscience d'un individu de ses propres aptitudes influe aussi sur la conception et la mise en place des stratégies. À ce sujet, Ponton et Carr (1999) considèrent que l'orientation des actions menées par un individu est issue de la prise de conscience résultant de plusieurs auto-évaluations réalisées entre leurs caractéristiques personnelles, leurs expériences et ce qu'ils souhaitent.

L'atteinte des buts est facilitée par le sentiment d'efficacité personnelle issue des évaluations internes réalisées par un individu sur ses expériences et ses actions ou sur ses stratégies. Conjointement, l'atteinte des buts procure des bénéfices pratiques et psychologiques chez un individu ; il accroît entre autres le sentiment de compétence et renforce son estime de soi, pouvant ainsi soutenir sa motivation et son engagement. Considérant un but comme étant un élément qui peut engager un individu à sortir des « sentiers battus », Carré et Fenouillet (2009) affirment également qu'un but favorise la créativité. Il est également important qu'un but soit clair et précis pour le guidage efficace des activités (Famose et Margnes, 2016). Dans un contexte d'apprentissage, un but est décliné en deux orientations :

- But de maîtrise : l'objectif principal de ce dernier est d'apprendre et de progresser. L'individu visant l'acquisition de ce but se focalise sur le développement des compétences et des nouvelles habiletés.

- But de performance : l'objectif principal de l'individu est d'obtenir des jugements favorables sur ses compétences et ses réalisations. Dans ce cas, avoir appris ne suffit pas pour se sentir compétent.

Quel que soit le but visé, l'engagement en formation sera d'autant plus élevé que celle-ci sera perçue comme utile pour la réalisation des objectifs personnels. Autrement dit, il est nécessaire qu'un but, même venant de l'extérieur, soit intériorisé. Bien que certains étudiants n'aient pas nécessairement de projet très précis, Bourgeois (2004) cité dans Carré et Fenouillet (2009) considère qu'il est néanmoins important qu'ils témoignent d'un engagement dans les cours, comme une première étape pouvant les aider à préciser et autodéterminer leurs buts dans une seconde étape. C'est dans cette perspective l'action d'accompagnement et d'aide de l'enseignant est très importante, notamment pour renforcer la perception d'utilité de la formation de la part de l'étudiant et pour l'aider à déterminer ses propres objectifs afin de pouvoir autogérer son apprentissage.

Motivation intrinsèque vs motivation extrinsèque

La motivation résultant des sources intrinsèques d'un individu produit des comportements réalisés pour la satisfaction d'un objectif intériorisé. La satisfaction des besoins psychologiques de base tels que l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale, favorise aussi le développement de cette dernière (Carré et Fenouillet, 2009). En accord avec ces auteurs qui précisent que la motivation intrinsèque d'un individu est liée à l'aptitude de ce dernier de s'autoréguler, Mailles-Viard Metz (2015) affirme aussi que la motivation intrinsèque est le « prototype » d'autodétermination. Ceci se réfère au fait que l'individu est l'acteur principal de ses actions et qu'il effectue l'activité pour lui-même et pour son intérêt. En ce qui concerne les déterminants de motivation intrinsèque, Carbonneau, Vallerand et Lafrenière (2012) précisent que la personnalité de l'individu joue un rôle aussi important que l'intérêt dont des activités portent pour ce dernier (Figure 2).

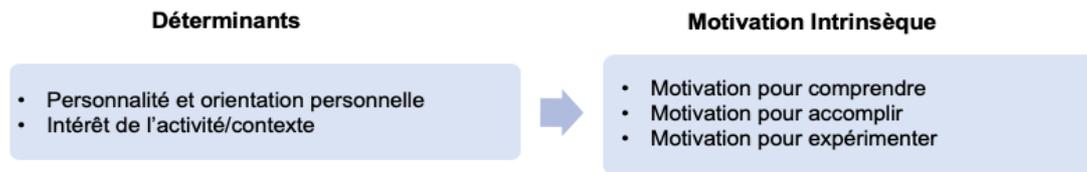


Figure 2. Déterminants de la motivation intrinsèque (Carbonneau, Vallerand et Lafrenière, 2012)

Selon l'intérêt qu'un individu a pour l'activité, Carbonneau, Vallerand et Lafrenière (2012) observent que la motivation à comprendre implique l'engagement d'un individu dans une activité pour assimiler un/des aspects qui lui semblent intéressants ou nouveaux. Un des exemples de ce premier type de motivation intrinsèque peut être illustré par l'engagement d'un individu afin de visiter un musée pour satisfaire son besoin d'obtenir de nouvelles informations. En outre, ces auteurs expliquent que la motivation pour accomplir se réfère à l'engagement pour le plaisir de se dépasser ou pour atteindre un objectif. Cette motivation est liée à l'objectif d'amélioration, de développement ou de maîtrise de certaines compétences par l'individu. À titre d'exemple, ce type de motivation intrinsèque est à l'œuvre lorsqu'un individu suit un cours d'anglais pour développer ses compétences dans cette langue. La motivation pour expérimenter, quant à elle se manifeste lorsqu'un individu s'engage dans une activité dans laquelle il ressent une excitation comme expérimenter le parachutisme.

La motivation extrinsèque renvoie aux actions déclenchées par des aspects externes. La réalisation des actions est en effet associée à des raisons instrumentales comme des récompenses. Elle est aussi fondée sur la satisfaction liée à des bénéfices du monde extérieur (Nagels et Carré, 2016 ; Mailles-Viard Metz, 2015). Une action motivée extrinsèquement favorise moins l'autodétermination que celle fondée intrinsèquement, mais pour autant, elles ne sont pas toujours non autodéterminées. Pour Ryan et Deci (2002), la motivation extrinsèque renvoie à quatre niveaux de régulation différents, en fonction de l'intériorisation des objectifs externes par l'individu. En effet c'est dans le niveau d'intériorisation des objectifs externes le plus élevé qu'un individu peut se sentir acteur principal de ses actions. Pour l'expliquer, la théorie de l'intégration organismique (Ryan et Deci, 2002 ; Deci et Ryan, 2016) propose une taxonomie de motivation extrinsèque expliquant le continuum d'autodétermination selon différents types d'intériorisation des objectifs externes (Figure 3) :

- La motivation extrinsèque par régulation externe : elle représente une motivation pour obtenir une récompense ou éviter une punition. Ce type de motivation ne concerne pas l'intériorisation d'objectif d'actions réalisées dans le soi car l'action est déclenchée pour satisfaire une demande de l'extérieur (enseignant, parent, ...).
- La motivation extrinsèque par la régulation introjectée : elle réfère à des contingences externes qui sont partiellement ou peu intériorisées. Les personnes ayant ce type de motivation acceptent des contraintes ou des consignes sans y adhérer profondément. En effet, elles pourraient subir la pression. En cas d'échec, un sentiment de honte peut être ressenti. Cette motivation dérive des comportements émis pour éviter la honte ou rehausser l'estime de soi.
- La motivation extrinsèque par la régulation identifiée : elle représente une intériorisation des objectifs ou demandes externes plus importants que le type précédent. À ce niveau d'intériorisation, l'individu reconnaît l'intérêt des objectifs externes pour lui. À partir de ce type d'intériorisation, ce dernier n'a plus de sentiment d'être forcé ou d'être contraint.

La régulation intégrée représente une forme d'intériorisation la plus élevée des objectifs externes (Ryan et Deci, 2002). Elle résulte d'une forte identification et d'une intégration congruente avec les valeurs et les buts personnels de l'individu. Par conséquent, à partir de ce niveau d'intériorisation, ce dernier parvient à découvrir sa propre valeur et mettre en place des actes autonomes et autodéterminés (Deci et Ryan, 2016).

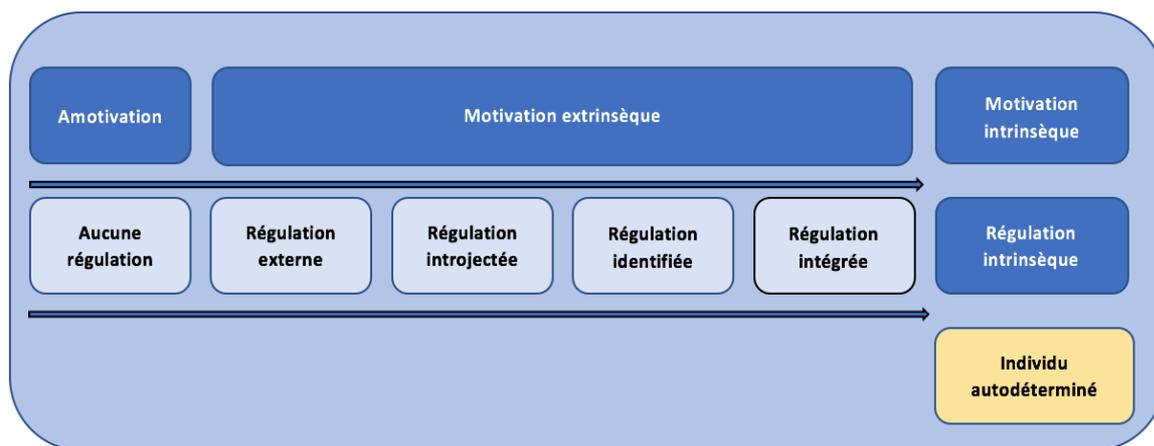


Figure 3. Taxonomie des dimensions de la motivation et continuum d'autodétermination (Ryan et Deci, 2002 ; Deci et Ryan, 2016)

À travers cette taxonomie, il ressort que plus un objectif d'action est intériorisé chez l'acteur, plus l'action est proche de la motivation intrinsèque. En effet, l'individu sera également plus apte à s'engager, réguler ses actes et déterminer ses objectifs dans l'apprentissage.

L'autodirection dans l'apprentissage

De même que la motivation, l'autonomie et l'autodirection sont aussi liées à la cognition et la métacognition. Elles sont aussi identifiées, parmi d'autres, comme étant des éléments dont les adultes et les jeunes adultes ont besoin pour mener à bien leurs apprentissages. Le développement et l'utilisation des outils numériques ont modifié les attentes du marché du travail, et les institutions de formations doivent évoluer pour pouvoir soutenir, développer et fournir les compétences nécessaires aux individus pour se développer en tant que personnes, citoyens et professionnels, afin qu'ils puissent à leur tour évoluer. À ce propos, l'Organisation de coopération et de développement économiques (l'OCDE, 2019) a récemment souligné l'importance des transformations liées à la réorganisation des environnements d'apprentissage formels et informels, y compris la reconstruction du contenu de formation. Rimini et Spiezia (2016) ont rapporté pour l'OCDE que les compétences fondamentales pour faire face au monde actuel sont notamment, l'autodirection, la résolution de problèmes et la communication. Comme nous l'avons indiqué plus, celles-ci sont

aussi considérées par les universités comme des aptitudes nécessaires à la réussite d'études.

En tant que compétence personnelle, l'autodirection a été définie depuis longtemps par Knowles comme la capacité d'un individu à mener ses propres apprentissages. Pour cet auteur, cette dernière favorise en plus l'apprentissage tout au long de la vie (Knowles (1975) cité par Brockett et Hiemstra, 1991 ; Dynan, Cate et Rhee, 2008). Introduite en France à la fin des années 1980 en tant que notion basée sur des recherches initiées dans le domaine de l'autoformation, y compris la formation des adultes (Carré, Jézégou, Kaplan, Cyrot et Denoyel, 2011), l'autodirection partage des points communs avec l'autorégulation. L'apprentissage autodirigé et autorégulé sont aussi souvent utilisés comme des synonymes dans des travaux de recherches (Loyens, Magda et Rikers, 2008 ; Saks et Leijen, 2014). L'apprentissage autodirigé est souvent associé à l'apprentissage des adultes, alors que l'apprentissage autorégulé provient des études en psychologie cognitive (Saks and Leijen, 2014). Hadji (2012) définit l'autorégulation comme l'aptitude d'un individu à conduire soi-même la régulation de son activité. Du point de vue de l'action, elle est également perçue comme étant l'aptitude d'un individu à s'observer et à s'autoévaluer (Winne, 1997 ; Zimmerman, 2002) en vue de l'accomplissement des objectifs personnels (Zimmermann, 2005). L'autorégulation fait appel à la métacognition grâce à laquelle les étudiants peuvent soutenir leur comportements (Berger et Büchel, 2013), à la participation active dans l'apprentissage (Jossberger *et al.*, 2010 cités dans Saks et Leijen, 2014) et à l'orientation des objectifs (Saks et Leijen, 2014). Pour Hadji (2012), toujours, l'autodirection nécessite une prise d'initiative par les étudiants pour leurs propres apprentissages. Ceci implique, entre autres, leur aptitude à identifier leurs objectifs et leurs besoins, l'opportunité qu'on leur offre pour formuler leurs objectifs et stratégies d'apprentissage, la capacité de ces derniers à identifier des ressources pour les réaliser et les évaluer (Carré, 2010). Parmi les similarités entre autodirection et autorégulation, Saks et Leijen (2014) soulignent que l'apprentissage autodirigé et autorégulé ont effectivement partagé, parmi d'autres, les actions comme la définition des tâches/des actes, la détermination des objectifs et des stratégies, la planification, la surveillance et la réflexion de ces dernières.

Pour délimiter la place de l'apprentissage autodirigé et autorégulé, Cosnefroy (2010) suggère d'abord qu'ils sont complémentaires. Cependant, selon la taxonomie de motivation (*cf.* Figure 3), chaque type d'intériorisation des objectifs externes introduit un type de régulation spécifique (Deci et Ryan, 2016). Puisque l'apprentissage autodirigé exige l'initiative (Hadji, 2012), l'aptitude d'un individu à déterminer ses objectifs ou ses stratégies d'action et l'autorégulation (Hiemstra, 2015), l'autodirection ne peut que se manifester que lorsque les étudiants sont capables de reconnaître un intérêt dans des objectifs externes (régulation identifiée). Elle peut également se manifester lorsque ces derniers découvrent leur propre valeur et peuvent mettre en œuvre des actions autodéterminées (régulation intégrée). Dans cette même perspective, Carré (2010) cité par Cosnefroy et Carré (2014) précise que l'autodirection se situe dans le niveau élevé d'autorégulation.

L'autodirection vue par la Réciprocité causale triadique (RCT)

Les caractéristiques personnelles (P) dans ce modèle de RCT représentent des traits personnels ou des facteurs internes à la personne ; leurs émotions, leur perception de l'enseignement et de l'environnement d'apprentissage, leurs expériences d'apprentissage, *etc.* Pour Bandura (dans Carré, 2003 ; Ponton et Carr, 2012), les caractéristiques personnelles comprennent aussi des événements vécus aux plans cognitifs, affectif et biologique. Cependant, le déterminant du Comportement (C), dans ce modèle, représente « les patterns d'action réalisées » (Carré, 2003), les attitudes ou les schémas comportementaux des étudiants en matière d'étude. Les déterminants de l'Environnement (E) intègrent les propriétés de l'environnement social et organisationnel (Figure 4). Dans des contextes d'apprentissage, ce dernier englobe de l'ingénierie pédagogique (les supports, les approches d'enseignement et stratégies d'accompagnement mis en place par l'enseignant ou le degré d'ouverture de dispositif), les croyances ainsi que les perceptions des enseignants sur les compétences de leurs apprenants.

Le modèle de RCT affirme que les déterminants entretiennent des relations réciproques ; les réactions d'étudiants vis-à-vis des déterminants environnementaux qui entraînent un comportement particulier de ce dernier, sont par exemple influencées par leurs propres expériences, les prérequis et leurs traits personnels.

Par conséquent si un enseignant souhaite que ses étudiants développent un certain comportement, il est préférable qu'il conçoive un environnement d'apprentissage en tenant compte des caractéristiques personnelles de ces derniers.

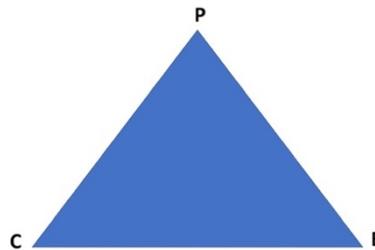


Figure 4. Modèle de Réciprocité Causale « Triadique » (adapté de Ponton et Carr, 2012)

Selon Guglielmino (1977) cité dans Carré (2010), un apprenant autodirigé est un individu 1°) qui fait preuve d'initiative, d'indépendance et d'engagement dans l'apprentissage, 2°) qui est autonome et qui accepte la responsabilité de ses propres apprentissages, 3°) qui perçoit des problèmes comme des défis, 4°) qui a confiance en lui, 5°) qui est capable d'identifier ses compétences et de les utiliser, 6°) qui est apte à organiser son temps et à se fixer un rythme d'apprentissage, et 7°) qui est orienté vers son but et aime apprendre.

L'arrivée du numérique, qui est un déterminant environnemental, élargit le champ d'étude de l'autodirection. À ce égard, les discussions sur le modèle de RCT en France portent sur l'ingénierie de la formation ouverte et à distance, qui offre la liberté aux étudiants de s'autodiriger dans l'apprentissage, à travers l'utilisation des TIC (Carré, Jézégou, Kaplan, Cyrot et Denoyel, 2011). Jézégou a (2008a), par exemple, mis en avant des questions sur le lien entre l'autodirection chez les apprenants et l'ouverture de formation, notamment celle de la formation à distance. Cependant, Carré (2003) défend l'idée que la liberté offerte aux étudiants dans leurs formations ne signifie pas automatiquement le développement de l'autodirection de ces derniers. Car l'environnement de formation est constitué de plusieurs éléments, comme les modalités de formation, les outils, les ressources et les approches pédagogiques mises en place par l'enseignant (Carré, Jézégou, Kaplan, Cyrot et Denoyel, 2011). En effet, les marges de manœuvres proposées aux étudiants dans un dispositif d'apprentissage peuvent prendre plusieurs formes.

Lorsque les étudiants ont le choix des ressources ou du contenu du cours, les étudiants peuvent développer une pensée indépendante qui les encourage à faire un changement conceptuel vis-à-vis de la thématique proposée ou être soutenus et accompagné par les enseignants pour éviter qu'ils ne se perdent dans une masse d'information sur internet. Étant conscient du fait que l'importance de l'accompagnement ressenti dépendra, dans ce cas, des compétences en recherches d'information et surtout des prérequis de l'intéressé, nous pouvons dire que la liberté offerte dans la formation ne produit pas automatiquement le développement de l'autodirection chez les étudiants. Cela pourrait être aussi une des raisons pour lesquelles les trois déterminants de RCT ne sont pas représentés comme un schéma linéaire.

Confirmant le propos de Guglielmino (1977) cité dans Carré (2010) sur les caractéristiques d'un individu autodirigé, plusieurs auteurs constatent également que l'autodirection peut être un état psychologique ou une qualité personnelle (Carré, 2003 ; Ponton et Carr, 1999) dans lequel un individu assume la responsabilité de toutes les actions menées dans ses propres apprentissages (Carré, 2010 ; Merriam et Caffarella (1999) cité dans Guglielmino, 2002). En effet, l'autodirection est vue, dans leurs perspectives, comme un trait personnel. Cependant, l'autodirection dans un contexte d'apprentissage peut être également comprise comme un processus par lequel un étudiant prend le contrôle dans la planification, la mise en place et l'évaluation de ses expériences d'apprentissage (Brockett et Hiemstra, 1991). En étant l'un des déterminants environnementaux selon le RCT, l'apprentissage autodirigé est vu comme un processus qui vise à stimuler certains comportements chez un individu (Ponton et Carr, 1999). Sur quel déterminant de RCT repose véritablement l'autodirection ?

Certes, les déterminants environnementaux, personnels et comportementaux englobent des éléments divers en fonction de particularité de chacun. Toutefois, l'autodirection se déroule dans un contexte social. Elle commence par une responsabilité personnelle et influe à la fois les caractéristiques des transactions enseignement-apprentissage et les différentes caractéristiques de l'apprenant (Hiemstra, 2015). Convaincue par cette perspective, nous reconnaissons en effet la relation entre l'autodirection comme que comportement, l'autodirection comme un

trait personnel ou *learners' self-directedness* et l'autodirection comme un processus ou l'apprentissage autodirigé. De fait, il nous paraît judicieux de la considérer comme un « *umbrella concept* » pouvant représenter les trois déterminants de RCT.

En effet, nous constatons que l'élément distinctif pour mieux expliquer l'autodirection à travers ces trois déterminants connexes est la perspective que nous choisissons. Par exemple, lorsque la notion d'initiative dans l'autodirection est abordée du point de vue d'un processus, nous parlons de l'apprentissage autodirigé (déterminant environnemental) dans lequel l'enseignant ou les accompagnateurs éducatifs jouent le rôle facilitateur (Carré, 2010). Cependant, lorsqu'elle est interprétée comme une qualité, nous parlons certainement d'un apprenant autodirigé (déterminant personnel) et quand nous abordons l'initiative en tant qu'action, il s'agit d'un déterminant comportemental. Hélas, bien que l'autodirection puisse être positionnée dans les trois déterminants existant que ce soit environnemental, personnel ou comportemental, nous posons que la réciprocity de ces dernières n'a pas de garantie. Les traits personnels sont généralement issus des prérequis des individus qui sont souvent liés aux expériences d'apprentissage précédentes. Mais les comportements mis en place sont reliés aussi aux croyances, elles-mêmes dérivées des résultats d'auto-évaluation de l'individu, pas seulement sur ses traits, mais aussi sur l'environnement dans lequel lui et ses objectifs se situent (Ponton et Carr, 2012). En effet, il est toujours possible qu'un étudiant ne mette pas en place des comportements autodirigés pour réaliser une tâche, par exemple, à cause d'un manque ou un décalage qu'il ressent au niveau de sa caractéristique personnelle vis-à-vis de son environnement.

Selon Ponton et Carr (1999), la relation entre E et C (Figure 4, *supra*) se fait avec plusieurs aller-retours, tout en passant par P. Pour eux, avant de décider de réaliser un certain comportement, un individu dispose d'une croyance sur lui-même et une perception vis-à-vis de ce qu'il a acquis, ce qu'il a comme qualité personnelle, ses objectifs et l'environnement auquel il fait face. Pour Ponton et Carr (1999), la perception se réfère ici aux systèmes de valeurs pouvant mener l'individu vers des comportements congruents avec à ses objectifs et performances attendues. Pour ces auteurs, si l'individu ne voit pas d'opportunité pour réaliser ses objectifs à travers des comportements autodirigés, il pourra ne pas avoir l'intention de mettre en place

ces derniers. L'opportunité elle-même peut provenir des aspects internes et externes d'un individu (Ponton et Carr, 1999). Cette dernière est donc liée aux résultats de l'autoévaluation interne dont l'apprenant a une certaine perception positive ou négative sur les comportements autodirigés. De plus, elle est également liée à E, le seul déterminant sur lequel l'enseignant peut avoir accès. En effet, organiser un environnement promouvant, entre autres, la prise d'initiative, la proactivité, la responsabilisation des étudiants et l'autodétermination serait l'idéal pour introduire une perception positive chez l'apprenant vis-à-vis des comportements autodirigés dans l'apprentissage. Tout en tenant compte des particularités personnelles des étudiants, nous soutenons donc les propos des chercheurs qui ont affirmé que certaines caractéristiques de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage sont susceptibles de favoriser la transformation des étudiants vers des comportements plus autonomes (Cosnefroy, 2013) et autodirigés (Loyens, Magda et Rikers, 2008).

Autodirection : un concept connexe à l'autodétermination et l'autorégulation

Pour Carré (2003), l'autodirection est fondée par l'autodétermination et l'autorégulation. L'autodétermination est caractérisée par la liberté, l'engagement et la proactivité (Deci et Ryan, 2000). Elle s'inscrit dans une perspective théorique dans laquelle la présence de l'environnement est prise en compte et considérée complémentaire dans le développement personnel d'un individu (Loyens, Magda et Rikers, 2008). C'est aussi ce que pense Mailles-Viard Metz, Vayre et Pélissier (2015) qui ont montré, dans leur travail sur la conception d'un environnement personnel d'apprentissage (EPA), que l'un des éléments favorisant l'autodétermination est un environnement pédagogique qui renforce le sentiment de compétence et soutient le développement de ressources personnelles chez les étudiants. Pour Verzat, Jore, Toutain et Silberzahn (2016), par exemple, dans un contexte d'apprentissage de l'entrepreneuriat à distance qui fait appel à un niveau élevé d'autodétermination, un individu autodéterminé est celui qui peut se fixer des objectifs et formuler des projets personnels. En effet, lorsque des finalités extérieures sont imposées, ce qui est souvent le cas dans des contextes scolaires ou universitaires, l'internalisation de ces objectifs externes devient donc la clé pour soutenir l'autodétermination des étudiants (Carré, 2010). Toutefois, la motivation intrinsèque favorise beaucoup plus facilement

l'autodétermination car cette dernière se caractérise par les comportements volitionnels et est guidée par le sentiment de l'autonomie et l'efficacité personnelle.

L'autorégulation procure, entre autres, de la compétence pour entretenir une motivation au cours de l'apprentissage (Cosnefroy, 2010). Pour Berger et Büchel (2013), la motivation favorise la centration des étudiants sur la tâche, encourage la persistance dans l'activité et induit des fonctionnements créatifs pouvant soutenir les activités autorégulatrices. En effet, la motivation et l'autorégulation se soutiennent l'une et l'autre. Toutefois, selon le type de motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, la régulation mise en place pourrait être variée (*cf.* Figure 3). Mais dans tous les cas, la surveillance de motivation lors de la réalisation de tâche est un aspect important pour pouvoir la contrôler et la réguler (Pintrich, 2000). En référence aux compétences de monitorat et de régulation de processus cognitifs, comportementaux, motivationnels ou émotionnels (Mauroux *et al.*, 2013), l'autorégulation favorise le développement d'aptitude d'auto-évaluation chez les étudiants. En effet, la discussion autour de l'autorégulation fait également appel à la métacognition (Berger et Büchel, 2013). A propos de la relation entre la métacognition et l'autorégulation, Pintrich (2000) souligne que cette dernière implique également de la régulation de la cognition.

L'autorégulation consiste en l'aptitude à contrôler ses propres activités (Schunk et Zimmerman, 2008, cité dans Carré, Jézégou, Kaplan, Cyrot et Denoyel, 2011). Dans sa note de synthèse, Cosnefroy (2010) a présenté cinq différents modèles d'apprentissage autorégulé de divers auteurs. La Figure 5, ci-après, résume les propos des auteurs sur les activités autorégulatrices dans un processus d'apprentissage qui se divise en trois phases de travail ; Phase 1 « Temps de constitution d'un répertoire de savoir-faire », Phase 2 « Temps de mise en place des stratégies » et Phase 3 « Temps de réflexion et de restitution ». La phase 3 est une phase-clé pouvant déterminer la suite des activités. Elle permet à l'individu d'avancer ou de revenir dans des phases précédentes en fonction des évaluations réalisées.

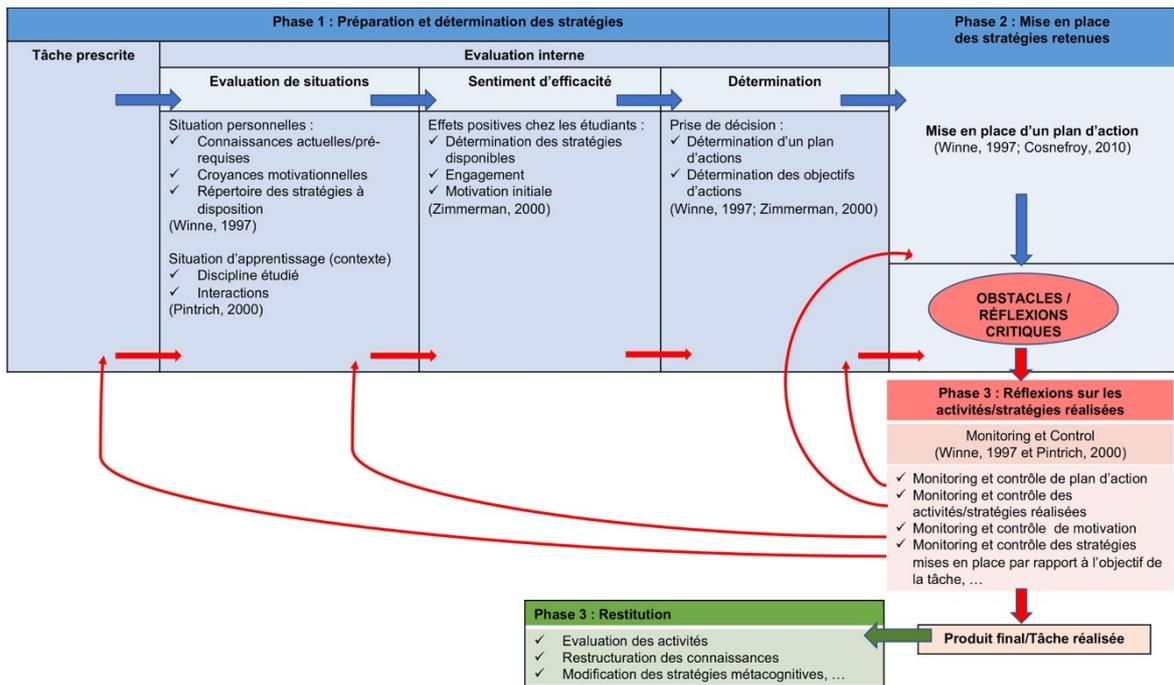


Figure 5. Démarche d'apprentissage autorégulé

En effet, l'apprentissage autorégulé selon Cosnefroy (2013) est un apprentissage dans lequel l'individu peut trouver des ressources pour se mettre au travail, adapter ses stratégies, résister aux distractions et surmonter les difficultés. Cet auteur souligne également l'importance de l'analyse faite par les étudiants sur leurs erreurs afin que ces derniers puissent en tirer les conséquences et adapter les stratégies en vue de réaliser l'objectif visé. Pour lui, il existe quatre conditions d'acquisition de compétence d'autorégulation :

- 1) Avoir une motivation initiale suffisante car cette dernière favorise la persistance à la tâche et l'engagement. C'est dans la phase 1 que cette condition pourrait être développée.
- 2) Avoir un objectif à atteindre puisque les comportements autorégulés sont des conduites dirigées par un objectif. D'ailleurs, ce dernier sert à être un point de comparaison avec la situation actuelle/les résultats de plan d'action mis en place.
- 3) Avoir un répertoire de stratégies. Lors de phase 1, ce répertoire pourrait servir la détermination de plan d'action de départ. Lors de phase 3, il facilite

l'optimisation d'évaluation ou d'auto-évaluation et de réorientation des stratégies mises en place.

- 4) Avoir un regard critique et une aptitude d'auto-observation de ses propres fonctionnements. Ces compétences sont liées au contrôle de l'action et pourraient également être l'engagement des étudiants à la tâche.

Il ressort que le comportement autodirigé d'un individu se manifeste, d'une part, le pouvoir de ce dernier de donner le sens ou l'orientation et de projeter sa volonté en lui (l'autodétermination), et d'autre part le pouvoir d'en surveiller, d'en piloter, d'en orienter et d'en réguler le fonctionnement (l'autorégulation) (Hrimech, 2002, cité dans Carré, 2003). Si du point de vue du processus, l'autodirection et l'autorégulation ne sont pas synonymes, lequel des deux est-il le plus général ? L'apprentissage autodirigé ou l'apprentissage autorégulé ? Contrairement à Cosnefroy (2010) qui a suggéré que l'apprentissage autodirigé pourrait être un gradient de l'apprentissage autorégulé, le travail d'Uz et Uzun (2018) a montré qu'un individu autodirigé est à la fois autorégulé, l'inverse n'étant pas forcément vrai. Dans leur travail, ces auteurs soutiennent l'idée que l'autodirection, résultant de l'apprentissage autodirigé, est un concept dans lequel l'autorégulation prend place (Carré, 2003 ; Saks et Leijen, 2014 ; Uz et Uzun, 2018). Confirmant le propos de Loyens, Magda et Rikers (2008), Cosnefroy et Carré (2014) affirment également que l'apprentissage autodirigé doit impliquer l'apprentissage autorégulé.

Selon Saks et Leijen (2014) l'apprentissage autodirigé est principalement pratiqué en dehors de l'école. Cependant, Brockett et Hiemstra (1991) confirment le propos de Gibbons et Philips (1982) qui pensent que l'autodirection, comme d'autres compétences, est transférable. Par conséquent, les élèves doivent être entraînés à développer leur autodirection depuis le plus jeune âge pour faciliter la transition de l'école à l'université, puis à la vie adulte. Bien évidemment, nous pensons aussi que le développement de l'autodirection commence à l'école. Mais nous constatons que, de manière explicite, les recherches dans l'environnement scolaire soulignent plutôt la mise en œuvre de l'apprentissage autorégulé. À ce propos, Cosnefroy et Carré (2014) constatent que de nombreuses études sur ce sujet se réfèrent à l'une ou l'autre, mais peu d'entre elles associent les deux. Cela pourrait expliquer que la

délimitation de ces deux types d'apprentissage puisse différer d'un point de vue à l'autre.

Quelle que soit la perspective prise, nous posons que l'autodirection articule trois éléments clés du développement d'un individu dans un processus dynamique d'un cadre de pensée ; l'autorégulation, l'autodétermination (Carré, Jézégou, Kaplan, Cyrot et Denoyel, 2011 ; Verzat, Jore, Toutain et Silberzahn, 2016) et l'auto-efficacité comme étant un point commun de ces deux éléments (Carré, 2010). En effet, l'autodirection est reconnue comme étant une capacité d'un individu à se diriger par lui-même, ce qui permet aux étudiants de contrôler leurs états émotionnels, socio-affectifs, motivationnels et leurs comportements d'apprentissage individuel ou dans une interaction avec leur environnement (Zimmermann, 2000 dans Jézégou, 2008a).

Bien que l'autodirection ait été introduite en France depuis la fin des années 1980, Brockett et Hiemstra (1991) dans leur ouvrage « *Self-Direction in Adult Learning* » ont constaté que l'idée de l'autodirection date de l'Antiquité classique sous différentes appellations : Socrate se décrivait comme étant un auto-apprenant, Aristote parlait de l'importance de l'auto-réalisation avec ou sans l'enseignant. Il est clair ici que cette compétence ne dépend pas de l'utilisation du numérique comme ce que tend à suggérer la littérature scientifique actuelle. Un des travaux de référence qui diffuse la notion d'autodirection dans l'apprentissage est celui de Knowles (1975). Par son manuel pratique intitulé « *Self-directed learning : A guide for learners and teachers* », cet auteur promeut l'autodirection à travers son importance dans l'apprentissage d'aujourd'hui et du futur. Pour lui, les individus qui savent prendre des initiatives sont plus susceptibles de mieux conserver des connaissances que ceux qui sont passifs. Pour cela, il souligne l'importance de la responsabilisation des apprenants sur leurs propres apprentissages dans les développements éducatifs récents (Knowles (1975), cité dans Brockett et Hiemstra, 1991). En effet, ce travail a été beaucoup cité et a orienté de nombreux travaux scientifiques, aussi bien en Amérique du Nord qu'en Europe. Comme le disent Brockett et Hiemstra (1991), Knowles (1975) a également suggéré un raisonnement sur l'autodirection au travers des cultures :

To sum up: the ‘why’ of self-directed learning is survival – your own survival as an individual, and also the survival of the human race. Clearly, we are not talking here about something that would be nice or desirable; neither are we talking about some new educational fad. We are talking about a basic human competence – the ability to learn on one’s own – that has suddenly become a prerequisite for living in this new world¹. (Knowles, 1975, p. 16-17)

La définition et la perception sur l’autodirection ont été de plus en plus affinées depuis le travail de Knowles en 1975. Plusieurs chercheurs ont également tenté de développer des outils de mesure et d’évaluation de l’autodirection dans l’apprentissage. Guglielmino (1977) a proposé une échelle de disposition à l’apprentissage autodirigé « *The Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS)*. S’inspirant de travail de Guglielmino (1977), une échelle de disposition à l’apprentissage autodirigé dans des formations infirmières a été conçue (Fisher, King et Tague, 2001 ; Fisher et King, 2010). Brockett et Hiemstra (1991) cités dans Saks et Leijen (2014) ont également développé un outil nommé *Personal Responsibility Orientation to Self-Direction in Learning Scale (PRO-SDLS)*. Il existe également d’autres moyens pour identifier des dimensions favorisant l’autodirection qu’une grille ou un questionnaire. Une discussion sur l’apprentissage et les difficultés ressenties peut, par exemple, être un préalable pouvant sensibiliser les étudiants à propos de leurs propres processus d’apprentissage (Cosnefroy, 2011). De manière générale, en fonction des questions posées ou des sujets discutés, ces instruments peuvent également les aider à être conscient de leurs états émotionnels et motivationnels par rapport à l’atteinte du but.

Autodirection du point de vue de l’autonomie

L’autonomie, est un concept souvent très utilisé et plus parlant au sein du grand public à cause de ses ressemblances avec l’autodirection et l’autorégulation. Elle est d’ailleurs devenue un point de référence pour expliquer l’autodirection lorsque la notion de *leadership* est soulevée, comme dans le travail de Ponton et Carr (1999).

¹ Pour résumer : le « pourquoi » l’apprentissage autodirigé est la survie - votre propre survie en tant qu’individu, ainsi que celle de l’espèce humaine. Clairement, nous ne parlons pas ici de quelque chose qui serait bien ou souhaitable ; nous ne parlons pas non plus d’une nouvelle lubie éducative. Nous parlons d’une compétence humaine fondamentale - la capacité d’apprendre par soi-même - qui est soudainement devenue une condition préalable à la vie dans ce nouveau monde (notre traduction).

De manière générale, l'autonomie est un moyen d'agir. Pour mieux expliquer la spécificité du concept dans des situations d'apprentissage, Holec (1979) définit ce dernier comme une compétence d'un individu pour évoluer d'un état de dépendance à un état dans lequel il sait prendre en charge ses propres activités. À travers cette perspective, l'aptitude d'un individu pour prendre des décisions et connaître ses propres compétences cognitives sont reconnus comme des indications de l'autonomie. À l'aide d'études plus approfondies, l'autonomie dans l'apprentissage a été également comprise comme étant une capacité de l'étudiant à mener une réflexion critique et à agir indépendamment (Nissen, 2012). Cette compréhension soutient le propos de Caudron (2001) qui affirme que dans la relation entre les étudiants et le savoir, l'autonomie s'exprime par l'esprit critique de l'étudiant sur ses propres fonctionnements, la volonté d'effectuer la recherche, le plaisir d'apprendre et de se poser des questions. Il ressort ici qu'être autonome nécessite le développement de l'esprit critique et des compétences métacognitives ; de la prise de conscience pour l'étudiant de ses atouts, de sa conduite et de ses activités.

Divers points de vue sur les sources de l'autonomie ont été identifiées. Contrairement au propos de Benson (2011) qui estime que l'autonomie est une compétence innée, Annoot (2012), Freire (2014) et Meirieu (2015) affirment que l'autonomie peut se construire à travers l'expérience, par l'influence de l'environnement. Raucant, Verzat et Villeneuve (2010) tente de lister des compétences constituant les savoir-être autonomes et les regroupent dans trois grandes catégories : 1°) Savoir développer des stratégies, 2°) savoir se connaître et connaître son environnement, 3°) et savoir coopérer. À ce propos, Marsh, Richards et Smith (2001) ont aussi constaté que l'autonomie peut être développée au travers de partage, d'interaction et de collaboration. Sur ce propos, pour acquérir l'autonomie dans un contexte d'apprentissage, l'entraînement et le conditionnement de climat de classe favorisant les activités dans lesquelles les étudiants peuvent déterminer leurs stratégies, se diriger et s'évaluer eux-mêmes, semblent indispensables.

L'autonomie se développe au travers des expériences de l'individu. Cette dernière est également contextuelle. Dans cette perspective, Caudron (2001) précise que l'autonomie dans l'apprentissage est représentée par des attitudes volontaires ou le

sens de responsabilité qui nécessite de la confiance en soi dans un contexte déterminé et donc diffère selon les disciplines étudiées. Par exemple dans des situations d'apprentissage des langues étrangères, l'autonomie représente aussi bien la compétence avec laquelle un individu peut prendre en charge son apprentissage que l'automatisme de ce dernier dans l'argumentation, l'utilisation des règles grammaticales dans une situation de communication. Au travers de cet automatisme, une notion de l'autonomie langagière est apparue (Germain et Netten, 2004) avec laquelle les étudiants sont capables de prendre des initiatives langagières et de les mobiliser avec spontanéité dans une situation de communication. Dans d'autres disciplines, cet automatisme peut être représenté autrement ; par l'aptitude des étudiants à utiliser des instruments particuliers lors d'un travail pratique, par les raisonnements liés aux disciplines étudiées ou par les actions régulatrices mises en place face aux obstacles, *etc.* Cependant, perçu à la fois comme la finalité d'apprentissage et des compétences dont les étudiants doivent faire preuve lors de formation (Nissen, 2012), le développement de conduites autonomes spécifiques aux domaines d'études passe toujours par le développement de l'autonomie d'apprentissage (Germain et Netten, 2004). Cette dernière se manifeste selon Caudron (2001) par des attitudes diverses en fonction des éléments avec lesquels les étudiants sont en contact ; le savoir, les pairs et l'enseignant. Certes, il faut faire la distinction entre l'autonomie générale qui se focalise sur l'aptitude d'un individu de prendre des initiatives dans sa vie et l'autonomie dans l'apprentissage ou autonomie au travail. Pourtant, dans la mesure où des comportements clés d'un individu autonome sont transférables vers les autres contextes, il ressort qu'il s'agit d'une compétence transversale et que cela conduit toujours à l'autonomie générale.

En agissant de manière autodirigée, le mot travailler en autonomie est souvent assimilé à l'absence de l'enseignant dans une situation d'apprentissage ou à un état dans lequel un individu doit résoudre son problème ou réaliser une tâche seul. Il ressort cependant que ce n'est pas totalement vrai puisque dans une situation d'apprentissage, les étudiants s'inscrivent dans une progression pédagogique surveillée ou décidée par l'enseignant (Poteaux, 2003). Dans l'éducation formelle, par exemple, ils ne sont pas directement confrontés à la réalité du domaine étudié et leur rapport à cette dernière exige toujours la médiation d'un enseignant capable

d'effectuer les choix des étapes favorisant la maîtrise de certaines compétences, de définir des objectifs d'apprentissage ou d'actions, d'organiser des situations d'apprentissage et d'orienter les stratégies pour éviter l'échec. En faisant référence à la maîtrise du sujet étudié, il est naturel que ce sont toujours les enseignants qui prennent des décisions concernant le programme d'apprentissage (Gremmo, 2003). Dans ce cas, il est en effet difficile de comprendre quel processus est construit par l'étudiant et non prescrit par les enseignants (Marquet et Poteaux, 2010). Chez les apprenants, être placés dans une situation d'enseignement provoque souvent un sentiment de dépendance, surtout lorsqu'ils perçoivent que la prise de décision de toutes les activités est du ressort de l'enseignant. En effet, les actions de déterminer leurs propres besoins, objectifs et stratégies semblent difficiles pour eux (Marsh, Richard et Smith, 2001). Selon le point de vue de Caudron (2001), ce sentiment de dépendance ne soutient pas le développement de l'autonomie. En faisant référence au triangle d'Houssaye et à Peraya (2010) affirmant que l'enseignant est un médiateur qui joue le rôle de facilitateur entre les étudiants et les contenus qui font l'objet d'apprentissage, nous établissons la même conséquence de ce sentiment sur leur autodirection. Toutefois la définition d'un enseignant médiateur et le rôle de facilitateur comporte plusieurs sens. Pour Pudelko (2019), le choix d'appeler les enseignants ou les intervenants un tuteur, un facilitateur, un médiateur ou un mentor, décrit l'inscription des auteurs dans l'approche centrée sur l'étudiant. Cependant, pour viser l'autonomie, il est tout à fait possible que l'enseignant prenne tout d'abord en charge tous les éléments d'enseignement et d'apprentissage, puis se détache de son rôle de décideur en invitant les étudiants à déterminer leurs stratégies d'apprentissage, leurs objectifs, ainsi de suite. Caudron (2001) affirme que certaines orientations comme 1°) ne pas priver les étudiants de contraintes et de repères, 2°) favoriser les initiatives et les responsabilités, 3°) varier les situations d'apprentissage et 4°) associer ces dernières à l'évaluation, peuvent devenir des pistes autonomisantes qui favorisent aussi leur autodirection dans leur apprentissage. Car l'objectif de ces trois orientations est de concevoir une situation dans laquelle les apprenants se conçoivent comme étant acteur principal de leurs apprentissages. Poteaux (2003) a également confirmé ce propos en précisant que la possibilité des étudiants à déterminer les règles d'apprentissage auxquelles ils se soumettent fait partie de l'encouragement à l'autonomie. En effet, ces auteurs remettent en avant le

rôle de déterminant environnemental, dans lequel l'enseignant et l'ingénierie pédagogique se situent, sur le changement de comportement des étudiants.

L'autonomie n'est pas l'individualisme puisqu'il y a toujours le côté de coopération avec les autres et le côté relationnel (Meirieu, 2015). Caudron (2001) affirme également que l'autonomie n'est pas l'isolement affectif ou le refus du travail en commun car dans l'interaction entre l'étudiant et ses pairs, le partage d'expériences ou la confrontation des idées favorisent aussi la responsabilisation et le développement de l'autonomie de ce dernier. D'ailleurs, ceci renforce aussi la relation entre l'étudiant et le savoir. En effet, la responsabilité des étudiants sur leurs propres apprentissages devient la première étape de l'autonomie. Au niveau de processus chez l'individu, Mailles-Viard Metz (2015) a constaté que l'autonomie est liée notamment à des méta-processus grâce auxquels le sujet peut agir sur son apprentissage, son orientation et ses activités en général.

Du point de vue de l'objectif d'action, Cosnefroy (2010) a constaté qu'un apprenant est considéré autonome lorsqu'il est capable de réaliser l'objectif visé ou le but fixé, que ce soit autodéterminé ou non. Cependant, pour Mailles-Viard Metz (2015), « développer l'autonomie ce n'est pas faire ce qui est demandé mais prendre seul la décision de faire en ayant intégré les conséquences de ces actions ». Ces deux perspectives différentes nous ont amenés à nous référer aux contextes d'apprentissage à l'université qui sont généralement cadrés. Prenant en considération le propos de Cosnefroy (2010), il nous paraît, toutefois, important de comprendre que la détermination des objectifs d'actions par l'enseignant représente différentes formes d'autonomie chez les étudiants, comme présenté par Littlewood (1999) :

- Autonomie proactive qui nécessite l'implication active des étudiants dans leurs propres activités d'apprentissage, y compris la prise de décision des objectifs de ces derniers.
- Autonomie réactive qui représente l'aptitude de gestion et de contrôle des activités dont la détermination des objectifs a été faite par l'enseignant.

À travers cette typologie, un individu peut être dit « autonome » lorsqu'il sait gérer et contrôler ses activités dont les objectifs sont décidés par d'autres personnes ou par lui-même. Dans l'autodirection, il y a une véritable autonomie en acte dans laquelle la prise en main et le contrôle personnel s'exercent entièrement (Hadji, 2012). Cette dernière nécessite aussi bien le développement des compétences d'autodétermination que l'aptitude d'un individu à s'autoévaluer et à contrôler ses activités. En faisant référence à la typologie de Littlewood (1999), l'autodirection peut être considérée comme un acte d'autonomie proactive. Cette typologie explique également qu'un individu autonome peut être une personne qui s'autorégule dans les activités bien que l'objectif de ces dernières ne soit pas déterminé par lui-même. Cependant, il est indispensable de vérifier d'où l'objectif de l'action est pris lorsqu'il s'agit d'attribution de compétence d'autodirection, car cette dernière ne sera possible que lorsque 1°) les étudiants sont aptes à prendre des décisions et de s'autoréguler dans leur apprentissage (Carré, 2003 ; Hadji, 2012) et 2°) il y a des opportunités ouvertes à ces dernières pour assumer ou avoir une certaine responsabilité ou un certain contrôle de ce qui se produit ou déterminé par les enseignants, les exigences institutionnelles et les programmes préétablis (Hiemstra, 2015).

Chapitre 3 : Formations hybrides

Les organisations internationales comme l'UNESCO et l'Union Européenne (UE) ont souligné l'importance de compétences telles que la créativité, la pensée critique, la collaboration, l'alphabétisation numérique et la citoyenneté (Voogt et Roblin, 2012 dans Lim, Cho et Kim, 2016) pour la vie personnelle quotidienne, sociétale et professionnelle. Dans le monde actuel où des technologies numériques sont constamment présentes, les exigences du monde professionnel actuel se développent en continu. De fait, l'enseignement supérieur doit préparer les étudiants à apprendre, à re-apprendre en permanence et s'autodiriger. C'est ainsi qu'ils seront capables de répondre aux attentes du monde actuel et futur, en étant des individus capables d'apprendre pendant toute leur vie après leur temps d'étude, d'analyser les problèmes, de rechercher des solutions aux problèmes de la société et de les mettre en œuvre (OECD, 2019).

Une des raisons de la mise en place des formations favorisant l'utilisation du numérique dans l'enseignement supérieur est consécutive au fait que les étudiants, principalement ceux de la génération des années 1990, connaissaient les outils numériques et sont toujours en contact avec Internet (Gu, 2016). Cependant, il est reconnu que, même si l'utilisation des outils numériques chez les étudiants est très courante, ils les utilisent plutôt à des fins de divertissement et pour communiquer entre eux (Lim et Wang, 2016). L'ingénierie d'une situation d'enseignement et d'apprentissage est donc très importante afin de créer des situations propices à la facilitation de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'utilisation des technologies dans la vie quotidienne a changé non seulement la façon dont nous vivons, mais aussi dans la construction, la distribution et la reconstruction des connaissances. Dans le but d'arriver à l'objectif de l'enseignement supérieur identifié auparavant, tout un ensemble de modèles d'enseignements différents ont été testés. Il ressort que, dans le monde numérique actuel, un modèle d'enseignement engageant les apprenants dans leurs expériences d'apprentissage

devraient être préféré et que les formations de type hybride deviennent l'un des moyens de réaliser cet objectif.

Formation hybrides en tant que modèle de formation

Parmi les modèles de formations favorisant la place centrale des apprenants dans leur apprentissage et l'utilisation d'un environnement numérique pour faciliter ce dernier, figurent ceux de *blended learning* et d'*hybrid learning*. Ces deux termes ont été beaucoup discutés par les enseignants de plusieurs disciplines de l'enseignement supérieur (Macdonald, 2008). Comme le concept d'e-learning ou apprentissage en ligne, chaque communauté a ses propres définitions. En France nous utilisons plus souvent le terme « formations hybride » bien que la « formation mixte » (Gibassier, 2016 ; Pierre et François, 2015) découle quelquefois du même modèle d'enseignement.

À travers la littérature scientifique anglophone, le terme *hybrid learning* a été défini de manière différente et plus générique que *blended learning*. Cremers, Wals, Wesselink et Mulder (2016) ont, par exemple, défini *hybrid learning* comme un modèle de formation intégrant des séances de travail dans l'entreprise dans une formation traditionnelle à l'université. Cette définition est à rapprocher de celle de « l'alternance », dans le sens adopté par des institutions d'enseignement supérieur en France. D'autres chercheurs considèrent *hybrid learning* comme des formations qui combinent des activités d'apprentissage en ligne et en salle de classe (Reynard, 2007 ; Piper, 2008 ; Zuo, Su et Xiaomeng, 2012 ; Lam, 2014). Cette définition est conforme à celle de *blended learning* proposée par Graham (2006) et Garrison et Vaughan (2008).

Les références scientifiques récentes du monde anglophone et francophone définissent *blended learning* comme un modèle d'enseignement qui intègre des séances d'apprentissages en présentiel et à distance, à l'aide du numérique (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006; Macdonald, 2008 ; Boelens, Van Laer, De Wever et Elen, 2015 ; Horn et Staker, 2015). Certes, d'autres définitions existent, il s'agit toutefois d'une combinaison des aspects d'enseignement, que ce soit les méthodes telles que les supports d'enseignement numériques et les supports

textuels (Garrison et Kanuka, 2004 ; Bersin & Associates (2003) dans Graham, 2006) et les programmes d'enseignement ou les approches d'enseignement qui se focalisent sur la combinaison des dimensions d'apprentissage de manière assez générale : individuel/collaboratif, contenu formel/informel ou théorie/pratique (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006). En effet, bien qu'aujourd'hui le vocable de *blended learning* soit utilisé pour désigner des formations en modalités hybrides dans lesquelles les participants apprennent à distance et en présentiel, il est important de préciser le sens sur lequel nous nous appuyons lors de la publication des textes scientifiques en anglais. Pour ce travail, la définition retenue de *blended learning* s'approche de celle de formation hybride : un modèle d'enseignement qui combine des enseignements en présentiel et à distance.

En étant conscient de ces différentes appellations et définitions, nous tenons à déterminer notre choix en fonction des littératures scientifiques. Tout d'abord, en faisant référence aux trois éléments : 1°) le *blended learning* qui, comme formation hybride, met en évidence une articulation entre le travail distanciel et présentiel pour faciliter l'apprentissage des apprenants et renforcer leur autonomie (Graham, 2006), 2°) la définition récente et actuellement utilisée pour le décrire (Garrison et Vaughan, 2008 ; Horn et Staker, 2015 ; Page, Meehan-Andrews, Weerakkody, Hughes et Rathner, 2017) et 3°) le fait que le groupe Hy-Sup qui, dans des contextes francophones utilise le vocable de formation hybride lorsqu'il s'agit d'un modèle ou d'une stratégie d'enseignement et de dispositifs de formations, il nous semble plus pertinent d'utiliser le vocable formation hybride et *blended learning* dans ce travail et toutes nos publications ainsi que communications.

Lorsque le modèle de formation hybride est mis en place, un dispositif d'apprentissage peut être considéré comme un dispositif hybride. Sur ce sujet, Charlier, Deschryver et Peraya (2006) considèrent que le concept dispositif est utilisé dans le champ des sciences de l'éducation depuis les années 1970. Au tout début, un dispositif désigne « un ensemble des moyens disposés conformément à un plan ». Il a ensuite été défini comme étant un ensemble de moyens humains et matériels mis en œuvre pour réaliser des objectifs ou pour faciliter un processus d'apprentissage (Lameul (2005) et Blandin (2002) cité dans Charlier, Deschryver et Peraya (2006). En effet, pour ces auteurs, un dispositif est lié au champ de

l'ingénierie de la formation. Pour cela, son analyse nécessite une réflexion sur les rapports entre « le symbolique, la technique et le relationnel » puisque l'utilisation des supports techniques pour la transmission des messages/des connaissances demande un processus de médiatisation et de médiation. Linard (1998) cité dans Charlier, Deschryver et Peraya (2006), quant à elle, a montré que la présence des acteurs, que ce soit l'enseignant ou les étudiants, est une dimension essentielle d'un dispositif. D'un côté, leurs intentions influencent l'ingénierie de dispositif et de l'autre côté, un dispositif ne prend sens que s'il est vécu par des personnes. En effet, dans tous les cas, les auteurs suggèrent qu'un dispositif peut conduire à une transformation d'une activité. À travers ces descriptions, Charlier, Deschryver et Peraya (2006) tentent de résumer trois points importants à retenir du concept de dispositif :

- La conception d'un dispositif nécessite une réflexion sur l'articulation entre la technique, le symbolique et le relationnel pour bien réaliser la médiation et la médiatisation des connaissances.
- Un dispositif d'apprentissage est un lieu de construction de l'autonomie individuelle et collective de ses acteurs, ces derniers doivent donc être au centre du dispositif.
- Il y a un rapport entre la conception d'un dispositif et l'innovation.

À travers les définitions et ces trois points importants du concept de dispositif, il ressort qu'un dispositif est susceptible d'être centré sur l'apprentissage. En lien avec son rôle dans l'apprentissage et associé aux environnements technologiques, Gibson et Gray (2002) cités dans Charlier, Deschryver et Peraya (2006) précisent que d'autres dimensions d'un dispositif régissent l'organisation, l'autodirection et l'apprentissage tout au long de la vie. Pour ce présent travail, nous utilisons donc le terme « dispositif » pour représenter une configuration intentionnelle d'un environnement d'apprentissage. Mais, compte tenu du fait que nous observons des cours isolés au sein de formations diplômante, les termes de dispositif et de cours pourront être utilisés indifféremment, « dispositif » renvoyant à l'ingénierie et « cours » renvoyant à la mise en œuvre auprès des étudiants.

Pour mener cette recherche sur *blended learning*, il nous semble nécessaire d'en comprendre l'origine. Comme nous l'avons déjà dit, le modèle de formation hybride est apparu à l'époque où le numérique n'était pas encore d'usage. Ce modèle représente la combinaison de deux modèles d'enseignement qui sont historiquement distincts : l'enseignement traditionnel dans lequel l'enseignant et les étudiants sont en interaction directe et se voient face à face, et l'enseignement distribué ou distant (Graham, 2006). Ces deux modèles d'enseignement étaient séparés à cause des limites de technologies et des médias utilisés qui diffèrent : 1°) Apprentissage avec la présence de l'enseignant dans lequel les interactions entre les acteurs, les étudiants et l'enseignant étaient organisées de manière synchrone et 2°) apprentissage à distance qui se focalisait sur l'apprentissage en autonomie dans un environnement textuel et de manière asynchrone avec l'enseignant et les autres étudiants (voir la Figure 6). Selon Graham (2006), le premier apprentissage par correspondance est organisé en 1840. Ensuite, le besoin de s'adapter aux différents défis géographiques ou temporels chez les étudiants a fait que deux modèles d'apprentissage (en présentiel et par correspondance) devaient être combinés (Macdonald, 2008).

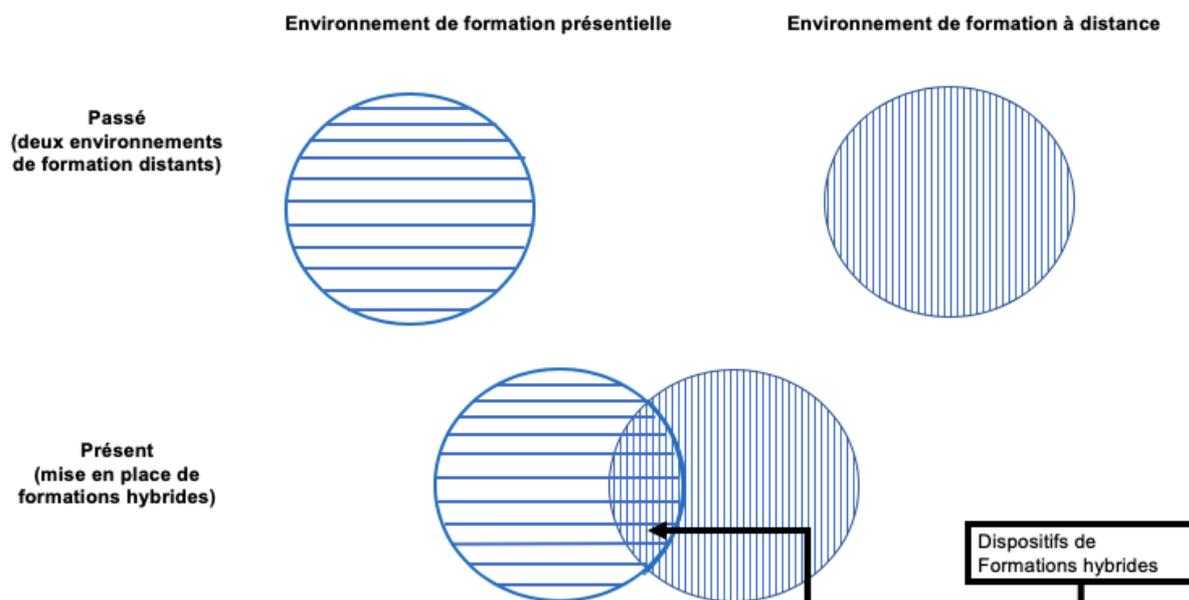


Figure 6. Les progrès du numérique et développement des formations hybrides (Figure adaptée de Graham, 2006).

Les progrès des technologies audios et vidéos ont permis que les ressources du type multimédia puissent être utilisées pour soutenir l'apprentissage à distance. Par exemple, avec les vidéos-cours qui pouvaient être visionnées à la télévision, les

étudiants se sentaient en contact direct avec l'enseignant. Néanmoins cette interaction restait asynchrone et se focalisait toujours sur l'apprenant et les ressources du cours. En effet, c'était un des premiers moyens d'éviter le sentiment d'isolement.

De nos jours, les technologies numériques permettent plusieurs transitions dans les quatre dimensions de l'interaction et dans deux types d'environnement d'apprentissage (cf. Figure 7). Dans la dimension du temps et de la fidélité, les TIC permettent d'avoir des interactions synchrones avec une fidélité similaire à celle d'un environnement d'apprentissage en présentiel. Les *tchat*, Wiki, et les communautés virtuelles permettent de tirer profit des interactions humaines (Graham, 2006). La possibilité de réaliser des conférences virtuelles avec des échanges directs entre les participants et le conférencier a réduit la dimension de l'espace du simple virtuel aux interactions en direct et plus humaines. Le développement des technologies numériques a donc offert de nouvelles possibilités de convergence entre un environnement d'apprentissage en présentiel et à distance (Graham, 2006).

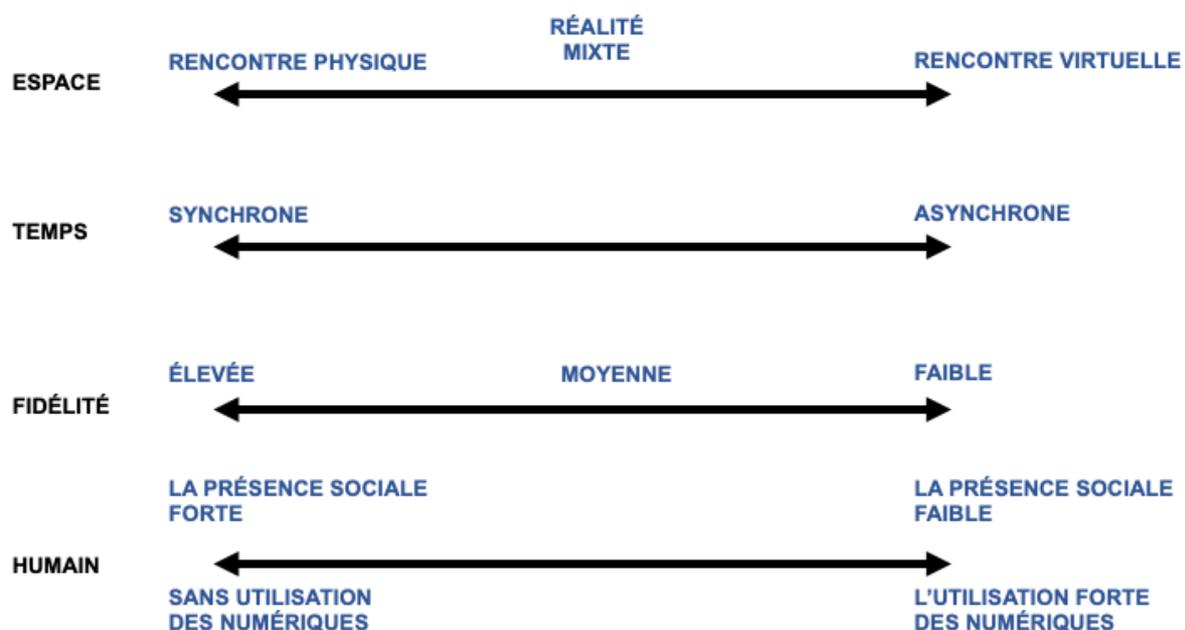


Figure 7. Quatre dimensions d'interactions (Graham, 2006)

Des dispositifs de formations hybrides sont en augmentation dans l'enseignement supérieur (Macdonald, 2008), aussi bien en France que dans d'autres pays. Pour comprendre comment en tirer le meilleur bénéfice, il est nécessaire de connaître les

raisons pour lesquelles les enseignants adoptent cette modalité de formation pour leurs cours. Outre l'éloignement géographique (Macdonald, 2008) déjà évoqué, il s'agit de 1°) l'amélioration de la pédagogie, 2°) la facilité et la flexibilité d'accès aux savoirs et 3°) l'augmentation du rapport coût-efficacité (Graham, Allen et Ure, 2005, cité dans Graham, 2006). À propos des premières expériences sur les dispositifs de formations hybrides en France, Charlier, Deschryver et Peraya (2006) rappelle que de tels dispositifs associait l'apprentissage par expériences et visait un apprentissage en profondeur. Ces derniers sont désormais associés à l'apprentissage actif et ses retombées positives, tels que l'amélioration des résultats aux examens des étudiants (López-Pérez, Pérez-López et Rodríguez-Ariza, 2011), la motivation, l'autorégulation (Barnard, Lan, To, Paton et Lai, 2009) l'autodirection (Uz et Uzun, 2018) et le sentiment d'efficacité personnelle (Peraya, Charlier et Deschryver, 2014). Ces derniers sont des aspects visés par l'amélioration de la pédagogie et résultent notamment de la facilité ainsi que de la flexibilité d'accès aux savoirs qui sont proposés par des dispositifs de formations hybrides (Graham, 2006).

En tant que modèle de formation qui combinent des activités d'apprentissage en présentiel et à distance à l'aide des outils numériques, Gibson, Wang, Broadley et Downie (2016) indiquent que les formations hybrides, par la combinaison de ces modalités, possèdent en potentiel le meilleur des deux modalités présentiels et à distance. Les formations hybrides sont également considérées comme étant un modèle pouvant améliorer la qualité de l'enseignement qui, dans la majorité des cas, influence l'engagement des étudiants, leur offre l'opportunité d'atteindre les résultats attendus et répond aux exigences de ce monde axé sur la technologie (Lim et Wang, 2016).

Dans la littérature francophone, Charlier, Deschryver et Peraya (2006) ont identifié Valdès (1995 ; 1996) en tant le premier auteur à avoir fait usage du concept de dispositif hybride. Ce dernier décrit l'espace hybride comme étant un environnement d'apprentissage centré sur l'apprenant et « articulant des parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées et accessible à distance ». Contrairement aux dispositifs hybrides tels que perçus dans la littérature anglophone qui garde le sens assez large de *blended learning*, cette

manière de voir se focalise sur l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'apprentissage.

Pour ce qui est de l'articulation de la présence et de la distance, la caractéristique hybride de ce type de dispositif touche également l'ingénierie de formation, du fait de la combinaison d'instructions médiatisées par le numérique et en présentiel (Jun et Ling, 2011 ; Gibson, Wang, Broadley et Downie, 2016), et la diversification du contenu ou des compétences travaillées par des supports variés (Nissen, 2012). En effet, l'articulation des deux modalités de travail nécessite à la fois de la médiation humaine et de la médiatisation des connaissances. Cette préoccupation se retrouve chez Peraya, Charlier et Deschryver (2014) qui identifient les cinq dimensions principales d'une formation hybride :

1. La mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentiels et distantes

Cette dimension consiste à distinguer deux phases de formation ; à distance et en présentiel. La participation active des apprenants à distance est également un composant important dans cette dimension. Cette dynamique de la formation exige la détermination précise du type d'activités, des scénarios et du traitement d'information.

2. L'accompagnement humain

Selon Bernatchez (2003), les trois composants qui peuvent décrire cette dimension sont l'accompagnement méthodologique et métacognitif par les enseignants, et l'accompagnement par les apprenants. La dimension métacognitive de l'accompagnement soutient la construction des connaissances par une démarche réflexive de l'apprenant sur son propre processus d'apprentissage. Cependant, l'accompagnement méthodologique se focalise plutôt sur l'accompagnement aux savoir-faire méthodologiques ou opérationnels.

3. La médiatisation

Cette dimension consiste à décrire la fonction de l'environnement technopédagogique dans la conception, la production, la mise en œuvre et la scénarisation d'un dispositif de formation hybride. Elle montre que l'environnement technopédagogique dans une formation hybride permet la médiatisation du contenu d'apprentissage et des ressources. Cette dimension suppose la mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage, d'outils de gestion, de communication, d'interaction et la mise à disposition des ressources sous forme multimédia, *etc.*

4. La médiation

Cette dimension suggère que l'environnement technopédagogique dans une formation hybride modifie le rapport entre le sujet et le savoir ou l'action. Il peut transformer, en effet, la construction des connaissances et du sens chez les apprenants.

5. Le degré d'ouverture du dispositif

Cette dimension relève du degré de liberté de l'apprenant face aux situations d'apprentissage (Jézégou, 2008b). Il y a trois modalités selon lesquelles le degré d'ouverture du dispositif de formation hybride peut être construit : l'apprenant planifie lui-même ses apprentissages, le dispositif détermine entièrement les situations d'apprentissage où les situations d'apprentissage du dispositif sont structurées ensemble par l'apprenant et l'enseignant. Dans le premier et le dernier cas, les apprenants peuvent choisir par exemple les méthodes pédagogiques, les formats d'interaction, la manière d'apprendre et les personnes ressources à solliciter pour être accompagnés dans leurs apprentissages et dans les moyens techniques. Selon Charlier, Deschryver et Peraya (2012), plus le degré d'ouverture du dispositif est élevé, plus les étudiants auront tendance à s'impliquer dans leurs apprentissages.

Typologie de formations hybrides

En France, concernant la formation hybride, le terme « formation mixte » est également utilisé pour représenter un dispositif alternant la formation à distance

traitant des activités d'apprentissage avec une plateforme pédagogique en ligne conjointement à une formation présentielle (Gibassier, 2016 ; Pierre et François, 2015). En s'appuyant sur des similarités dans la définition et la mise en place d'une formation mixte et d'une formation hybride, nous considérons que ce dernier reste le terme le plus courant pour représenter un tel dispositif.

En ce qui concerne la typologie des dispositifs de formation hybride, il ressort que la différence entre *blended learning* et *hybrid learning*, du point de vue de la littérature anglophone, vient également du temps accordé aux activités en ligne et en présentiel. Lindeman (2004), par exemple, précise que lorsque le temps accordé pour des activités en ligne est beaucoup plus important que des activités en présentiel, une formation est considérée comme *hybrid learning*. Xu (2008) soutient cette argumentation en indiquant que ces formations hybrides présentent plus de 80% des activités en ligne. Cependant, Allen et Seaman (2013) ont constaté que des formations ayant 30 à 80% des activités en ligne sont aussi considérées hybrides. D'autres chercheurs comme Bernard, Borokhovski, Schmid, Tamim et Abrami (2014) et Page, Meehan-Andrews, Weerakkody, Hughes et Rathner (2017) considèrent qu'une formation hybride en tenant compte de la durée ou du pourcentage d'adoption de la distance et des sessions en présentiels.

La typologie des dispositifs hybrides proposée par Twigg (2003) cité par Zhao et Breslow (2013), Page, Meehan-Andrews, Weerakkody, Hughes et Rathner (2017) et Horn et Staker (2015) est reconnue dans le monde scientifique anglophone. Le groupe Hy-Sup a cependant proposé sa propre typologie des dispositifs hybrides (Peraya et Peltier, 2012) qui est très utilisée pour les recherches dans les pays francophones. Contrairement à ceux qui déclarent que l'environnement d'apprentissage hybride peut être distingué de celui de type traditionnel à partir du pourcentage de contenu de cours mis en ligne, Garrison et Kanuka (2004) affirment que le défi principal d'une formation hybride est de construire une combinaison efficace de ces deux modes. Partageant la même vue, Twigg (2003) cité par Zhao et Breslow (2013), Horn et Staker (2015) et Charlier, Deschryver et Peraya, (2012) proposent leurs propres classifications, basée sur l'utilisation de la technologie dans divers *scénarii* et contenus d'apprentissage. Ces auteurs considèrent aussi que

l'accompagnement et la participation active des étudiants sont des éléments importants pour la réussite d'une formation hybride.

L'absence d'instruments permettant de classer les environnements de formations hybrides dans la typologie de Twigg (2003) citée par Zhao et Breslow (2013) et Horn et Staker (2015) nous conduit à adopter la typologie des dispositifs hybrides proposée par l'équipe de Hy-Sup (Charlier, Deschryver et Peraya, 2012 ; Peraya, Charlier et Deschryver, 2014 ; Lebrun, Peltier, Peraya, Burton et Mancuso, 2014). Cette dernière est une typologie proposant l'identification des types de dispositifs hybrides selon la manière dont des séances de travail à distance et en présentiel sont élaborées, tout en prenant en compte les cinq dimensions d'une formation hybride (Peraya, Charlier et Deschryver, 2014). Cette typologie classe les dispositifs hybrides en six types, centré sur l'enseignant lorsque la configuration des activités d'apprentissage proposées sont centrées sur l'enseignement, ou sur l'étudiant lorsque les activités prévues sont centrées sur l'apprentissage. En effet, les dispositifs hybrides centrés sur l'étudiant favorisent davantage l'apprentissage en profondeur comparés à ceux qui sont centrés sur l'enseignant (Deschryver et Lebrun, 2014).

Dispositifs hybrides centrés sur l'enseignant :

1. « La scène » : le dispositif de formation hybride est orienté vers le contenu. Il se focalise sur le cours présentiel et sur la mise à disposition de ressources essentiellement textuelles en ligne.
2. « L'écran » : le dispositif de formation hybride est orienté vers le contenu. Il se focalise sur le cours présentiel et sur la mise à disposition de ressources multimédia dans l'environnement technopédagogique.
3. « Le gîte » : le dispositif de formation hybride est orienté vers l'organisation du cours par l'usage d'outils de gestion. Ce type de dispositif se caractérise par l'usage d'outils de type calendrier ou système de dépôt de devoirs. Toutefois, l'usage de ces outils est le plus souvent laissé au libre choix des apprenants et n'est pas intégré au scénario du cours.

Selon Jézégou (2014b), ces trois dispositifs représentent une forte distance transactionnelle et un faible degré de relation éducative.

Dispositifs hybrides centrés sur l'étudiant :

Pour Jézégou (2014b), les dispositifs 4 à 6 présentent une faible distance transactionnelle et une forte relation éducative.

4. « L'équipage » : ce type de dispositif de formation hybride est centré sur le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles.

5. « Le métro » ce type de dispositif de formation hybride est centré sur l'ouverture du dispositif de formation à des ressources externes au cours.

6. « L'écosystème » : ce type de dispositif de formation hybride est caractérisé par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides. Il s'agit de la configuration la plus riche de la typologie, elle exploite toutes les dimensions identifiées dans les dispositifs de formation.

Le Tableau 1 ci-après, constitué par 14 éléments, articule les cinq dimensions d'une formation hybride (Peraya, Charlier et Deschryver, 2014) à ces six types.

Tableau 1. La typologie de l'environnement de formations hybrides (Peraya et Peltier, 2012 ; Peraya et al., 2012 ; Peraya, Charlier et Deschryver, 2014) à travers ses composantes constitutives (Burton, Charlier, Deschryver et Mancuso, 2012)

Composantes constitutives d'un dispositif hybride		Typologie des dispositifs hybride					
		Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6
1	Participation active en présentiel	rarement/ jamais	rarement	de manière épisodique	parfois	souvent	presque toujours
2	Participation active à distance	rarement/ jamais	rarement	de manière épisodique	parfois	souvent	presque toujours
3	Outils d'aide à l'apprentissage	presque jamais	rarement	jamais	souvent	rarement	souvent
4	Outils de gestion de communication, d'interaction	le moins souvent	moins souvent	assez souvent	souvent	assez souvent	presque toujours
5	Ressources sous formes multimédias	rarement/ jamais	assez souvent	parfois	assez souvent	parfois	souvent
6	Travaux sous forme multimédias	rarement/ jamais	parfois	rarement	parfois	parfois	souvent
7	Outils synchrones communication et collaboration	presque jamais	presque jamais	presque jamais	presque toujours	presque jamais	toujours
8	Commenter et annoter les documents en ligne	presque jamais	rarement	rarement/ jamais	parfois	rarement	presque toujours
9	Objectifs réflexifs et relationnels	jamais	jamais	jamais	presque toujours	toujours	toujours
10	Accompagnement méthodologique	rarement/ jamais	rarement	rarement	assez souvent	assez souvent	souvent
11	Accompagnement métacognitif	rarement/ jamais	parfois	rarement	souvent	souvent	souvent
12	Accompagnement par les étudiants	rarement/ jamais	rarement	rarement	assez souvent	assez souvent	souvent
13	Liberté de choix méthodes pédagogiques	jamais	souvent	jamais	moins souvent	souvent	presque toujours
14	Recours aux ressources et acteurs externes	rarement /jamais	parfois	parfois	parfois	souvent	souvent

Nous constatons qu'il est possible par exemple qu'un environnement d'apprentissage proposant une simple utilisation des plateformes numériques à

distance pour un dépôt de document du cours, soit considéré comme un environnement d'apprentissage hybride. Toutefois, l'impact de ce dernier est certainement différent des formations hybrides centrées sur l'étudiant qui favorisent la collaboration et l'interaction. En accord avec Zuo, Su et Xiaomeng (2012), nous considérons qu'une formation hybride repose sur une intégration réfléchie des activités, dans l'environnement d'apprentissage en présentiel et en ligne, sur un scénario d'enseignement. En effet, nous soutenons la définition de chaque type de dispositif hybride identifiée par cette typologie en considérant qu'en premier lieu, l'ingénierie et les scénarios d'apprentissage sont aux mains des concepteurs du cours ou des enseignants.

Un enseignement visant à favoriser l'accroissement de l'autodirection des étudiants implique un processus dans lequel ces derniers prennent l'initiative, « de déterminer leurs besoins de formations, de recenser les ressources humaines et matérielles nécessaires à la formation, de sélectionner et de mettre en œuvre les stratégies » adéquate et d'évaluer leurs résultats (Knowles (1975) cité par Jézégou, 2014b). Pour cette même auteure, il y a deux niveaux de contrôle dans ce type d'enseignement. Il s'agit d'un contrôle psychologique qui se situe dans le registre volitionnel et métacognitif des acteurs et le contrôle pédagogique. Il s'avère également que chacun des types de dispositifs hybrides distingués par l'équipe de Hy-Sup (Charlier, Deschryver et Peraya, 2012 ; Peraya, Charlier et Deschryver, 2014 ; Lebrun, Peltier, Peraya, Burton et Mancuso, 2014) implique ces deux contrôles à divers degrés. Par exemple, lorsque le contrôle pédagogique de l'enseignant diminue, comme c'est le cas dans la mise en œuvre de dispositif hybride des types 4 à 6, les étudiants auront beaucoup plus de la liberté pour prendre des initiatives voire exprimer leur autodirection (Jézégou, 2014b), avec pour effet de supprimer le sentiment de solitude. À ce propos, Jézégou (2014b) a par exemple souligné que le dispositif de type 4 (l'Équipage) renforce la relation éducative à travers des possibilités d'interactions et de collaboration entre pairs. Dans le dispositif 5 (le Métro), cette dernière est soutenue par l'accompagnement méthodologique et métacognitif suivi par un soutien par les pairs et la collaboration réalisée aussi bien à distance et qu'en présentiel. Quant au dispositif 6 (l'Écosystème), la relation éducative repose sur des interactions visant à créer une présence (proximité physique) au sein de la plateforme en ligne du dispositif.

Classe inversée : l'un des visages des formations hybrides

Pour Mabed et Koehler (2012), trois défis généraux sont posés lors de la mise en œuvre des formations hybrides. Il s'agit de la planification du programme, l'utilisation des ressources d'apprentissage et l'évolution des stratégies d'apprentissage des élèves. Dans un dispositif d'apprentissage hybride, les interactions entre les étudiants et l'enseignant ou entre pairs peuvent être aussi bien organisées en présentiel qu'à distance. Il est également possible d'offrir une interaction avec les autres acteurs en dehors de la structure formelle de l'institution d'apprentissage pour soutenir ces activités, ce qui rend ces dernières plus intéressantes.

La classe inversée est une des formes de dispositif d'apprentissage hybride (Lebrun et Lecoq, 2015 ; Lebrun, 2016). En effet, l'environnement est conçu pour que les apprenants puissent prendre la responsabilité de leurs propres apprentissages sous la guidance ou l'accompagnement du formateur. Plusieurs *scénarii* d'enseignement sont possibles pour réaliser une classe inversée. Pour Lim, Cho et Kim (2016), dans une classe inversée, les séances en présentiel seront un lieu où les étudiants auront des débats, des résolutions de problèmes ou des exposés de pratiques qu'ils ont appris ou préparés auparavant dans l'environnement numérique. Il ressort que la classe inversée pourrait donc soutenir le développement des compétences réflexives des étudiants (Lim et Wang, 2016), ce qui maximise leur potentiel pour atteindre un niveau élevé d'autonomie et d'autodirection. Pour avoir une meilleure compréhension des *scénarii* possibles des classes inversées, nous faisons référence au travail de Lebrun et Lecoq (2015) et Lebrun, Gilson et Goffinet (2017) qui ont distingué, en trois niveaux, la mise en place de classes inversées en fonction de la nature de leurs activités et des compétences qu'ils exercent.

Niveau 1 : Classe translatée

Il s'agit d'une classe traditionnelle avec une transmission des contenus du cours à distance sur un environnement numérique et les exercices ou les débats en présentiel dans la salle de classe. Ce niveau de classe inversée demande aux étudiants d'exercer leurs compétences de compréhension, d'analyse, de mémorisation, de synthèse et d'évaluation.

Niveau 2 : Classe interactive

Les activités d'apprentissage sont un peu différentes de celles du niveau 1. Ici les activités à distance et en présentiel sont plus interactives et demandent la participation active des étudiants pour travailler avec leurs pairs et communiquer avec leur enseignant. De plus, l'environnement numérique d'une classe inversée de ce niveau est également plus ouvert. À ce niveau les étudiants font, par exemple, des recherches documentaires, des échanges par forum, des réalisations de projets ou des préparations d'une activité. En présentiel, les activités des étudiants sont sous forme de débats structurés, d'analyses argumentées sur un travail de pairs ou d'autres groupes et de mini colloque. À travers ces activités, les étudiants doivent, entre autres, exercer leurs compétences de communication, de travail de groupe et de recherche d'information.

Niveau 3 : Classe combinée

Ce niveau de classe inversée combine des activités et des compétences exercées aux niveaux 1 et 2 sous forme d'un cycle réparti en trois objectifs : contextualisation, décontextualisation et recontextualisation. La Figure 8 représente un exemple de scénario mis en place dans ce niveau :

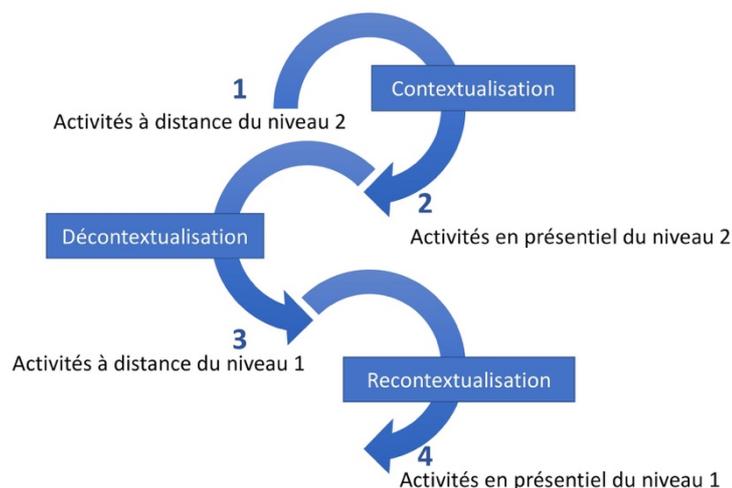


Figure 8. Exemple de scénario d'enseignement dans une classe inversée du niveau 3

À travers des spécificités de chaque niveau, nous retenons que pour maintenir le dynamisme dans un dispositif d'apprentissage, le scénario pédagogique est un élément indispensable : il a une influence sur l'interactivité et les approches d'apprentissage adoptées par les étudiants. Cependant, le scénario idéal n'existe pas et la conception d'une formation nécessite un travail régulier de la part des enseignants ainsi qu'une personnalisation (Bergmann et Sans, 2014) en fonction des objectifs du cours, des profils des étudiants et du contexte (Mabed et Koehler, 2012). Affirmant l'importance d'un scénario pédagogique réfléchi pour la réussite d'une classe inversée, Bergmann et Sans (2014) listent également quelques éléments comme 1°) une collaboration, aussi bien parmi les enseignants que les étudiants, 2°) un environnement d'apprentissage optimisé, 3°) une bonne organisation du temps, et 4°) un soutien technique et administratif.

La discussion sur le forum électronique est une des activités pouvant accroître la participation des étudiants. Dans un contexte de formations hybrides, cette activité favorise aussi bien les interactions sur la plateforme pédagogique à distance qu'en présentiel. Selon Ng, Cheung et Hew (2012), il existe trois types d'échange dans un forum de discussion en ligne. Chacun d'eux vise un niveau d'interaction différent : 1°) Participation (niveau d'interaction faible), 2°) Interaction (niveau d'interaction moyen) et 3°) Construction (niveau d'interaction élevé). Norris et Ennis (1989) cités dans Thomas (2002) distinguent également l'interaction des apprenants en trois niveaux. Cependant, leur classification distingue plutôt les différentes interactions selon le degré de pensée critique mobilisé. Ces dernières vont de l'absence de pensée critique dans les échanges (faible niveau d'interaction), à un niveau supérieur. Henri (1992) cité dans Thomas (2002) a également proposé sa propre typologie d'interactions en quatre types. Cette typologie se focalise sur les activités collaboratives en allant du niveau indépendant, quasi-interactif et interactif-élaboratif, au niveau d'interactif-négociateur. Le Tableau 2 ci-dessous résume les diverses catégories d'interactions dans un forum de discussion en ligne.

Tableau 2. Catégories d'interactions dans un forum de discussion en ligne

Catégories	Description de catégorie selon le niveau d'interaction (Ng, Cheung et Hew, 2012)	Description de catégorie selon le niveau de pensée critique et d'activité collaborative (Norris et Ennis, 1989 ; Henri, 1992, cité dans Thomas, 2002)
Participation indépendante	Faible niveau d'interaction. Cette catégorie d'interaction ne nécessite pas de collaboration. Les tâches des participants sont d'envoyer un commentaire de façon indépendante sans aucune référence aux commentaires des autres.	Ce type d'interaction n'encourage pas les activités de collaboration et la pensée critique (très peu d'opportunité de réflexion critique est fournie).
Interaction	Dans cette catégorie, les participants sont invités à publier un message en se référant aux messages des autres comme point de référence préliminaire, mais toute analyse possible dans cette catégorie d'interaction se fait de manière isolée.	Ce type d'interaction mène à une collaboration quasi-interactive qui implique un niveau d'interaction moyen et une pensée critique.
Construction	Niveau d'interaction élevé. Les activités proposées visent à encourager l'interaction entre les participants. Le but de l'interaction à ce niveau est d'établir une compréhension d'un phénomène et de construire ou développer une connaissance en interagissant avec les autres.	Ce type d'interaction favorise 1°) une collaboration interactive-élaborative qui vise à développer le sujet discuté, 2°) la collaboration interactive-négociative, qui vise à encourager les étudiants à débattre et à négocier. L'interaction dans cette catégorie correspond à la caractéristique d'un niveau d'interaction élevé qui implique un niveau élevé de pensée critique.

Quatre perspectives définissant le contexte de recherches avec des formations hybrides

Selon Lam (2014), un environnement de formations hybrides peut être investigué de quatre points de vue différents. Elle propose, sur ce sujet, un modèle dénommé Techniques, Institutionnel, Pédagogique et Social (TIPS) qui présente à la fois des groupes de constituants d'un environnement de formations hybrides et des éléments à considérer dans la conception et la mise en œuvre exemplaire de ce dernier (Figure 9).

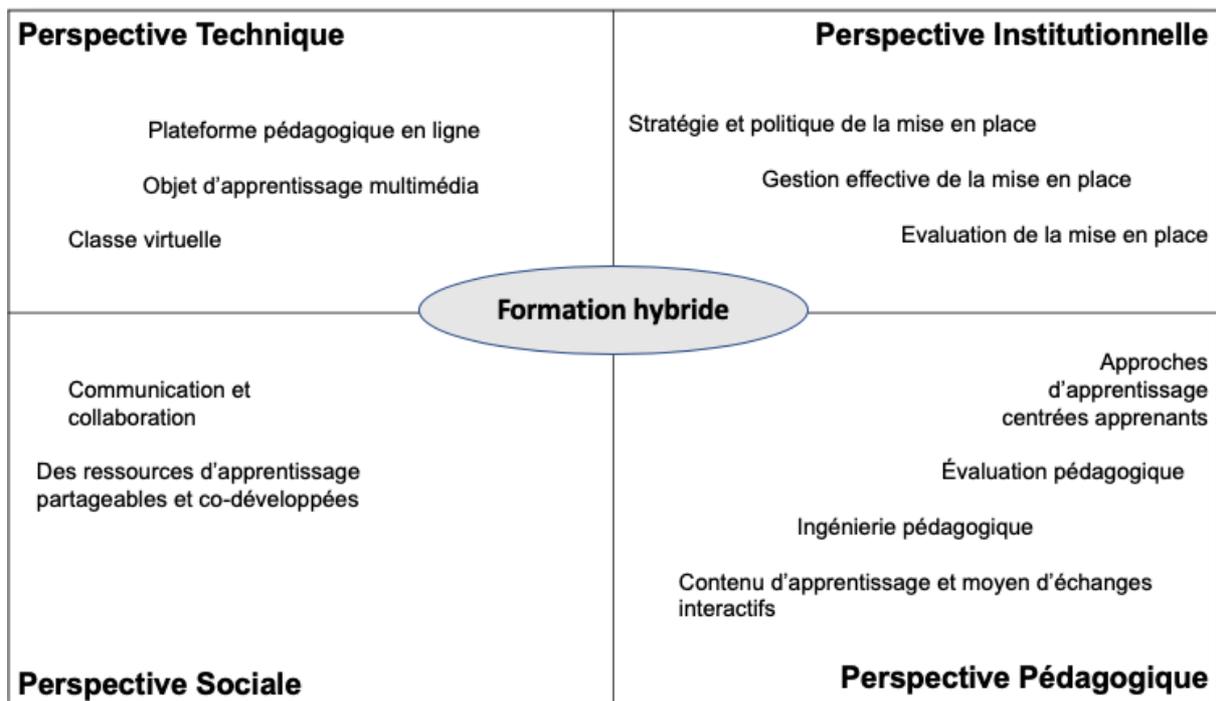


Figure 9. Modèle TIPS de formations hybrides (Lam, 2014)

La partie *Perspective Pédagogique* de la Figure 9 énumère les aspects indispensables de la mise en place réussie des formations hybrides sur le plan pédagogique. Certaines recherches ont montré que l'efficacité d'un environnement d'apprentissage repose sur une approche d'enseignement centrée sur les étudiants, qui favorise par la suite l'approche centrée sur l'apprentissage (Jolliffe, 2001, cité dans Lam, 2014), lequel permet aux étudiants de développer leurs métacognitions (Famose et Margnes, 2016) et d'être plus autodirigés dans leurs études.

Le choix de l'une ou l'autre approche d'enseignement et de l'un ou l'autre rôle de l'enseignant dans une formation relève de l'ingénierie pédagogique. Sikora et Carroll (2002) cité dans Lam (2014) ont souligné que le facteur majeur d'une expérience de formation hybride insatisfaisante est sa mauvaise conception pédagogique. Car c'est dans la phase d'ingénierie que l'enseignant fait le plan du cours, prépare des ressources et des outils d'apprentissage, fait la répartition des objectifs et des activités ou des échanges en ligne et en présentiel ainsi que des méthodes d'évaluation. L'évaluation est également un élément essentiel. La recherche a montré que l'intégration de méthode d'évaluation formative, sommative et diagnostique dans un scénario d'apprentissage porte des avantages pour le développement des compétences des apprenants (Nan, 2010, cité dans Lam, 2014).

Quelques effets connus des formations hybrides

Pour Lim et Wang (2016), la mise en place de formations hybrides dans des contextes Asie-Pacifique a pour objectif d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que les effets de ce type de formation sur l'engagement et les résultats d'apprentissage. Cet objectif est également démontré par des recherches dans des contextes francophones (Deschryver et Letor, 2012) et anglophones (Page, Meehan-Andrews, Weerakkody, Hughes et Rathner, 2017 ; López-Pérez, Pérez-López and Rodríguez-Ariza, 2010).

En effet, un certain nombre d'études ont mis en évidence certains effets positifs d'une formation hybride. Des chercheurs malaisiens ont par exemple observé que l'intégration des activités présence-distance est plus efficace, que les modèles d'enseignement traditionnels ou entièrement à distance, car une formation hybride ouvre des possibilités pour ceux ayant des styles d'apprentissage différents (Singh et Kaurt, 2016). Lorsque l'on vise un apprentissage actif, centré sur l'étudiant et collaboratif (Vaughan, Cleveland-Innes et Carrison, 2013 ; Charlier, Deschryver et Peraya, 2012 ; Lebrun et Lecoq 2015 ; Ngouem, 2015), l'articulation des phases en présentiel et à distance facilite le développement des compétences réflexives ainsi que le renforcement de leur potentiel pour atteindre un niveau élevé de comportement autorégulé (Barnard, Lan, To, Paton et Lai, 2009), autodirigé (Lim et Wang, 2016 ; Ibrahim, Arshad, Rosli et Shukor, 2017 ; Uz et Uzun, 2018). Selon Gu (2016), c'est l'apprentissage actif et centré sur les apprenants, dans lequel ils se considèrent acteurs de leurs propres apprentissages (Lam, 2014), qui justifie la mise en place d'une formation hybride.

Une faible motivation est aussi l'un des problèmes principaux de l'e-learning, et le défi est d'organiser un enseignement dynamique et centré sur l'étudiant (Perret, 2015). L'articulation entre les activités en présentiel et à distance vise, entre autres, à éviter l'abandon, à renforcer l'engagement ou la participation active (Vaughan, Cleveland-Innes et Garrison, 2013), mais aussi la production (Burton *et al.*, 2011), le sentiment d'efficacité (Bandura (2003) dans Charlier, Deschryver et Peraya, 2012 ; Peraya et Peltier, 2012), l'apprentissage collaboratif (Vaughan, Cleveland-Innes et Garrison, 2013 ; Ngouem, 2015) et donc la motivation des étudiants (Burton, Charlier, Deschryver et Mancuso, 2012 ; Lebrun et Lecoq, 2015 ; Gu, 2016 ; Page,

Meehan-Andrews, Weerakkody, Hughes et Rathner, 2017). Le travail de Deschryver et Letor (2012) a aussi montré, qu'au-delà de l'effet sur la motivation, les formations hybrides offrent des possibilités de réfléchir à la manière d'apprendre. À ce propos, Edginton et Holbrook (2010) ont souligné que les étudiants sont beaucoup plus conscients de l'importance de gérer leurs temps de travail et sont mieux préparés à l'examen. En effet, la compétence métacognitive rend plus facile le soutien et la réalisation de l'apprentissage en profondeur par la formation hybride (Charlier et Peraya, 2013). De plus, l'ouverture du dispositif proposé par l'environnement de formation hybride permet un apprentissage plus flexible, au niveau du temps, de l'espace et des activités d'apprentissage (Jézégou (2008b) citée par Deschryver et Charlier, 2012 ; Singh et Kaurt, 2016). Les étudiants sont aussi plus autonomes (Nissen, 2012 ; Pierre et François, 2015) et plus autodirigés (Charlier et Peraya, 2013). Cette dernière compétence fait partie du développement de compétence d'autodétermination (Vaughan, Cleveland-Innes et Garrison, 2013 ; Ngouem, 2015) et d'autorégulation dans leurs apprentissage (Peraya, Charlier et Deschryver, 2014).

Pour certains chercheurs, ces retombées positives résultent du recours au numérique. Lam (2014), par exemple, affirme que l'usage des outils multimédias dans les formations hybrides favorise l'autodirection. D'autres chercheurs comme Van Laer et Elen (2017) et Ibrahim, Arshad, Rosli et Shukor (2017) ont également constaté que la majorité des recherches sur le soutien des étudiants dans des environnements d'apprentissage hybride est, par exemple, plus axé sur le soutien technique que pédagogique.

Il est évident que les effets de formations hybrides dépendent du contexte dans lequel elles sont déployées (Garrison et Kanuka, 2004, cité dans Lim et Wang, 2016). Cela dit, l'ingénierie des formations hybrides doit favoriser un certain degré de liberté. Malheureusement, sans avoir participé à une formation hybride, ainsi qu'être formé à sa conception, les enseignants auront toujours tendance à organiser leurs cours comme ce qu'ils font habituellement, à savoir de manière traditionnelle et transmissive (Hoffmann, 2006).

Tout autant que les enseignants, les environnements de formations hybrides peuvent également être compliqués pour ceux dont leur capacité d'autodirection est faible ou

ceux qui n'ont pas encore l'habitude de travailler en autonomie. Mais le contraire est également vrai : ceux qui sont capables de s'autodiriger, y compris d'autodéterminer et d'autoréguler leur propre apprentissage, réussissent dans ces environnements (Van laer et Elen, 2017).

Trois niveaux de formations hybrides

La réussite de la mise en place d'une formation hybride est donc liée à la conception, l'organisation des activités d'apprentissage et à l'utilisation des outils numériques pouvant les soutenir. Tout cela dépend de la configuration du dispositif de formation. Gu (2016) affirme qu'il existe trois types de formations hybrides : au niveau de la séance, au niveau du cours, au niveau du programme. Dans les deux premiers types (au niveau de la séance et au niveau du cours), la plateforme pédagogique à distance peut être utilisée comme un dépôt des ressources. Nous verrons que c'est l'intention de l'hybridation qui distingue ces deux niveaux de formation hybrides. La formation hybride au niveau du cours adopte l'intégration des activités à distance et en présentiel comme un modèle stratégique utilisé tandis qu'au niveau de la séance, cette hybridation devient une des stratégies adoptées par l'enseignant pour mener son cours.

1. Formation hybride au niveau de la séance

À ce niveau, l'utilisation de l'environnement d'apprentissage en ligne et les activités en présentiel sont axées sur les activités de certaines séances (Gu, 2016). Cet auteur a proposé des séances en classe inversée lesquelles il a demandé aux étudiants de réaliser des activités en ligne pour préparer une ou deux séances en présentiel. Cependant, pour Graham (2006), les activités d'apprentissage proposées dans ce type de formation hybride relèvent tout simplement de l'utilisation de ressources textuelles et numérisées dans des séances en présentiel et à distance.

2. Formation hybride au niveau du cours

Cela signifie une hybridation au niveau du cours qui peut se dérouler sur un semestre entier. L'enseignant peut, par exemple, faire appel à une discussion en ligne à partir d'un forum pour demander à un groupe d'apprenants d'élaborer un

travail de synthèse qui sera présenté ensuite lors d'un séminaire présentiel devant l'ensemble des apprenants (Depover et Quintin 2011).

3. Formation hybride au niveau du programme de formation

Il s'agit d'une formation hybride au niveau d'un programme ou d'un cursus complet de formation (Depover et Quintin, 2011 ; Gu, 2016). Gu (2016) range également ici les programmes de formation dans lequel certains cours sont effectués entièrement à distance et d'autres entièrement en présentiel pour une certaine durée. Autre exemple, les cours en présentiel sont organisés pendant les vacances d'été. Le bénéfice de ce niveau de formation hybride est qu'elle offre une solution aux apprenants pour poursuivre leurs études pendant des temps chargés.

Défis pour les enseignants

Ajoutée au manque de formations et d'expérience des enseignants (Macdonald, 2008), la raison pour laquelle des formations hybrides ne peuvent pas remplir l'objectif d'être un bon environnement pour l'apprentissage est, entre autres, la considération insuffisante portée scénario formation (Jun et Ling, 2011). Mabed et Koehler (2012) soutiennent que le développement réussi des formations hybrides nécessite non seulement la combinaison entre l'apprentissage physique et virtuel, mais il doit également s'appuyer sur une ingénierie pédagogique. Dans un environnement de formation hybride qui favorise l'autodirection des apprenants, la mise en place des outils multimédias et des technologies numériques (Lam, 2014), ainsi que le choix de contenu du cours et de son organisation sont essentielles (Reynard, 2007), car ce sont ces aspects qui rendent les apprenants plus conscients de leurs façons d'apprendre et de ce qu'ils veulent apprendre. Cela n'est toutefois possible que si la technologie est intégrée pour soutenir la conception et l'instruction que pour simplement transmettre ou diffuser le contenu. L'accompagnement humain renvoie au rôle essentiel d'un enseignant pour la réussite des étudiants. Dans la conception du dispositif, il est en effet très important que chaque enseignant revoit ses stratégies et son rôle (Lim et Wang, 2016) afin de fournir un accompagnement réussi, fondé sur des méthodes incitatives et interactives. En bref, les formations hybrides exigent des étudiants qu'ils soient participatifs et aux enseignants de concevoir un scénario stimulant dans l'intérêt de leurs apprenants.

Chapitre 4 : l'accompagnement des étudiants

Soutenir l'apprentissage des étudiants

Provenant du latin *tueor*, le mot tuteur signifie avoir à l'œil, surveiller et protéger. Selon le dictionnaire Larousse (2017), un tuteur est « une personne ou chose qui sert d'appui, de soutien et de protection ». Dans les écoles françaises la notion de tutorat est apparue au XIII^e siècle, mais c'est au XVIII^e qu'elle devient de plus en plus courante dans les universités. Dans ce type d'institution, le mot tuteur est employé dans le sens d'enseignant-conseiller, chargé du suivi d'un élève/étudiant ou d'un petit groupe d'élèves/étudiants. A la fin des années 90, le tutorat se définit dans la législation française comme un dispositif destiné à favoriser la réussite étudiante notamment ceux de première année universitaire. C'est l'arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la Licence qui présente ce dernier comme une action « d'accompagnement et de soutien » organisée de manière à favoriser la réussite de chacun (Mohib, Sonntag, Oget et Werckmann, 2013). Sa mise en place à l'université est désormais enrichie sous la forme d'un accompagnement ponctuel d'un groupe d'étudiants par des tuteurs qui sont leurs pairs ; des anciens diplômés ou des accompagnés un peu plus avancés dans le cursus universitaire (Dépover et Quintin, 2011). Ce tutorat entre ou par les pairs se définit ainsi comme une relation d'aide dont l'objectif est de faciliter l'apprentissage.

Dans les formations requérant l'utilisation des TIC, la mise en place de tutorat constitue une activité assez particulière. Quintin (2011) souligne que le tutorat s'appuie généralement sur un support numérique permettant de médiatiser des connaissances et des relations entre les acteurs de formations. Un tuteur a pour mission, dans ce cas, de gérer les interactions entre les étudiants et les savoirs, l'institution, les enseignants concepteurs des cours et de provoquer des échanges entre apprenants. Le rôle est alors celui d'un médiateur, d'un passeur d'informations et d'un facilitateur d'apprentissage. Le tuteur a aussi en charge d'activer un lien social, qui est indispensable à tout processus d'apprentissage, afin de créer des signes de présence.

D'autres pratiques qui co-existent avec le tutorat sont le coaching, le sponsoring, le mentoring (Paul, 2009) et l'accompagnement (Gisbert, 2017). Pour Paul (2009), un coach peut être défini comme un entraîneur ou professeur particulier. Ce terme est beaucoup utilisé dans des contextes sportifs. Un sponsor, quant à lui, est une personne qui fournit une aide ou assistance présidant l'introduction dans un monde ou dans un cercle.

Tout comme le tutorat, le terme accompagnement est également utilisé pour représenter l'action de soutenir, d'assister, de marcher ensemble ou de guider quelqu'un. C'est une action intermédiaire permettant aux individus de devenir plus autonome (Bouvy *et al.*, 2010) au travers d'une relation avec une personne qui les conduit et les guide sur « leurs chemins jusqu'à ce qu'ils puissent définir et réaliser ses objectifs » (Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010). Pour Chesnais (1998) l'accompagnateur joue le rôle d'un tuteur à l'image de celui placé auprès d'un jeune arbre. Ce dernier ne sera plus utile une fois l'arbre parvenu à une certaine taille. C'est dans ce sens que Gisbert (2017) affirme que l'accompagnement passe par des étapes au cours du temps.

S'agissant d'une relation qui met deux personnes ou plus de différents niveaux de connaissance dans une situation de travail dont l'objectif est de soutenir ainsi que de faciliter le développement des accompagnés (souvent novices) vers l'expertise, Berthiaume et Justeau (2015) affirment que ce concept se croise avec le concept de mentorat du Clutterbuck (2014). La personne en charge d'une action de mentorat est appelée un mentor (Clutterbuck, 2014). Le mot mentor vient du grec et son origine est liée à l'histoire de Telemachus dans l'Odyssée. En faisant référence à cette histoire, un mentor pour Garvey (1994a) est « un ami, un conseiller et un guide » exerçant sa fonction comme un agent de changement. Traduit en français comme accompagnateur, précepteur, parrain ou formateur, le mot mentor signifie, à l'origine, une personne sage, un guide, un protecteur ou un enseignant (Gisbert, 2017). Pour mener à bien ses interventions, ce dernier a besoin d'avoir plus d'expérience et de connaissances que les mentorés. Dans le dictionnaire Larousse, ce mot est aussi utilisé en langue française pour désigner un guide attentif et sage.

Gisbert (2017) affirme que tutorat et accompagnement partagent un aspect fondamental ; la communication basée sur une interaction. Paul (2009) précise aussi qu'ils sont fondés sur une même base forte qui est de faciliter l'apprentissage ou un passage d'un niveau à l'autre. Toutefois, tandis que l'accompagnateur, comme le tuteur (Garvey, 1994a), partage aussi ses expériences et ses connaissances dans l'objectif d'aider les accompagnés à développer leurs compétences, certains auteurs différencient le tuteur de l'accompagnateur selon la durée de relation et des contextes dans lesquels ils se situent. Selon Garvey (1994a), la relation établie par un tuteur vise à soutenir les apprenants en fonction des exigences académiques, tandis qu'un accompagnateur vise à fournir un support basé sur l'encouragement, la discussion, la compréhension et l'empathie. Pour Rodet (2011a) les caractéristiques de l'aide tutorale ne sont pas assimilables à l'accompagnement en raison de la durée de relation et de supervision qui est moins longue. En dépit de cela, selon Glikman (2011), le terme « accompagnement » est employé de préférence par les institutions ou les opérateurs des formations à distance souhaitant marquer la dimension relationnelle dans l'enseignement et l'apprentissage. Cette dimension est évidente au niveau sémantique : le mot « accompagner », *ac-* (vers), *cum-* (avec), *pagnis* (partage), dotant l'accompagnement d'une double dimension de relation et de cheminement (Paul, 2009). En effet, définissant « accompagner » comme étant une action de « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui », Paul (2009) souligne la présence de deux dimensions : opérationnelle et temporelle.

En bref, une action d'accompagnement renvoie aussi à tout ce qui se réfère à une relation de confiance, aux discussions, aux encouragements (Garvey, 1994a) et à la dimension relationnelle d'une action d'aide ou d'encadrement (Pudelko, 2019). Elle représente aussi une présence attentive à autrui, une sollicitude et un respect de l'autre personne ainsi qu'un dialogue (Quintin, 2011). Bien qu'ils soient appelés tuteurs, formateurs, ou enseignants en ligne, les tuteurs ne sont pas toujours les enseignants au sens officiel du terme (Pudelko, 2019). Depover et Quentin (2011) indiquent qu'ils peuvent aussi être un intervenant de l'extérieur ou un ancien diplômé de la formation.

Par conséquent, comparé à la fonction de tuteur ou de tutorat qui peut être exercée par une autre personne que l'enseignant ou que le concepteur du cours et qui exige

une reconnaissance formelle de l'action dans le descriptif de ce dernier, nous considérons que la fonction d'accompagnement comporte des actions et nécessite des qualités qu'un enseignant peut exercer sans que nécessairement cela soit formalisé.

Compte tenu l'objectif de ce travail qui est d'étudier les stratégies adoptées pour transmettre des connaissances et aider les accompagnés à apprendre et en considérant qu'un enseignant est à la fois un médiateur, un passeur et un facilitateur d'apprentissage, il nous semble que le vocable « accompagnateur » est plus approprié dans ce contexte.

Les compétences requises par un bon accompagnateur

Étant une relation fondée sur la communication dont l'objectif est de faciliter et d'aider les novices à acquérir les compétences nécessaires à la réussite (Krasnova et Demeshko, 2015), l'accompagnateur place ses bénéficiaires au centre de ses préoccupations (Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010 ; Gisbert, 2017). Chesnais (1998) rappelle qu'il est important que les étudiants soient acteurs de leurs apprentissages, qu'ils puissent réfléchir et prendre des décisions afin qu'ils puissent donner spontanément un sens à leurs actes. C'est à travers leurs propres initiatives qu'ils mobiliseront leur enthousiasme.

La réussite d'un accompagnement se produit lorsqu'une mise en pratique des concepts en activité et un esprit critique dans l'apprentissage sont présents aussi bien chez les accompagnés (Gisbert, 2017) que chez les enseignants-accompagnateurs (Garvey, 1995). Visant des objectifs ciblés par des activités réflexives et collaboratives, l'accompagnement est considéré comme une action complexe obligeant le développement de certaines compétences spécifiques notamment chez les accompagnateurs (Jaspers, Meijer, Prins et Wubbels, 2014). Gisbert (2017) souligne l'importance d'un accompagnateur comme un conseiller ou un challengeur pouvant mettre en avant les capacités des accompagnés. Selon lui, un accompagnement est un moyen de faciliter l'apprentissage à travers des activités dans lesquelles l'apprenant est aidé dans la découverte des chemins à emprunter et dans prise de conscience des conséquences des décisions prises. Par conséquent, être un accompagnateur ne consiste pas à dire ce qu'il faut faire aux accompagnés, mais consiste aussi à écouter, à conseiller ainsi qu'à analyser la

relation, la situation et les problèmes de l'accompagné afin de pouvoir prendre des mesures appropriées (Garvey, 1994b ; Garvey, 1995).

Gay (1994) voit l'accompagnement comme une ressource pour le développement d'un individu ainsi qu'un aspect clé de l'apprentissage tout au long de la vie. Si l'objectif de l'accompagnement ne procède pas d'un clonage et que ce dernier consiste à favoriser l'autonomie, il pourrait également favoriser un des traits de l'autonomie tel que l'autodirection.

Pour Gisbert (2017), une bonne relation établie dans un accompagnement est une relation synergique, dans laquelle les acteurs bénéficient des avantages des actions réalisées. En effet, afin d'atteindre cet objectif, en tant que responsable d'action, un accompagnateur doit pouvoir guider les étudiants/accompagnés de manière autonomisante. Par exemple, dans une situation de réalisation de tâche, il fournit des conseils au lieu de solutions ou de réponses aux problèmes afin de faciliter l'auto-évaluation et la prise de décision. Il est donc important d'être expert ou d'avoir de l'expérience du domaine voire d'avoir des compétences au-delà de son domaine d'expertise (Gisbert, 2017). Jowett et Stead (1994) y ajoutent une connaissance des processus d'apprentissage et une aptitude à l'analyse des situations, car un processus d'apprentissage et d'accompagnement est situationnel et il varie en fonction des personnes accompagnées (Grow, 1991).

En plus de compétences communicationnelles, interpersonnelles et d'enseignement (Jaspers, Meijer, Prins et Wubbels, 2014), Depover et Quintin (2011) soulignent aussi l'importance d'une expertise en gestion de conflits, notamment dans des contextes impliquant le travail de groupe. Quintin (2011) allonge encore cette liste avec des qualifications technologiques. Ces dernières renvoient à tout ce qui relève de l'utilisation des fonctionnalités des environnements informatiques disponibles et des aptitudes psychologiques et communicationnelles pour faciliter les échanges et activer un lien social et rédactionnel afin de fournir des critiques ou des retours constructifs.

Baudrit (2000) dans Decamps et Depover (2011) insiste aussi sur une dimension qu'il désigne par l'expression « congruence cognitive ». Il s'agit de la capacité à

s'exprimer dans le langage des apprenants en utilisant des notions ou des concepts qui leur sont familiers. Il est également nécessaire que les accompagnateurs aient une conception empathique de la relation maître-élève sans jugement ni évaluation, inspirée de la relation d'aide telle qu'elle a été définie par Rogers (cité dans Hannoun, 1972).

En somme, un travail d'accompagnement nécessite une mobilisation de connaissances particulières. De plus, combiner les rôles d'accompagnateurs et d'enseignant donne généralement des situations complexes, voire difficiles. D'un côté un enseignant-accompagnateur doit soutenir les apprenants pour acquérir des connaissances, des compétences par des stratégies constructives (Fong, Mansor, Zakaria, Sharif et Nordin, 2012) et développer leur autonomie (Bouvy *et al.*, 2010). D'un autre côté, il est responsable de leur développement et de leur dimension socio-cognitive au sein du groupe (Jaspers, Meijer, Prins et Wubbels, 2014). Compte tenu de la présence de cette charge de travail, les besoins de formations pour être enseignants-accompagnateurs ont été soulignés par Gay (1994). Malgré tout, ces formations manquent toujours (Moran et Banks, 2016).

Typologie des rôles d'accompagnement

Une action d'accompagnement est donc connue comme pouvant soutenir l'acquisition des connaissances (Glikman, 2011 ; Krasnova et Demeshko, 2015), la motivation (Decamps et Depover, 2011 ; Jiménez, Rodriguez et Vidal, 2017) et l'autodirection (Glikman (2002) dans Quintin, 2011). Rappelons aussi que, selon Rodet (2016) l'action d'accompagnement est aussi indispensable dans une formation requérant l'utilisation des TIC, car sa qualité est déterminante dans l'efficacité d'un dispositif de formation et le taux de persistance.

Dimensions d'un rôle d'accompagnement

Le rôle d'accompagnement est une représentation des comportements associés aux postures (Paul, 2016) qui se traduisent par des interventions en réponse à un objectif (Wood, 1997 ; Clutterbuck, 2014). Paul (2016) définit une posture comme la manière d'un individu d'être en relation avec les autres et d'introduire son intention. Dans une situation d'apprentissage où l'accompagnateur est à la fois l'enseignant, la posture

est liée à sa conception de l'accompagnement, influencée par ses croyances, et par la façon de réaliser cet accompagnement, ainsi que par sa perception de l'environnement d'apprentissage (Trigwell et Prosser, 1996). En ayant à l'esprit qu'une intention peut se traduire par une stratégie d'action et peut représenter une approche d'enseignement (Trigwell, Prosser et Taylor, 1994 ; Trigwell, Prosser et Waterhouse, 1999 ; Prosser, Martin, Trigwell, Ramsden et Lueckenhausen, 2005), il existe une relation entre une posture d'accompagnement, une approche, une fonction ou un objectif. En effet, pour mieux comprendre un rôle, une compréhension de l'objectif visé par ce dernier est indispensable. La Figure 10 ci-après résume les dimensions constitutives du rôle d'accompagnement. Chacune de ces dimensions est développée dans les sous parties suivantes :

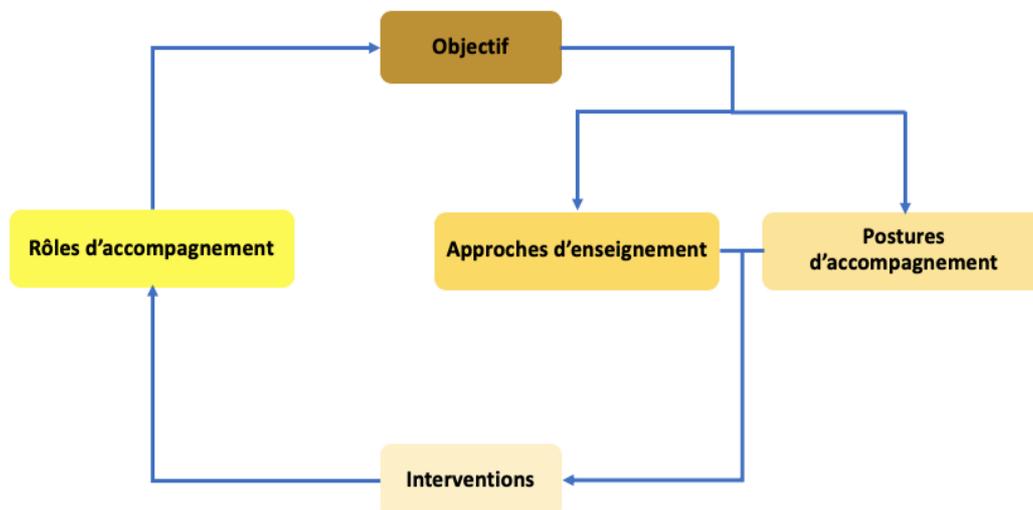


Figure 10. Dimensions composantes d'un rôle d'accompagnement

La fonction d'accompagnement

Une fonction d'accompagnement montre que toutes les activités réalisées articulent les objectifs d'actions, les attentes et les besoins de dispositif, de l'institution et des publics cibles (Paul, 2016). Dans un cas d'accompagnement formalisé, la « fonction » sera transmise à l'accompagnateur au travers d'un cahier des charges, les objectifs visés, les résultats attendus et leur mode d'évaluation. Selon Bouvy *et al.* (2010) il peut jouer plusieurs fonctions. Ces dernières sont notamment liées au besoin des accompagnés et selon la spécificité du projet. Par exemple, ce qui est

attendu par l'accompagnateur d'un apprentissage par problème n'est peut-être pas tout à fait la même chose pour un apprentissage par projet. Pourtant l'objectif principal est toujours commun : faciliter l'apprentissage et favoriser le développement personnel des apprenants (Gisbert, 2017).

La manière dont l'accompagnement se décline à distance ou dans une formation médiatisée par les TIC est toutefois différente des formations traditionnelles. Dans certains dispositifs, souvent qualifiés d'hybride, il est possible que la tâche de réalisation d'une fonction soit partagée entre les activités à distance et en présentiel. Toutefois, comme il est possible qu'elle soit réalisée par plusieurs personnes, quelle que soit la fonction mise en place dans un dispositif de formation hybride, il est important d'assurer la continuité et la cohérence de l'ensemble des activités d'encadrement (Depover et Quintin, 2011).

Plusieurs chercheurs ont tenté de définir les fonctions d'accompagnement. Pour l'Association française de normalisation (AFNOR) (Glikman, 2011), ces dernières consistent en un accompagnement 1°) pédagogique, 2°) administratif, 3°) technique, 4°) social et 5°) psychologique. Selon Perraudeau (2006) les fonctions importantes à réaliser à distance sont celles du cadrage qui met en place des règles de communication et d'évaluation. Cet auteur souligne l'importance de ces dernières pour fournir un retour constructif ou des suggestions lorsque l'accompagnateur est l'enseignant et en même temps le garant de la qualité scientifique. Selon Glikman (2002) dans Quintin (2011), une fonction se décline en dix dimensions dont cinq sont centrées sur la mise en place d'enseignement. Ce sont :

- Le soutien centré sur le contenu qui consiste 1°) à l'aide à l'orientation et au choix du contenu, du niveau et du mode d'organisation de formation, 2°) au soutien didactique ou disciplinaire qui s'oriente sur la transmission des contenus du cours, 3°) au soutien méthodologique relatif à la manière d'aborder les contenus.
- Le soutien centré sur les étudiants qui comprend 1°) le soutien métacognitif relatif au processus global d'apprentissage et visant à encourager son autodirection en termes de gestion du temps, de l'espace, des ressources, de

repérage dans l'univers éducatif et informationnel, etc., 2°) le soutien psychologique et affectif, offrant un appui moral et motivationnel.

- Le soutien technique relatif à l'appropriation des matériels et des environnements informatiques pour l'apprentissage
- Le soutien socio-affectif qui consiste à l'animation et au suivi d'un travail collectif, coopératif et/ou collaboratif favorisant une dynamique d'échanges et de collaboration entre accompagnés.
- Aide spécialisée liée aux besoins spécifiques comme la remédiation à une dyslexie, une maîtrise de la langue de travail, etc.

Decamps et Depover (2011) complètent cette liste en précisant que les interventions d'un accompagnateur, dans des contextes de formation à distance, pourront comprendre la fonction motivationnelle et l'aide métacognitive. En se situant dans l'optique de la médiation de l'apprentissage, Bernatchez (2003) confirme les propos de ces auteurs en déterminant la fonction d'accompagnement selon trois catégories de besoin de soutien. Il s'agit de 1°) soutien pédagogique-intellectuel répondant au besoin d'aide sur le plan cognitif et métacognitif, 2°) soutien socio-affectif qui se focalise sur l'accompagnement au plan affectif, à la socialisation et à la motivation et 3°) soutien technique regroupant les supports technique et logistique.

Dans un environnement virtuel d'apprentissage et notamment dans des contextes de formations hybrides, Krasnova et Demeshko (2015) constatent que la présence des fonctions socio-affective et technique placent le soutien centré sur le contenu et sur l'apprentissage dans une fonction appelée « pédagogique ». Ils reconnaissent également la fonction de gestionnaire dans leur liste des fonctions d'accompagnement dans ce type d'environnement. Tout en gardant les mêmes grandes lignes, Jiménez, Rodríguez et Vidal (2017) utilisent la typologie des fonctions d'accompagnement dans l'environnement virtuel de Llorente (2005) pour faciliter leur travail de recherche. Il s'agit des cinq fonctions suivantes :

- Fonction académique : pour soutenir tout ce qui est la maîtrise de contenu et des activités

- Fonction technique : pour tout ce qui concerne l'aide à la maîtrise des outils techniques disponibles dans l'environnement virtuel utilisé
- Fonction de gestionnaire : pour soutenir les activités par des planning et la mise en place des règles de communication
- Fonction sociale : pour réduire le sentiment d'isolation en recréant la présence sociale afin de maintenir la motivation étudiante.
- Fonction organisationnelle : pour tout ce qui concerne des conseils à fournir aux étudiants sur l'organisation de groupe ou de travail

Pour ce qui concerne plus précisément l'enseignement en ligne Jiménez, Rodriguez et Vidal (2017) retiennent cinq fonctions et met en évidence les trois types de fonction les plus représentatives :

- Fonction de guide : l'objectif de cette fonction est de faciliter l'apprentissage des étudiants dans des formations en ligne, de veiller à leur rythme de travail et de les motiver à travailler.
- Fonction sociale : cette formation a pour objectif d'encourager et de stimuler leur participation.
- Fonction organisationnelle : l'objectif de cette fonction est d'établir les structures de la plateforme en ligne, d'organiser et d'exécuter les tâches administratives requises par le projet.

Pour résumer il ressort que plusieurs auteurs, qui s'intéressent aux formations dans un environnement virtuel d'apprentissage ou à distance, ont tous souligné la présence d'une fonction pédagogique, technique et sociale dans chaque type d'environnement (Perraudeau, 2006 ; Glikman, 2011 ; Glikman (2002) dans Quintin, 2011 ; Decamps et Depover, 2011 ; Krasnova et Demeshko, 2015 ; Llorente (2005) dans Jiménez, Rodriguez et Vidal, 2017). Toutefois, ces dernières sont aussi présentes dans un accompagnement mené au sein d'un environnement d'apprentissage traditionnel sans l'intégration des TIC. En effet, une articulation efficace des fonctions d'accompagnement à distance et en présentiel pour assurer un bon déroulement de formation est l'essentiel.

Chaque auteur présenté dans cette partie a décrit et proposé des appellations différentes des fonctions d'accompagnateur ; certains les nomment soutien (Bernatchez, 2003 ; Quintin, 2011), aide (Decamps et Depover, 2011) ou encore fonction (Perraudeau, 2006 ; Glikman, 2011, Krasnova et Demeshko, 2015 ; Jiménez, Rodriguez et Vidal, 2017). Ces dernières sont liées aux types de dispositifs auxquels ils font référence, l'environnement dans lesquels ils travaillent et les bénéficiaires de ces derniers. Nous retiendrons, qu'un accompagnateur peut réaliser :

- La transmission du contenu du cours et des connaissances. L'accompagnateur adoptant cette fonction a pour objectif de soutenir la maîtrise du contenu au travers des activités réalisées, y compris des soutiens méthodologiques et une reconstruction des connaissances. Pour Perraudeau (2006) cette fonction est souvent réalisée lors de situations dans lesquelles il est à la fois l'enseignant concepteur ou le garant de la qualité scientifique transmise ou acquise par les étudiants. Cette fonction pédagogique consiste également à établir des stratégies d'enseignement, d'ingénierie du cours et des structures de la plateforme de formation.
- Une aide à l'appropriation des technologies et de l'informatique disponibles à travers l'environnement virtuel mis en place.
- Le développement de la compétence métacognitive étudiante. Cette fonction est relative au processus global d'apprentissage. À propos de l'attitude « méta » de l'enseignant, Ng, Cheung et Hew (2012) soulignent le travail de clarification et de résumé des points de discussion pour représenter les actions que l'enseignant pourra mener lors de réalisation de cette fonction. En l'adoptant, il s'est également inscrit dans une perspective d'autonomisation qui est susceptible, par la suite, de développer l'autodirection étudiante. Pour Decamps et Depover (2011), la fonction d'aide métacognitive au travers d'un accompagnement a également pour objectif de soutenir les apprenants en mettant en évidence des ressemblances et des différences entre des concepts transmis et en critiquant des représentations existantes pour avancer des suggestions voir des changements conceptuels.

- Un soutien psychologique et affectif aux accompagnés. Favorisant la valorisation d'une image positive des étudiants sur eux-mêmes, la fonction psychologique d'un accompagnateur consiste en un appui moral et de motivation (Glikman, 2002). Lorsque l'accompagnement est réalisé vers un ou des groupes estudiantins, cette fonction consiste également à la favorisation d'une dynamique d'échanges et la collaboration entre eux. Il s'agit dans ce cas d'une fonction d'accompagnement socio-affective (Krasnova et Demeshko, 2015).
- Une veille du rythme de travail des étudiants-accompagnés. Cette fonction comprend la fonction de conception d'un planning du travail et de cadrage des règles de communication.
- L'exécution les tâches administratives requises par le projet.

Les approches d'enseignement

La conception de l'enseignant sur l'enseignement comprend la manière dont ce dernier conçoit les activités (Trigwell, Prosser et Waterhouse, 1999). Elle est influencée par plusieurs éléments, tels que l'aspect sur lequel l'enseignement porte et la perception de l'enseignant sur son environnement (Trigwell, Prosser et Taylor, 1994 ; Trigwell, Prosser et Waterhouse, 1999 ; Prosser, Martin, Trigwell, Ramsden et Lueckenhausen, 2005). Quant à l'approche, proprement dit, elle dépend de son intention à travers des tendances posturales et des actes (Trigwell, Prosser et Waterhouse, 1999 ; Lameul, Peltier et Charlier, 2014). Selon Trigwell et Prosser (1996), les enseignants qui adoptent une conception centrée sur l'enseignement ont tendance à exercer des stratégies centrées sur l'enseignant et vice-versa. Comme les conceptions, les approches s'inscrivent aussi dans un continuum allant du pôle « Approches centrées sur l'enseignant » qui s'orientent sur la transmission du contenu du cours ou des connaissances, au pôle « Approches centrées sur l'apprentissage » (Trigwell et Prosser, 1996).

La typologie la plus utilisée pour décrire les approches d'enseignement, aussi bien dans des contextes de formations traditionnelles (Trigwell, Prosser et Ginns, 2005 ; Rege Colet et Rovero, 2015) que dans des dispositifs de formations hybrides (Lebrun, Peltier, Peraya, Burton et Mancuso, 2014), est celle de Kember (1997).

Dans un même contexte, il est possible que l'enseignant opte pour des approches différentes. Le Tableau 3 ci-après résume cinq différentes approches d'enseignement de Kember (1997), centrées sur l'enseignant et sur l'étudiant :

Tableau 3. Typologie des approches d'enseignement (Kember, 1997)

Typologie d'approches	Approche d'enseignement	Description
Centrées sur l'enseignant (CEN)	Diffusion de l'information (DI)	L'objectif est de transmettre toutes les informations et contenus du cours dont les étudiants ont besoin. Les interactions entre l'enseignant et les apprenants sont très limitées. Ceux-ci sont maintenus dans un rôle de réceptacle passif. Selon Shipton (2011), cette approche incite l'enseignant à une bonne connaissance des contenus afin de se familiariser avec ce qu'il faut transmettre. Les cours magistraux dans lesquelles il se focalise sur la transmission des savoirs ex-cathedra sont un exemple concret de la mise en place de cette approche.
	Transmission de connaissances structurées (TCS)	L'objectif est de structurer des connaissances de manière à les rendre compréhensibles. L'enseignant reste dans des modalités transmissives mais il porte l'attention à la qualité et aux manières de rendre les savoirs compréhensibles. Du côté des étudiants, ils restent cependant dans une posture passive. Selon Shipton (2011), cette approche est construite par des expériences pratiques en tant qu'enseignant et la chose la plus importante dans cette dernière est de connaître comment il enseigne (<i>how to teach</i>). Étant donné que dans la mise en place de cette dernière l'objectif est de transmettre les savoirs et de les rendre compréhensibles, il peut utiliser des stratégies comme expliquer des choses par analogies, par des exemples, etc.

Centrées sur l'enseignant (CEN)	Interaction enseignant-apprenants (IEA)	L'enseignant met la priorité sur les échanges et la participation des apprenants. L'enseignement transmissif est abandonné et l'enseignant sollicite plutôt la participation des apprenants. L'objectif est de créer une situation d'interaction entre les apprenants - les enseignants et la participation active des apprenants dans la construction des connaissances. Les actions pédagogiques possibles sont, entre autres, les exercices et la résolution de problèmes.
Centrées sur l'étudiant (CETU)	Apprentissage (A)	Celui qui met en place cette approche cherche à aider les apprenants à apprendre. Il tient également compte des particularités individuelles pour proposer des démarches différenciées en fonction des besoins. Lors de la mise en place de cette approche, l'enseignement transmissif en collectif disparaît pour favoriser les démarches plus individuelles et les actions actives de la part des apprenants. Les activités comme le tutorat, le travail en petits groupes, la réalisation de projets peuvent indiquer la mise en place de cette approche. L'objectif dans la mise en place de cette approche est d'aider l'apprenant dans son apprentissage et de devenir lui-même efficace (<i>become more effective as a teacher</i>)
	Changement conceptuel (CC)	L'objectif de cette approche est de soutenir la modification et/ou l'évolution des conceptions des apprenants en proposant un environnement qui encourage le changement de perspectives. Selon Shipton (2011), ce changement de conception peut être fait en augmentant la conscience des apprenants à d'autres concepts. Cette approche implique une participation active de la part des apprenants et sollicite l'autonomie. Dans la mise en place de cette approche, l'enseignement transmissif a déjà totalement disparu, les méthodes utilisées dans cette approche s'inscrivent autour de la résolution des problèmes, de travaux indépendants avec des réflexions, etc. De la part des enseignants, cette approche développe leur compréhension sur ce qui va et ce qui ne va pas dans l'apprentissage afin d'être le plus clair et le plus efficace possible pour aider des apprenants (<i>more effective in facilitating student learning</i>).

Cette typologie des approches de l'enseignement de Kember (1997) examine les composantes d'une situation pédagogique : l'enseignant, l'étudiant et le savoir. Des recherches ont montré que les approches centrées sur l'étudiant, favorisent beaucoup plus l'apprentissage en profondeur que les approches centrées sur l'enseignant (Trigwell, Prosser et Waterhouse., 1999 ; Trigwell, Prosser et Ginns, 2005 ; Kember, Leung et McNaught, 2008 ; Jézégou, 2008a ; Hiemstra, 2015). Dans ce cas, les nouvelles connaissances acquises seront ajoutées à celles déjà présentes et à ses expériences personnelles. En revanche, l'apprentissage de surface, qui résulte plutôt des approches d'enseignement centrées sur l'enseignant, se limite à la réalisation d'une tâche ou de compréhension d'un concept. Dans ce type de situation, les activités consistent en la mémorisation des réponses ou des faits dont l'apprenant aura besoin pour l'examen. Ainsi, lorsque les enseignants se focalisent sur leur métier, ils accordent une plus grande attention à la transmission des connaissances. Cependant, pour ceux qui donnent plus d'attention aux activités d'apprentissage, ce qu'ils offrent est plus actif que transmissif (Greener, 2009).

Dans un apprentissage actif, les accompagnés s'impliquent non seulement pour écouter et recevoir des connaissances transmises, mais aussi pour s'engager dans un « *higher-order thinking tasks* », tel que des discussions, des résolutions de problèmes, des analyses, des synthèses et des évaluations (Bonwell et Eison, 1991), et pour réfléchir à leurs activités (Prince, 2004). Selon Kane (2004), l'apprentissage actif soutient également la pensée critique et encourage l'autonomie. Prince (2004) explique qu'un apprentissage actif peut être réalisé au travers d'un apprentissage impliquant des interactions (apprentissage par problèmes, collaboratif et coopératif). Bagheri, Ali, Abdullah et Daud (2013) précisent également que la participation active des étudiants dans l'apprentissage peut être soutenue à travers un projet. Suggérant que dans les approches pédagogiques centrées sur l'étudiant (CETU) les apprenants peuvent développer, entre autres, une capacité à guider leur apprentissage (Horn et Staker, 2015), ce qui est essentiel pour le développement de leur autonomie. Tous ces propos confirment aussi que l'élément le plus important pour offrir une expérience d'apprentissage active consiste à encourager les apprenants à pratiquer et à parler du sujet appris ou à en discuter de manière réfléchie (Chickering et Ehrmann, 1996).

Chaque approche d'enseignement peut être exercée indépendamment, mais chacune peut également être considérée comme une étape vers un objectif d'apprentissage. Dans ce dernier cas, elle représente donc la prise de conscience d'une variation qui commence en se familiarisant avec les approches centrées sur la transmission du contenu du cours vers celles plus complexes qui ont pour objectif de faciliter l'apprentissage (Shipton, 2011).

Cette typologie de Kember (1997) préfigure celle de Prosser, Martin, Trigwell, Ramsden et Lueckenhausen (2005), qui considèrent aussi que les approches DI et TCS sont bien centrées sur l'enseignant mais que l'approche IEA, qui est située à la frontière entre les deux pôles, est également ciblée sur l'enseignant ou *teacher-centered*. Ils considèrent, toutefois, que les approches A et CC sont bien centrées sur l'étudiant ou *student-centered*.

Les postures d'accompagnement et les types d'interventions

En se focalisant sur l'interaction d'un individu et sur les éléments du contexte, Paul (2016) a défini la posture comme une manière d'être avec l'autre pour introduire une intention et réaliser une fonction. À travers cette perspective, la posture se distingue du positionnement et ce n'est pas, non plus, un geste à cause d'une caractéristique relationnelle et situationnelle qu'elle porte. De plus, elle présente aussi une forme de flexibilité car elle est capable de s'ajuster à l'instant présent. Dans une situation d'accompagnement, elle se définit comme une manière d'être dans laquelle la capacité d'un individu de s'ajuster aux contextes dont elle est dépendante se mobilise en fonction du besoin des accompagnés (Annoot, 2012). La personne adoptant cette dernière doit donc maintenir son attention éveillée en toute direction. Cependant, pour Lameul, Peltier et Charlier (2014), une posture est une forme inscrite dans le corps, forme forgée par l'histoire personnelle, les habitudes acquises, les expériences antérieures. Pour ces auteurs, une posture est une variable personnelle ou un état mental, façonnée par les croyances et les valeurs qui sous-tendent l'action de l'enseignant. En effet, dans le cadre de ce travail, nous tentons de définir une posture comme une attitude (Yann, 2015), une conduite (Perraudeau, 2006) et une manière d'être, forgées par les habitudes acquises et les expériences antérieures (Lameul, Peltier et Charlier, 2014) qu'un enseignant adopte pour réaliser une fonction et une intention (Paul, 2016). Une posture est également définie comme

une représentation de ce que l'enseignant croit et de ce qu'il a l'intention de faire qui donne sens et justification à son acte d'enseignement (Lameul, Peltier et Charlier, 2014). Cette définition est proche de celle d'une conception d'enseignement telle que définie par Trigwell et Prosser (1996).

L'intervention est la manière dont un enseignant établit une relation, interagit avec ses étudiants à propos d'un objet de travail (Paul, 2016) et intervient de manière directe dans les activités d'apprentissage (Rodet, 2016). Pour définir cette notion, Paul (2016) utilise le terme relation qui est l'action de mettre en lien deux personnes en tant que sujets à propos d'un objectif. Ces auteurs perçoivent l'intervention comme étant un acte qui est censé établir un lien d'influence réciproque entre les acteurs. Toutefois, pour Rodet (2016) l'intervention dépend des attitudes d'un enseignant et représente la manière dont ce dernier intervient dans des activités ou dans l'interaction avec les accompagnés. La différence majeure entre une posture et une intervention se situe dans l'action. Comme une intervention représente une action concrète (Rodet, 2016), cette dernière peut être comprise comme une partie importante dans la concrétisation d'une posture.

Définissant un accompagnement comme l'action pour faire cheminer un novice vers l'expertise dans une relation entre au moins deux individus de différents niveaux d'expertise, Clutterbuck (2014) considère un accompagnateur comme une personne pouvant aider le novice soit à consolider ses connaissances ou compétences, soit pour en développer (Berthiaume et Justeau, 2015). Dans une situation d'apprentissage, dans laquelle l'enseignant ou l'accompagnateur est considéré comme un expert, Clutterbuck (2014) propose deux possibilités de postures d'accompagnement pour aider les apprenants. A la fois directive et non directive (*cf.* Figure 11). Selon cet auteur, les rôles susceptibles de promouvoir l'autonomie sont ceux inscrits dans la sphère de posture non-directive.

La revue de la littérature montre une grande variété de typologies des rôles d'accompagnement (voir Tableau 4) et chacune met en avant des éléments différents en fonction des aspects sur lesquels il se focalise. Il ressort également que les postures, telles que définies par Clutterbuck (2014), se retrouvent dans plusieurs typologies existantes et s'articulent de manière différente. Par exemple, confirmant

que dans un contexte d'apprentissage une intention est connexe aux stratégies mises en place et que ces dernières sont liées aux approches d'enseignement, Assen, Meijers, Otting et Poell (2016) distinguent une posture d'accompagnement dans deux directions (directive et de soutien). En faisant référence à deux pôles d'approches de Trigwell, Prosser et Waterhouse (1999), cette orientation est suivie par le regroupement des rôles d'accompagnement en deux axes : centrés sur l'enseignant et sur l'étudiant. Selon ces auteurs, ce qui diffère des rôles dans la sphère accompagnement centrée sur l'apprenant par rapport aux autres est la manière dont l'individu, en tant que sujet de l'action, réalise des activités. Contrairement à ceux de la sphère de posture directive qui sont dirigés par des instructions venant de l'extérieur, ces derniers affirment aussi que les apprenants soutenus par celle de soutien sont encouragés à se diriger et surtout à mobiliser leurs propres compétences cognitives et affectives au travers d'apprentissages constructif et collaboratif. En effet, ces derniers sont susceptibles de promouvoir leur autodirection dans l'apprentissage.

De même qu'Assen, Meijers, Otting et Poell (2016), les rôles d'accompagnement présentés dans la typologie de Grow (1991) sont également différenciés selon les approches d'enseignement et le niveau d'opportunités offertes aux apprenants pour s'autodiriger dans l'apprentissage. Cette série de rôles est en effet conçue selon le besoin de ces derniers en fonction de leur aptitude à s'autodiriger dans l'apprentissage. Perraudeau (2006) affirme que le rôle principal d'un enseignant-accompagnateur est d'être un garant du déroulement qui encourage l'interaction et qui n'intervient pas avec les accompagnés dans l'activité afin de leur laisser une place pour les initiatives et la participation active. Tout en se focalisant sur l'appréhension qu'une action d'accompagnement efficace nécessite la mise en œuvre des interactions et des actes menés par les participants eux-mêmes, il nous semble judicieux de considérer que sa typologie des rôles répond aux critères de ceux centrés sur l'apprenant qui sont proposés par Assen, Meijers, Otting et Poell (2016).

En se focalisant sur les besoins des apprenants en relation avec le type de formation, sans nécessairement mettre l'accent sur l'objectif de favoriser l'autodirection ou l'autonomie, Depover et Quintin (2011) proposent quatre types de

rôle susceptibles pour faciliter les interactions. La typologie de Glikman (2011), quant à elle, mobilise deux types d'intervention (réactive et proactive) qui peuvent être adoptés selon le dispositif. D'un autre côté, sans souligner de manière directe le modèle de posture ou d'intervention que l'enseignant prend pour mener endosser rôle, certains auteurs comme Chesnais (1998), Bernatchez (2003), Gisbert (2017), Paul (2016) et Rodet (2016) préfèrent se focaliser directement sur la réalisation des fonctions.

Il existe ainsi une grande diversité d'accompagnement, non seulement par rapport aux fonctions d'une formation à l'autre, mais aussi d'un accompagnateur à l'autre car chacun possède son propre style d'intervention et ses expériences personnelles (Depover et Quintin, 2011). Le Tableau 4, ci-dessous, résume les typologies auxquelles nous faisons référence pour lister des éléments importants qui serviront à guider nos observations.

Tableau 4. Typologies des rôles d'accompagnement de référence

Depover et Quintin (2011)	Glikman (2011)	Grow (1991)	Bernatchez (2003)
<p>Rôles à adopter au travers des modes d'interactions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coach/Guide (visant la clarification en vue d'améliorer le travail individuel et collectif) • Conseiller (interventions sur les aspects liés à l'organisation du cours et le suivi) • Facilitateur (visant à responsabiliser les étudiants au travers des opportunités de contrôles) • Modérateur (se focalisant sur l'animation des activités et l'encouragement des interactions) 	<p>Rôles à choisir en fonction du type de dispositif :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accompagnateur « formel » (accompagnateur réactif mené dans une formation académique) • Accompagnateur « compatissant » (accompagnateur réactif visant à apporter un soutien aux aspects externes du contenu du cours) • Accompagnateur « challenger » (accompagnateur proactif œuvrant notamment dans des dispositifs de formation à distance ou de formations des adultes) • Accompagnateur « post-moderne » (accompagnateur proactif œuvrant dans des dispositifs privilégiant le développement personnel des étudiants) 	<p>Rôles à adopter en fonction des aptitudes étudiantes à s'autodiriger.</p> <p>Rôles avec des approches centrées sur l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoritaire (étudiant dépendant) • Encadrant (étudiant avec l'autodirection modérée) <p>Rôles avec des approches centrées sur l'apprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitateur (autodirection intermédiaire) • Consultant (étudiant de haut niveau d'autodirection) 	<p>Rôles à adopter selon la fonction visée :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rôle de soutien pédagogique-intellectuel (visant la cognition, métacognition, transmission des concepts) • Rôle de soutien socio-affectif (inscrit sur le plan psychologique, social et motivationnel) • Rôle de soutien technique et logistique (aide à la maîtrise ou à la résolution des problèmes techniques et des procédures de fonctionnement institutionnel) • Rôle de gestion de la communication (aide aux interactions entre les participants)
Gisbert (2017)	Paul (2016)	Rodet (2011b)	
<p>Rôles d'accompagnement selon la fonction visée :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseignant • Sponsor • Conseiller • Protecteur • Modèle • Coach • Confident 	<p>Quatre rôles à adopter selon la fonction visée :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passeur (vise la responsabilisation) • Veilleur (vise la responsabilisation par une surveillance) • Actant (vise à réaliser la tâche avec l'accompagné) • Ouvreur (vise à initier une démarche, soutenir des orientations et ouvrir des chemins) 	<p>Rôles d'accompagnement selon la fonction visée :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conseiller • Instructeur • Partenaire • Facilitateur • Formateur • Modèle • Observateur • Conseiller technique • Expert 	

Clutterbuck (2014)	Assen, Meijers, Otting et Poell (2016)	Chesnais (1998)	Perraudeau (2006)
<p>Rôles inscrits sur la ligne de posture directive :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guide (vise la consolidation des connaissances) • Coach (vise le développement des connaissances) <p>Rôles inscrits sur la ligne de posture non-directive :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conseiller (vise la consolidation des connaissances) • Connecteur (vise le développement et l'ouverture) 	<p>Rôles centrés sur l'enseignant (posture directive) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instructeur du contenu • Organisateur du processus <p>Rôles centrés sur l'étudiant (posture de soutien) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activateur du contenu • Observateur du processus 	<p>Rôles à adopter selon la fonction visée :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rôle d'aide à la prise de conscience • Rôle d'aide à la recherche du sens • Rôle d'aide à l'orientation 	<p>Rôles se focalisant sur la mise en place des interactions et des approches centrées sur l'apprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rôle de guide (l'enseignant est présent, par la parole et par l'action pour précéder ou suivre les étudiants) • Rôle de médiateur (l'enseignant est le garant)

Il ressort qu'en adoptant des appellations différentes, les caractéristiques d'intervention réactive et proactive reviennent plusieurs fois. Une intervention réactive provient d'un acte qui est apporté par l'enseignant après avoir reçu l'expression des besoins de la part des apprenants (Rodet, 2011a). Autrement dit, mener une intervention réactive veut dire apporter de l'aide aux accompagnés dès lors qu'ils ne sont plus en mesure de le faire ou lorsqu'ils rencontrent un problème. Rodet (2016) affirme que la mise en place de cette dernière est conseillée lorsque l'action menée vise leur autonomie.

En ce qui concerne les postures d'accompagnement, il s'avère que chacune représente une valeur et montre, d'une certaine manière, les intentions des enseignants justifiant les interventions réalisées. La posture directive selon la typologie de Clutterbuck (2014) et Assen, Meijers, Otting et Poell (2016) suggère, par exemple, que l'accompagnateur considère que c'est à lui de déterminer le rythme, les tâches, les démarches à réaliser et les notions qui doivent être consolidées ou

développées. Quant à la posture non-directive, Clutterbuck (2014) précise que l'enseignant qui adopte cette dernière a pour intention de mettre les apprenants au centre de leur apprentissage, d'encourager et de soutenir ces derniers à développer leur capacité d'analyse et d'esprit critique. Rodet (2011a) précise que cette posture suppose de l'empathie, de l'écoute active et le non-jugement. Dans sa mise en œuvre concrète, cette posture repose sur des interventions réactives. À ce propos, Clutterbuck (2014) rappelle, que dans une réalisation des tâches, les enseignants qui adoptent cette posture doivent se priver de recommandations de stratégies tant que les apprenants ne les sollicitent pas. De plus, c'est également aux apprenants de déterminer leur rythme de travail et les démarches à réaliser pour consolider ou développer ce qu'ils souhaitent apprendre. En effet, la mise en place de la non-directivité a pour objectif de responsabiliser les participants ce qui résulte de la confiance en leurs capacités d'autonomie et d'autodirection. Toutefois, dans un contexte d'apprentissage universitaire, notamment au niveau de la Licence où les apprenants sont encore dans leur temps d'étrangeté ou dans la phase d'une grande découverte de leur '*métier étudiant*' (Coulon, 2005), la mise en place de cette posture est susceptible d'être en décalage avec les besoins des étudiants.

C'est pourquoi une posture de soutien nous semble plus appropriée à adopter à ce niveau d'étude. Tout en responsabilisant les accompagnés et en les introduisant au sentiment d'autonomie (Assen, Meijers, Otting et Poell, 2016), celle-ci n'exige pas la non-directivité dans le sens où la détermination des objectifs des activités et des démarches à réaliser peuvent toujours être entre les mains des enseignants et laisse une large place à la prise d'initiatives, aux négociations et aux collaborations, ce qui favorise aussi bien le développement de la cognition, de la métacognition et de l'autodirection des apprenants.

Ces typologies sont utiles au moment de planifier les interventions et de réaliser un scénario d'enseignement. Mais le rôle choisi est aussi le résultat des interactions et de la relation avec les étudiants ou entre les étudiants (Rodet, 2016). De plus, le choix des rôles et de succession de ces derniers dépend aussi 1°) de la perception de l'enseignant et de son choix personnel sur les approches et les rôles d'accompagnement qu'il souhaite mettre en place et 2°) des besoins ainsi que des caractéristiques des étudiants (Grow, 1991). En effet les enseignants doivent

toujours être vigilants pour éviter les décalages (*mismatch*) entre le rôle d'accompagnement endossé et la situation, les besoins (Grow, 1991), voire les habitudes mentales des accompagnés (Chesnais, 1998).

Proposition d'un canevas des stratégies d'accompagnement (CSA)

Pour Kim (2008), un dispositif d'apprentissage associe l'ingénierie pédagogique, les approches d'enseignement et les rôles d'accompagnement, car la médiation des savoirs réalisée par l'enseignant porte en elle les approches qu'il a choisies. La relation entre les apprenants et l'enseignant dépend du choix de posture et du rôle d'accompagnement adopté. Ainsi, en tenant compte de la variété ainsi que des limites des typologies existantes et afin de répondre à notre objectif qui est d'étudier les stratégies d'accompagnement en formation hybride, il nous semble essentiel de proposer un canevas comportant une typologie de ces rôles. Il devient alors possible d'identifier les manières dont les enseignants enseignent et accompagnent les apprenants dans la réalisation des tâches. Proposée sous forme d'un schéma, ce canevas nous permettra d'avoir une vision plus concrète des différentes dimensions d'un rôle d'accompagnement.

Pour cela, il est tout d'abord indispensable de comprendre la relation entre les postures et les approches qu'un enseignant peut adopter. Parmi les typologies présentées au Tableau 4, celle de Clutterbuck (2014) représente de manière plus claire la place d'une posture dans une typologie des rôles (voir Figure 11, *infra*). Quatre rôles d'accompagnement sont distingués, associant des objectifs d'action (axe horizontal) et des postures (axe vertical) :

- Objectifs d'actions ; développer ou consolider des connaissances et des compétences
- Postures d'accompagnement ; une posture directive ou une posture non directive

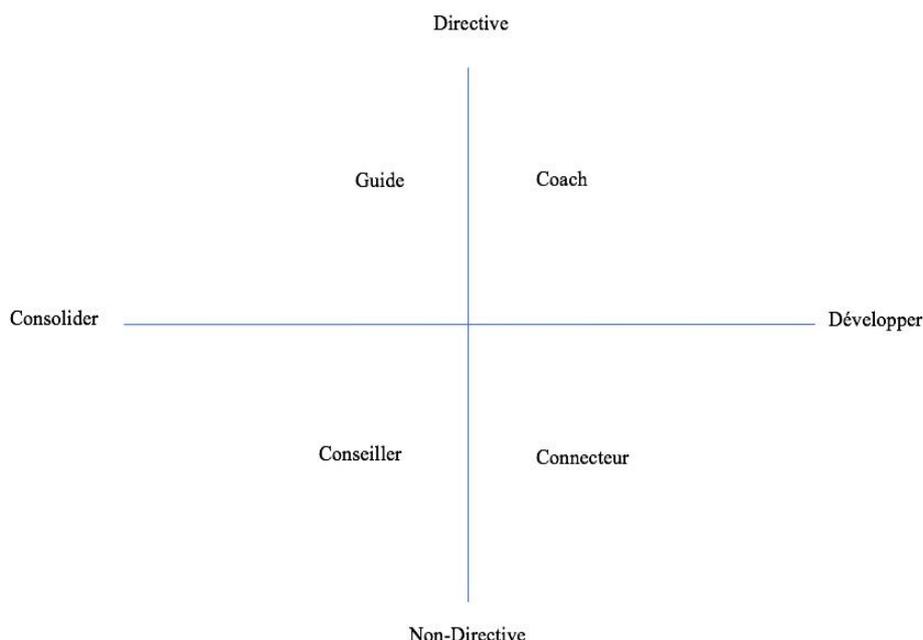


Figure 11. Rôles potentiels d'un accompagnateur selon Clutterbuck (2014)²

Les rôles inscrits sur les deux lignes de posture d'accompagnement se définissent de la manière suivante :

Le rôle de Guide : l'objectif de ce rôle est de consolider des connaissances et des compétences des accompagnés. Le travail de l'accompagnateur lorsqu'il met en place ce rôle est de donner des directions pour les réaliser. Un guide a tendance à être un modèle. Dans une relation dont le rôle de guide est très fort, l'accompagnateur devient la personne qui assure la création ou la réalisation de quelque chose. Il prend donc un intérêt très direct dans le développement des étudiants.

Le rôle de Coach : le rôle de Coach est relativement directif, il a pour but d'aider quelqu'un à développer une/des compétences et des connaissances. Comme le rôle de Guide, la posture de l'accompagnateur qui adopte ce rôle est aussi directive car c'est lui qui prend en charge tout le processus d'apprentissage. De plus, il est fréquent que les objectifs d'apprentissage soient fixés par un coach. Dans la mise en place de ce rôle, la question de l'engagement de l'apprenant est pertinente. Certains

² Il est intéressant de noter que cette figure conserve l'organisation de l'espace proposée par Berthiaume et Justeau (2015), qui, au passage est inversée par rapport à son auteur original, à savoir Clutterbuck (2014). Par ailleurs, nous avons souhaité franciser tous les termes, ce qui oblige à utiliser des noms au lieu d'un verbe en anglais.

des comportements typiques du rôle de Coach comprennent l'action d'être une personne de référence qui démontre comment il réalise une tâche difficile.

Le rôle de Conseiller : le rôle de conseiller est relativement non-directif. L'accompagnateur qui adopte ce rôle a pour objectif d'aider l'étudiant à consolider ses connaissances. En agissant comme une caisse de résonance, en aidant les accompagnés à structurer des choses et analyser des décisions et à être tout simplement là pour écouter, l'accompagnateur leur laisse d'assumer leurs responsabilités, leurs rythmes de travail et leurs développements personnels pour faire face à un problème ou réaliser une tâche.

Le rôle de Connecteur : pour fonctionner efficacement au sein d'un système ou faire un travail, les gens ont besoin de réseaux. Ce rôle non-directif obligeant l'apprenant à être actif pour développer ses connaissances et ses compétences. Comme celui de Conseiller, en adoptant ce rôle l'accompagnateur l'aide aussi à assumer ses développements personnels et surtout agit comme un médiateur entre l'apprenant et les différents réseaux avec lesquels il interagit.

Nous présentons la relation entre les postures d'accompagnement et les approches d'enseignement par un schéma qui combine les travaux de Clutterbuck (2014), et la typologie de Kember (1997), qui porte sur les approches d'enseignement (*cf.* Figure 12). L'axe horizontal représente les objectifs de l'enseignement et l'axe vertical la posture d'accompagnement. En effet, ceci confirme le propos de Lameul, Peltier et Charlier (2014) précisant que les approches d'enseignement sont une représentation de ce que l'enseignant croit et de ce qu'il a l'intention de faire (liée à ses objectifs) qui donnent sens et justification à son acte (le rôle choisi pour accompagner les étudiants).

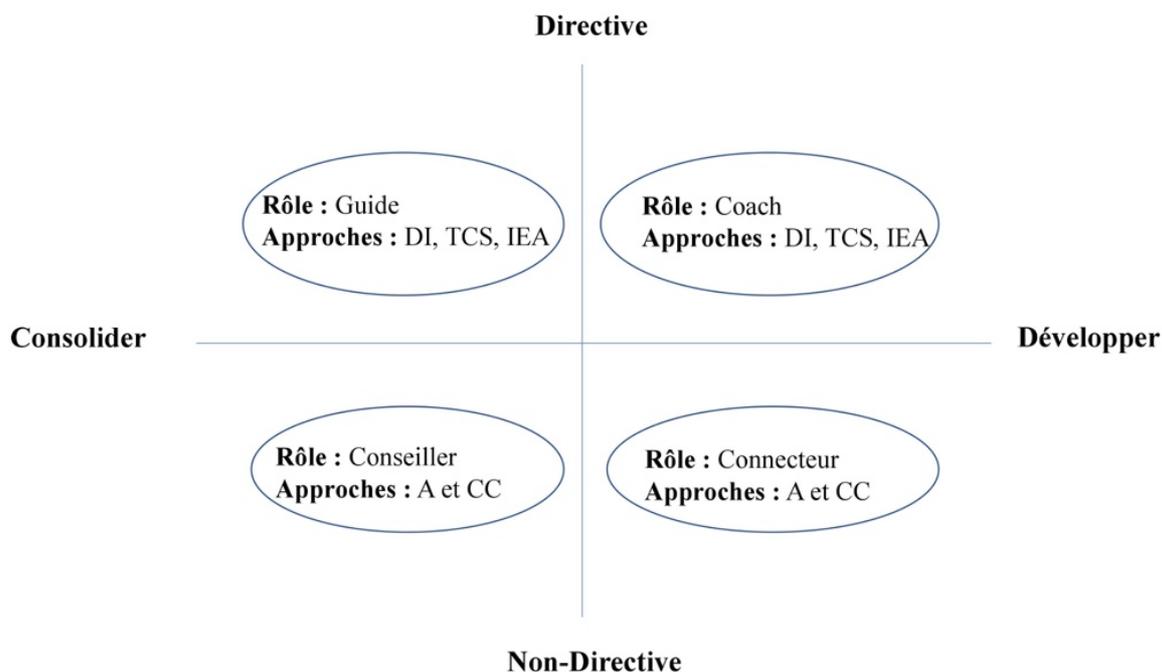


Figure 12. Schéma de recouvrement des approches de l'enseignement de Kember (1997) et les rôles potentiels d'un accompagnateur de Clutterbuck (2014).

En effet, il nous semble pertinent d'affirmer que, théoriquement, l'adoption des approches d'enseignement se superpose à la posture d'accompagnement adoptée par les enseignants. Les approches centrées sur l'enseignement sont mises en œuvre lorsque l'enseignant adopte une posture directive et celles centrées sur l'apprentissage sont suivies de l'adoption d'une posture non-directive. En tenant compte de ce schéma (*cf.* Figure 12), les typologies des rôles d'accompagnement identifiées au Tableau 4 et la variété des dispositifs hybrides présentées par la typologie du groupe Hy-Sup (Deschryver et Lebrun, 2014), nous proposons un modèle de canevas des stratégies d'accompagnement (*cf.* Figure 13). Ce dernier illustre une typologie, composée par quatre types d'actions pouvant représenter toutes les dimensions constructives d'un rôle d'accompagnement.

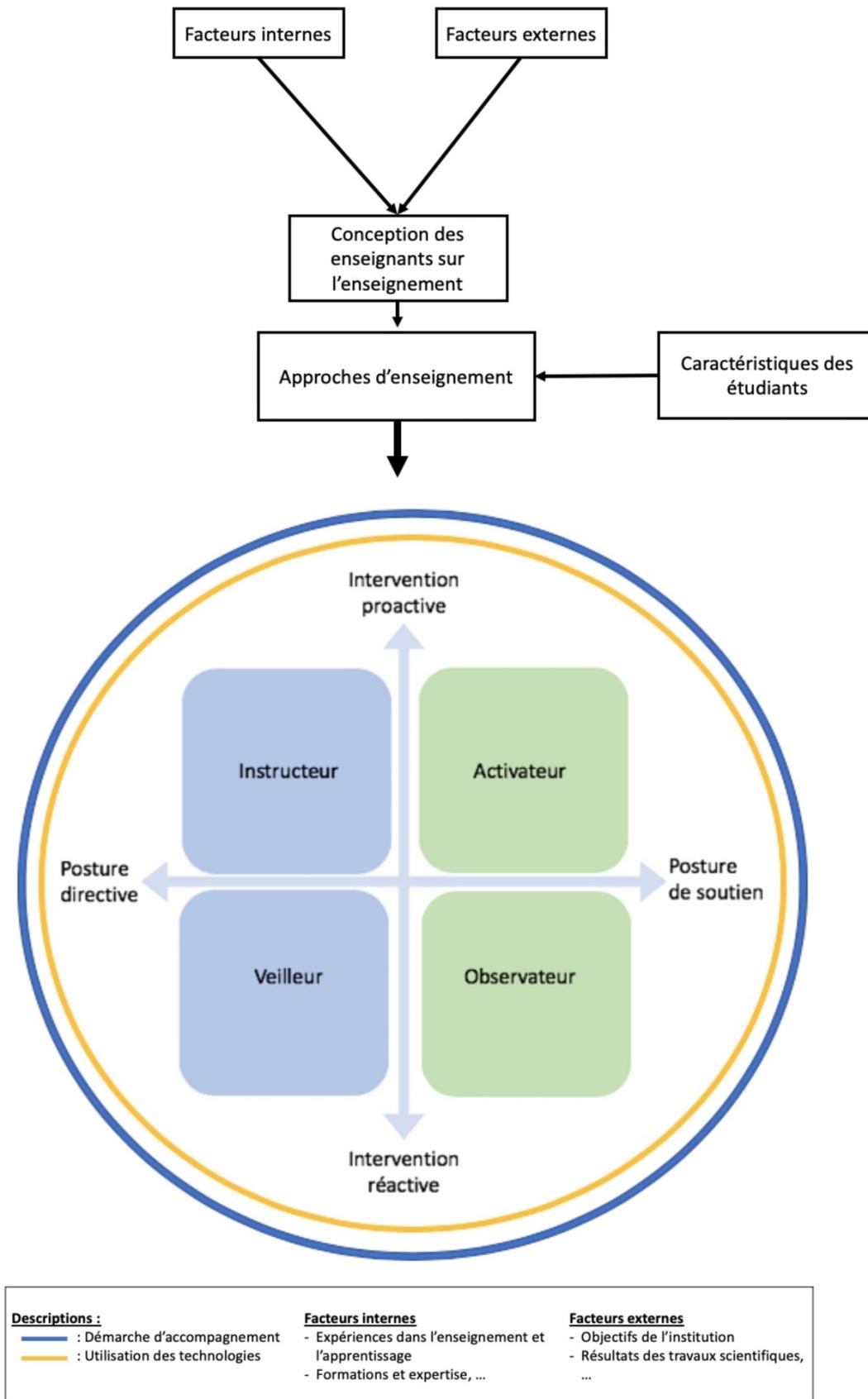


Figure 13. Typologie des rôles dans le CSA proposé

La conception de l'enseignement est déterminée par des aspects externes à l'enseignant tels que des objectifs de son institution et des résultats des travaux scientifiques pouvant orienter ses pratiques. Elle est également influencée par ceux venant de l'intérieur tels que ses intentions et son expertise (Entwistle, 2003). Comme nous l'avons déjà mentionné, selon Trigwell et Prosser (1996), les enseignants qui adoptent une conception centrée sur l'enseignement ont tendance à exercer des approches centrées sur l'enseignant et vice-versa. Trigwell, Prosser et Waterhouse (1999) et Lameul, Peltier et Charlier (2014) ont montré que la mise en œuvre d'une approche dépend de l'intention de l'enseignant qui est réalisé au travers des tendances posturales et des actes. En effet, une approche d'enseignement peut être considérée comme la concrétisation d'une conception de l'enseignant. Le choix des approches tient aussi bien compte des caractéristiques des étudiants que des objectifs d'enseignement sur lesquels se repose des configurations d'un dispositif. Quant aux rôles d'accompagnement, nous convenons que ces derniers sont une représentation des comportements associés aux postures (Paul, 2016) qui se traduisent par des interventions en réponse à un objectif (Wood, 1997 ; Clutterbuck, 2014). Nous les considérons donc comme un acte pouvant mobiliser et concrétiser des approches d'enseignement (*cf.* Figure 10). Pour cela, nous proposons de définir chacun des quatre rôles présentés dans cette figure de la manière suivante :

Le rôle d'instructeur : favorisant l'adoption de posture directive lors du transfert des connaissances et du contenu du cours avec des interventions proactives pendant les activités ou en cas de problèmes, les enseignants qui adoptent ce rôle sont présents par la parole et par l'action pour guider et protéger les apprenants. La transmission des connaissances se fait de manière transmissive et les ressources d'apprentissage utilisées sont préparées et limitées aux choix de l'enseignant. Lorsqu'il y a des interactions, elles se focalisent sur la transmission des connaissances par des questions-réponses initiées par l'enseignant. Ce qui dénote le plus des stratégies et des actions mises en place par ce rôle est que l'accompagnateur ou l'enseignant s'intéresse à la cognition, joue le rôle instructeur du contenu et contrôle simultanément les activités de l'accompagné. Il est toutefois possible que les apprenants aient un niveau de régulation identifiée. Cependant ceci dépend vraiment des compétences personnelles des étudiants car l'adoption de ce rôle ne laisse

aucune possibilité à ces derniers de déterminer leurs objectifs d'action ou de sous-actions.

Le rôle de veilleur : dirige l'enseignement en structurant et guidant le processus d'apprentissage de manière directive. Il est adopté lorsqu'un enseignant diffuse des connaissances de manière transmissive et descendante. En effet, ce dernier est conforme à celui d'instructeur tel qu'il est défini par Clutterbuck (2014) et similaire au rôle présenté auparavant. Cependant, dans la mise en œuvre de ce rôle, l'intervention réalisée en cas de problèmes est faite de manière réactive, en réagissant lorsque les étudiants expriment leurs besoins en cas de problèmes ou lors de réalisation de tâche. Le temps de discussion ou de questions-réponses pourra donc être initié par les étudiants. Ce rôle est centré sur la transmission de contenu, toutefois il vise également à aider les étudiants à s'approprier leurs propres processus d'apprentissage. Après la transmission des connaissances et des consignes de manière directive, les enseignants se retirent de leur rôle de contrôle, laissant les étudiants s'approprier ou expérimenter ce qu'ils ont reçu et ne reviennent qu'en cas de besoin. Leurs interventions peuvent prendre la forme de guidage par l'explication de processus ou par des retours sur des performances de l'accompagné. Bien qu'il ait des actions différentes du rôle d'instructeur, ce qui met le plus en évidence des stratégies de la mise en place de ce rôle de « veilleur » c'est qu'il vise à initier les étudiants à comprendre leurs processus d'apprentissage par effet reproductif. Le retrait choisi par l'enseignant après la transmission des connaissances laisse aux étudiants du temps pour se les approprier. Lors de la réalisation des tâches, ce rôle donne la possibilité aux étudiants d'expérimenter leurs stratégies de résolution de problèmes. En effet, il est possible que les étudiants acquièrent un niveau de régulation intégrée et exercent une autorégulation semi-dirigée. Pourtant, ceci est réalisé selon très peu d'opportunité d'autodétermination.

Le rôle d'activateur : adoptant une posture de soutien avec des interventions proactives, les enseignants qui exercent ce rôle soutiennent la construction des connaissances en challengeant les apprenants. Cette posture de soutien fait qu'ils leur offrent des possibilités de choisir et d'expérimenter différentes stratégies d'apprentissage ou de réalisation de problèmes, de manière plus fréquente que ce qui est proposé dans le cas du veilleur puisque le focus de ce rôle n'est plus la

cognition et l'apprentissage reproductif. Les enseignants visent des activités centrées sur l'apprentissage ou le changement conceptuel. En effet, la diffusion des connaissances ne se fait plus de manière transmissive mais à travers des exercices ou des réalisations de projets dans lesquels l'enseignant prend la posture d'observateur réflexif et de facilitateur qui assiste les processus. Pendant la réalisation de la tâche ou en cas de problèmes, ils interviennent en guidant les accompagnés par ou vers des questionnements en agissant comme une caisse de résonance pour s'assurer qu'ils ont une bonne compréhension du sujet étudié. La stratégie spécifique de ce rôle est que l'enseignant se focalise sur la transmission des connaissances en invitant les étudiants à être acteurs de leur apprentissage. En ce qui concerne l'autodirection des apprenants, il favorise beaucoup plus la régulation intégrée que dans le rôle de veilleur. Il vise également la régulation intrinsèque. Comparé au rôle de veilleur, dans le cas où la détermination des objectifs d'action et du cours est réalisée par l'enseignant, ce qui est fréquent à l'université et dans les écoles, ce rôle favorise l'autorégulation et l'autodétermination semi-dirigées mais de manière beaucoup plus élevée.

Le rôle d'observateur : adoptant une posture de soutien avec des interventions réactives, l'enseignant devient un garant du respect des règles de fonctionnement du groupe et un garant scientifique des connaissances acquises. Lorsque ce rôle est adopté pour transmettre des connaissances, l'enseignant laisse les étudiants chercher les informations liées au contenu du cours à travers des discussions, des débats ou des exercices. Lorsqu'il est adopté pendant la réalisation des tâches, l'enseignant prend une posture distante afin de laisser les apprenants expérimenter leurs stratégies et résoudre les problèmes qu'ils rencontrent. Il est cependant présent et intervient de manière réactive aux demandes d'aides à travers des questionnements, tout en laissant les décisions aux étudiants. Afin de mener ces actions et encourager les accompagnés à être actifs, les enseignants qui adoptent ce rôle pourront également avoir une position de non-savoir. En effet, en ce qui concerne l'autodirection, il est possible que les étudiants acquièrent un niveau de régulation intrinsèque et développent l'autorégulation proactive ainsi que l'autodétermination, tout ce qui constitue l'autodirection.

Selon la littérature, c'est en fonction de sa conception sur l'enseignement qu'un enseignant pourra planifier ses approches (Trigwell et Prosser, 1996), puis sa démarche d'accompagnement. Un rôle est la concrétisation d'une approche, quant à la démarche, selon Paul (2016) cette dernière est un cheminement ou une orientation résultant de la manière de faire, de l'art d'accommoder les objectifs définis avec des rôles mobilisés. Une démarche choisie par l'enseignant pourra donc prendre la forme d'une pratique d'accompagnement combinant plusieurs rôles.

La typologie de dispositifs hybrides proposée par l'équipe Hy-Sup (Deschryver et Lebrun, 2014) montre que la manière dont les outils numériques sont utilisés détermine l'ouverture de ces derniers. Avant tout, ils sont utilisés en réponse des objectifs visés par l'enseignement. L'utilisation du numérique est également intégrée dans « la démarche » ou la manière dont les enseignants ajustent les objectifs de leurs enseignements car le choix de contenu du cours et son organisation sont d'abord préparés par l'enseignant (Reynard, 2007).

C'est en effet la raison pour laquelle le cercle jaune de la Figure 13 (utilisation des TIC) est à l'intérieur du cercle bleu (les démarches). Aucune étude, à notre connaissance, n'a spécifié le type d'utilisation des outils numériques ou de dispositif hybride dans chaque rôle. Les deux types d'interventions des enseignants se manifestent, aussi bien en présentiel qu'à distance, à travers la manière dont l'enseignant organise les activités, transmet une consigne, un exemple, une information ou donne un retour à l'une des réalisations des étudiants. Toutefois, en raison des limites techniques des plateformes pédagogiques en ligne, les interventions et rôles mis en œuvre à distance se matérialisent plutôt par les instructions ou les retours écrits.

Tout comme Grow (1991), nous pensons que la prise de rôle doit être en conformité avec les besoins des étudiants. Évidemment, tout en gardant l'objectif de favoriser l'apprentissage en profondeur et la mise en place des comportements autodirigés. En effet, la Figure 13 montre que les enseignants peuvent intervenir de manière proactive ou réactive quelle que soit la posture principale adoptée car elle s'ajuste au contexte auquel elle appartient et se transforme en fonction des rôles choisis par les apprenants. Un enseignant qui, à la base, souhaite réaliser une posture directive

peut intervenir de manière réactive, tout en la conservant lorsque ses étudiants sont actifs. Cependant, en tenant en compte des propos de Lowry (1989) cité dans Long (1994) constatant que les stratégies favorisant les comportements autodirigés comprennent entre autres, la possibilité de négociations et l'introduction du sentiment d'autonomie tout en restant acteur de ses propres apprentissages, nous soulignons les arguments de Clutterbuck (2014), sur la posture d'accompagnement non-directive et de Glikman (2011) et Rodet (2016) sur l'impact des interventions réactives à l'apprentissage. En effet, il nous semble que les rôles s'inscrivent sur la sphère de posture de soutien favorisent davantage les comportements autodirigés que ceux s'inscrivant dans la zone d'élection de posture directive.

La raison pour laquelle nous préférons introduire la posture de soutien plutôt que non-directive est liée au fait que ce travail tente d'étudier des stratégies d'accompagnement adoptés par les enseignants à l'université. Comme la posture de soutien, les attitudes non-directives ont pour objectif de responsabiliser les accompagnés afin que ces derniers puissent développer leur confiance en soi et leur autonomie ainsi que leur autodirection. Cependant, tout en responsabilisant les étudiants et leur inculquant un sentiment d'autonomie, et d'être acteur de leurs propres apprentissages (Assen, Meijers, Otting et Poell, 2016), cette posture ne procède pas toujours de la non-directivité.

Une série de questions restent posées. Il s'agit surtout de déterminer le moment le plus approprié pour l'enseignant de changer de rôle en tenant compte des besoins et l'état actuel de ses étudiants. Pour Perraudeau (2006), il est nécessaire que l'enseignant/l'accompagnateur laisse les étudiants s'exprimer pour pouvoir les accompagner le plus efficacement possible dans leurs apprentissages. Cependant comment mettre en place cette suggestion, tout en favorisant l'autodirection des étudiants dans un contexte d'apprentissage formel auquel les périodes d'enseignement sont bien limitées ?

Nous approuvons le propos de Decamps et Dépoover (2011) affirmant que les stratégies d'adoption de rôles d'accompagnement restent très variables. Il existe, d'ailleurs, une grande diversité d'accompagnements, non seulement d'une formation à l'autre mais aussi d'un accompagnateur à l'autre, tout comme chacun possède son

propre style d'intervention et ses expériences personnelles. Cela dit, en identifiant les stratégies d'accompagnement mises en place par les enseignants à l'université, il nous paraît possible d'identifier de meilleures pratiques et de suggérer des améliorations pour celles qui le sont moins.

Étant aussi conçu pour couvrir des stratégies adoptées par les enseignants qui utilisent des outils numériques dans leurs enseignement, nous nous servons également de ce canevas comme base théorique d'observation pour identifier les stratégies d'accompagnement types qui sont adoptées dans chacune des six formes de dispositifs hybrides (Charlier, Deschryver et Peraya, 2012) auxquels nous faisons référence.

Chapitre 5 : Enjeux et la formulation de la problématique de recherche

Enjeux de l'accompagnement en formation hybride dans l'enseignement supérieur

Étudier à l'université, c'est être capable de mobiliser des techniques, des méthodes et des moyens favorisant une bonne intégration dans cette institution (Alava, 1999). Cela consiste également à se préparer pour faire face aux enjeux et aux défis du monde professionnel qui évolue continuellement. À l'université, la nécessité d'être un individu autonome ou capable de développer son autonomie se double de la nécessité de répondre à des exigences intellectuelles qui sont, la plupart du temps, implicites pour les étudiants.

Le faible taux de réussite du premier cycle universitaire est la conséquence de plusieurs problèmes, du point de vue social, économique ou éducatif, dans lesquels l'enseignement et l'apprentissage sont parties prenantes (Perret, 2015). Depuis l'université de masse, la population des étudiants inscrits est de plus en plus nombreuse et diversifiée. A titre d'exemple les nouveaux entrants en premier cycle universitaire, ne sont plus uniquement des néo-bacheliers ou des jeunes adultes, mais parfois des salariés en reprise d'étude. Recouvrant une tranche d'âge assez large et possédant des expériences scolaires et professionnelles antérieures différentes, les néo-bacheliers, les redoublants et les salariés en reprise d'études présentent leurs propres difficultés face au système et au mode de travail institutionnel et intellectuel de l'enseignement supérieur. La rupture entre le mode de travail intellectuel à l'université et celui du lycée est particulièrement ressentie par les néo-bacheliers ou les redoublants. Cependant, la confrontation entre la vie à l'université et celle du monde professionnel qui est plutôt fondé sur la productivité pratique (Coulon, 2005), touche davantage ceux qui sont en reprise d'études. Toutefois, ces ruptures et confrontations des habitudes ne résultent pas d'une forme d'incapacité des étudiants, mais plutôt d'un manque de compétences qui peuvent être complétées ou améliorées à travers des aides, des scénarios pédagogiques

fournis par l'enseignant (McMillan, 2010). Cela est d'ailleurs une des raisons pour laquelle les gouvernements successifs ont mis en place plusieurs plans étudiants dans lesquels un des objectifs est d'améliorer la pédagogie afin de mieux accompagner les étudiants. Dans la loi relative à l'ESR, par exemple, ce focus est intitulé l'innovation pédagogique, tandis que dans la loi ORE, il est introduit comme proposition de transformation pédagogique.

Chez des jeunes adultes et des adultes il convient d'être au centre de leurs processus d'apprentissage (Lenoir, 2014) pour qu'ils retiennent de nouvelles informations et réalisent les tâches demandées. Ils ont en effet besoin d'une démarche qui se base sur des connaissances, des compétences ou des expériences qu'ils ont acquises pour faire le travail de réactivation des processus cognitifs ainsi que de réorganisation des savoirs afin de déterminer leurs objectifs d'actions et de s'autoréguler en cas de besoin lors de réalisation des tâches. Pour réussir les études universitaires, notamment en premier cycle, la nécessité d'être un individu autonome est condition de base. Ce constat est soutenu par la théorie de l'autodétermination précisant que l'autonomie est un des besoins universels d'un individu, qu'elle est également un des prérequis du bien-être ainsi que des réussites d'études (Deci et Ryan, 2016). Sur ce sujet, les référentiels de compétences publiés par le ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation (2015) ont également imposé qu'une licence atteste de l'acquisition des compétences transversales comme l'autonomie.

En outre, il ressort de la littérature que les étudiants ont également besoin d'acquérir une compétence d'autodirection afin de répondre aux attentes du monde actuel (OECD, 2019). Hadji (2012) rappelle qu'un apprenant autodirigé est un individu qui fait preuve d'initiative. Sur ce sujet, Guglielmino (1977) cité dans Carré (2010) a également montré qu'un individu autodirigé accepte la responsabilité de ses propres apprentissages et possède la capacité d'identifier ses compétences et de les utiliser. En bref, un individu autodirigé est capable de s'autodéterminer et s'autoréguler (Grow, 1991 ; Carré, 2003 ; Carré (2010) cité dans Cosnefroy et Carré, 2014). L'autodirection peut en effet être considérée comme une forme d'autonomie proactive telle qu'elle est présentée par Littlewood (1999).

Le développement de ces compétences personnelles, à savoir l'autodétermination et l'autorégulation, donc l'autodirection, nécessitent de la motivation et la métacognition de la part des étudiants. Ce sont aussi des éléments favorisant la centration sur la tâche pouvant encourager leur persistance des activités d'apprentissage (Berger et Büchel, 2013). L'autodirection peut être considérée comme une compétence faisant partie des aspects favorisant la réussite d'études. Au-delà de cela, Schmidt, Dickerson et Kisling (2010) cités par Hiemstra (2015) souligne l'intérêt d'apprendre aux individus à s'autodiriger pour « qu'ils soient capable de régler des problèmes et puissent apprendre de leurs erreurs ». Malheureusement, nous verrons plus loin en étudiant de près l'autodirection dans un cadre universitaire, que notre enquête exploratoire menée auprès de 650 étudiants du premier cycle universitaire montre que la majorité d'entre eux ont un niveau d'autodirection moyen (45%) ou faible (38%). Pour évaluer ce niveau, nous avons utilisé l'échelle mesurant la disposition des étudiants à l'apprentissage autodirigé de Guglielmino (1977). Parvenant aux mêmes résultats que McCauley et McClelland (2004), nous affirmons que le besoin de développer ou d'améliorer le niveau d'autodirection des étudiants est toujours présent.

Comme l'autonomie, les compétences de planification, de détermination des objectifs ou des stratégies, d'auto-évaluation et de régulation de la cognition ou des stratégies d'apprentissage sont des compétences transférables, dans le sens où ces dernières sont accessibles avec l'accompagnement et l'aide de l'enseignant ou d'autres personnes (Zimmerman, 2002 ; McMillan, 2010). En effet, l'entraînement à l'autodirection dans l'apprentissage peut commencer dans l'apprentissage formel comme à l'université. Au début de ce chapitre et au chapitre 2, les compétences indiquant l'autodirection dans l'apprentissage ont été détaillées. Si le développement de cette dernière chez les étudiants s'incarne par certaines compétences bien précises, la mise en œuvre de stratégies d'enseignement peut aussi la développer dans des conditions spécifiques. Les comportements des étudiants dans l'apprentissage étant influencés par les déterminants personnels et l'environnement d'apprentissage dans lequel ils se situent (Ponton et Carr, 2012), l'ingénierie pédagogique d'un dispositif et surtout la manière dont les enseignants transmettent les savoirs et accompagnent des étudiants pour apprendre, restent un enjeu important pour comprendre des transformations dans leurs conduites.

Les outils numériques sont désormais de plus en plus utilisés dans de nombreux dispositifs d'apprentissage. Le plan universitaire de 2000, le développement des Campus numériques, l'utilisation d'Environnements numériques de travail (ENT) et de plateformes pédagogiques telles que Moodle®, ainsi que le développement actuel des Massive Open Online Courses (Mooc), sont la preuve que le numérique est désormais inséparable de l'enseignement et de l'apprentissage au sein des institutions de l'enseignement supérieur en France. La plupart des formations universitaires initiales s'appuient sur des dispositifs de formation soutenus par des environnements numériques, que ce soit à distance ou en modalité hybride.

Comme nous l'avons déjà détaillé, les formations hybrides intègrent deux modalités de formation différentes, caractérisées par le temps accordé à chacune : une modalité en présentiel réalisée par des rencontres face-à-face avec l'enseignant et une modalité à distance soutenue par une plateforme numérique (Charlier, Deschryver et Peraya, 2012). Depuis des années, de nombreuses recherches ont été réalisées pour conceptualiser cette modalité de formation. Visant un apprentissage actif, centré sur l'étudiant et collaboratif (Vaughan, Cleveland-Innes, Garrison, 2013 ; Charlier, Deschryver et Peraya, 2012 ; Lebrun et Lecoq 2015 ; Ngouem, 2015), l'articulation des phases en présentiel et à distance dans la formation hybride met aussi en jeu la motivation (Page, Meehan-Andrews, Weerakkody, Hughes et Rathner, 2017), le développement des compétences réflexives des étudiants et le renforcement de leur potentiel pour atteindre un niveau élevé de comportement autodirigé (Lim et Wang, 2016 ; Uz et Uzun, 2018) et donc autodéterminé et autorégulé (Carré, 2003). En plus de la confiance en soi (Famose et Margnes, 2016), ces aspects positifs précédemment mentionnés favorisent, selon la littérature, la réussite d'études universitaires (Coulon, 2005 ; Jézégou, 2010 ; Annoot, 2012).

D'autres recherches expliquant les avantages de formations hybrides pour l'apprentissage et des dimensions de ces dernières ont déjà été longuement évoquées. Il en ressort que la recherche sur les formations hybrides peut être réalisée au travers d'une perspective Technique, Pédagogique, Sociale et Institutionnelle (Lam, 2014), chacune de ces composantes pouvant déterminer le point de départ à partir duquel les formations hybrides seront évaluées en ce qu'elles

visent l'apprentissage actif dans lequel l'autonomie et l'autodirection des étudiants peuvent être développées. La plupart des recherches qui soulignent l'impact positif de formations hybrides sur l'accroissement de ces compétences, notamment l'autodirection, se situe dans la perspective technique. Cependant, chaque perspective listée (Lam, 2014) porte sur différents aspects pouvant déterminer la conception, la construction ainsi que l'impact des formations hybrides. En effet, considérer les formations hybrides comme un modèle à part entière de formations favorisant l'autodirection des étudiants, nous semble prématuré, car nécessitant de réaliser des recherches se focalisant sur le même objectif en adoptant chacune de ces perspectives. De plus, il nous semble que les éléments constitutifs de la perspective Pédagogique, tels que l'ingénierie du dispositif, le contenu, l'évaluation et les approches d'enseignement, influencent voire déterminent des aspects inscrits dans la perspective sociale et technique.

En nous focalisant la dimension pédagogique pour la réussite d'études et le développement de l'autodirection, il ressort qu'un axe peu exploré dans la recherche sur les retombées positives des formations hybrides est celui des stratégies d'accompagnement fournies par les enseignants. En effet, la question du lien entre les types de dispositif de formation, les rôles d'accompagnement que les enseignants prennent et les niveaux d'autodirection des étudiants est encore peu étudiée. Ce paramètre, dès lors appelé « stratégie d'accompagnement », quoique s'avérant complexe à analyser, semble nécessaire pour mieux comprendre les éléments constitutifs de la dimension d'accompagnement d'une formation hybride et surtout les effets de ces derniers sur le développement personnel des participants, comme l'autodirection.

Problématique et hypothèses de recherche

Les retombées positives des formations hybrides sur les comportements autodirigés des étudiants dans l'apprentissage ont été soulignées dans plusieurs travaux de recherche. Ces derniers sont notamment liés à la conception des *scénarii* de formation (Jun et Ling, 2011), au degré de liberté (Jézégou, 2012), à l'ouverture proposée par le dispositif (Jézégou, 2014a) et à l'utilisation du numérique sous forme d'outils multimédias (Lam, 2014). En effet, au regard de l'utilisation de plus en plus

courante des outils numériques dans l'enseignement supérieur, il ressort de ces études que les retombées positives des formations hybrides deviennent aussi une des raisons de leur mise en œuvre comme modalités de formation. Cependant, la mise en place d'une formation hybride n'est pas forcément un succès. D'un côté, la mise en place des numériques nécessite une réorganisation des contenus d'enseignement (Marquet, 2003, 2011), mais de l'autre côté, la modalité de formation mise en place détermine les cheminements d'apprentissage, lesquels sont sous l'influence des approches d'enseignement privilégiées par les enseignants (Trigwell, Prosser et Waterhouse, 1999).

L'accompagnement, dans un contexte d'enseignement, a pour objectif de faciliter l'apprentissage et la transmission des connaissances (Paul, 2009). Ce dernier vise également à développer les compétences et à mettre l'accompagné en mouvement, vers l'expertise, pour arriver à un objectif visé (Clutterbuck, 2014). Si « enseigner » n'est plus synonyme de transmettre mais de contacter, au double sens étymologique de toucher et de contagion (Muraro, 2015) et si la dimension relationnelle de l'accompagnement est mise en avant (Glikman, 2011), « accompagner » peut être considéré comme une stratégie d'enseignement possible. Cette sémantique de définition a pour conséquence de transformer les rôles voire les actions d'enseignement. En effet, différentes stratégies d'enseignement touchent désormais à l'ajustement des enseignants de leurs nouvelles postures et de leur métier d'enseignant (Altet, 2004). La question reste de savoir si les enseignants des formations hybrides adoptent différentes stratégies d'accompagnement.

Si « accompagner » peut être considéré comme une des stratégies d'enseignement, en quoi consiste donc cette action ? Il est aujourd'hui admis qu'une action d'accompagnement repose sur une définition de son rôle en fonction des objectifs et des activités déterminés par l'ingénierie pédagogique et les besoins des étudiants. Dans ce processus, une stratégie s'explique par la définition des rôles adoptés par l'enseignant et le scénario d'enseignement retenu au terme d'un travail d'ingénierie pédagogique où des choix ont été opérés. Elle peut éventuellement être influencée par les besoins des étudiants qui peuvent, à titre d'exemple, faire bouger le planning des enseignants. Pris comme un élément d'une stratégie d'accompagnement, les

rôles adoptés par les enseignants font également partie d'un environnement d'apprentissage.

Par ailleurs, l'accompagnement est à la fois un élément essentiel de l'apprentissage tout au long de la vie (Garvey, 1994b) et une des dimensions des formations hybrides (Peraya, Charlier et Deschryver, 2014). Notre revue de la littérature a démontré qu'un rôle d'accompagnement englobe des postures adoptées par les enseignants pour construire une relation avec les étudiants et des types d'interventions exercés pour les aider à réaliser des tâches. Ces derniers sont d'ailleurs orientés par des approches d'enseignement prises en réponse des buts, des besoins voire des retours des étudiants. En prenant en compte les caractéristiques d'un individu autodirigé, nous constatons qu'il est important que l'enseignant prenne une posture de retrait, ou soit moins proactif dans ses interventions afin de laisser les apprenants manipuler la tâche ou tenter différentes stratégies de résolutions de problèmes.

À cette étape de notre travail, la problématique ne peut être que le résultat d'un questionnement sur les stratégies des enseignants et de leurs effets sur le développement de l'autodirection des étudiants. Nous visons au travers de ce travail à étudier l'autodirection dans toutes ses dimensions constitutives. Elle prend forme par les deux questions suivantes :

1. Comment les enseignants de formations hybrides accompagnent-ils leurs étudiants, du point de vue des rôles et des dispositifs hybrides mise en place ?
2. Est-il possible de repérer une stratégie d'accompagnement spécifique qui favoriserait l'autodirection des étudiants en formations hybrides ?

La finalité de cette recherche est double. Il s'agit 1°) de suggérer un canevas des stratégies d'accompagnement visant à produire une exploitation en matière d'ingénierie pédagogique et 2°) de proposer une stratégie favorisant le développement de l'autodirection des étudiants en formations hybrides. Pour cela et en premier lieu, cette recherche porte un regard comparatif sur les actions

d'encadrement organisées dans différents types de formations hybrides et ses impacts auprès des étudiants.

En étant conscient des diverses typologies existantes sur les rôles d'accompagnement et au regard de l'absence d'un modèle théorique les articulant en contexte de formations hybrides, il nous a semblé utile d'en proposer un que nous avons présenté au Chapitre 4 (*cf.* Figure 13). Les premières bases de notre typologie ont été reconnues à travers l'étude préliminaire présentée dans le Chapitre 6. L'objectif principal de cette étude préliminaire était de comprendre la relation entre des éléments internes dans un rôle d'accompagnement. A cette fin, nous avons posé comme hypothèse qu'il existe une relation entre les approches de l'enseignement et les postures d'accompagnement (H_{1-1}).

Une stratégie d'accompagnement dépend tout d'abord des rôles adoptés par les enseignants. Le choix de ce dernier est lié à 1°) l'intervention ou leurs manières d'aider les étudiants à réaliser des tâches (Paul, 2016), 2°) leurs conceptions sur l'enseignement et leurs approches pédagogiques (Trigwell et Prosser, 1996 ; Assen, Meijers, Otting et Poell, 2016) et 3°) leurs postures pour construire une relation avec les étudiants (Cutterbuck, 2014). De plus, un rôle est approprié aux besoins ainsi qu'au « niveau » de ces derniers (Grow, 1991 ; Chesnais, 1998 ; Johnson, Geroy et Griego, 1999 ; Bernatchez, 2003 ; Rodet, 2011a, 2016). Il est aussi déterminé par l'environnement ou le contexte d'enseignement (Depover et Quintin, 2011 ; Glikman, 2011 ; Clutterbuck, 2014). Par conséquent, la stratégie telle qu'elle est définie ici, repose sur le choix des rôles d'accompagnement et sur le type de dispositif de formation (*cf.* Figure 14). Ces deux facteurs sont donc nécessaires pour répondre à notre première question de recherche.

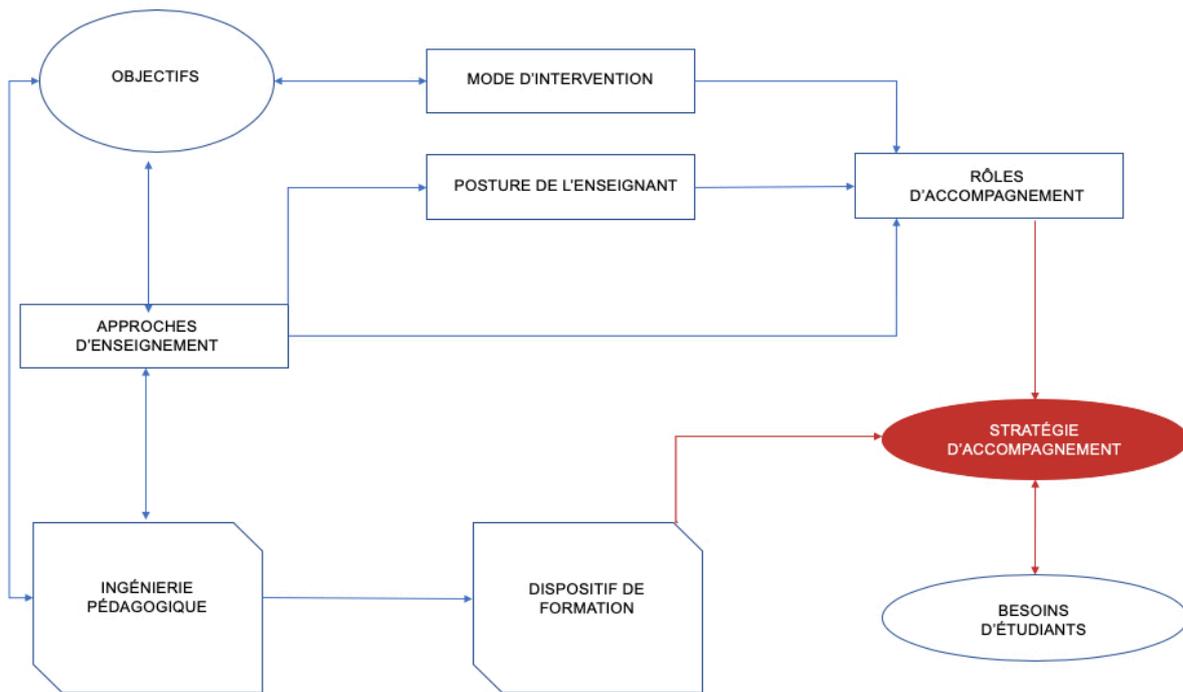


Figure 14. Schéma des composantes d'une stratégie d'accompagnement

En raison des nombreuses composantes d'un rôle et variétés de type de formations hybride, il est possible que la stratégie d'accompagnement adoptée dans ce contexte diffère d'un enseignant à l'autre. Par conséquent, l'hypothèse suivante peut être avancée :

H₁₋₂ : Les stratégies d'accompagnement adoptées par les enseignants sont variées, elles s'étendent de la mise en place de de formations hybrides centrées sur l'enseignement dans lesquels les enseignants adoptent des attitudes directives à l'implémentation de formations hybrides centrées sur l'apprentissage avec des postures de soutien.

En prenant en compte les résultats des travaux scientifiques présentées notamment au Chapitre 3, les spécificités des activités et des outils proposés dans chaque type de formation hybride, il est possible que les enseignants dont certains de leurs apprenants ont développé l'autodirection, soient ceux qui ont conçu des cours centrés sur l'étudiant (du type 4, 5 et 6). Pour cette raison, nous proposons l'hypothèse suivante :

H₂₋₁ : L'autodirection des étudiants est liée à une stratégie particulière d'accompagnement sous la forme de formations hybrides qui sont centrées sur le processus d'apprentissage (type 4, 5 et/ou 6) et l'adoption des rôles d'activateur et d'observateur.

Cette dernière hypothèse nous amène vers la réalisation de la deuxième finalité de cette recherche, qui consiste à proposer une stratégie d'accompagnement type pouvant favoriser l'autodirection. Aux chapitres précédents, le lecteur aura remarqué la nécessité des interactions et de la collaboration entre les apprenants et l'enseignant ou entre les étudiants eux-mêmes pour développer cette compétence. Parmi les différentes fonctionnalités de Moodle®, les exercices, le forum de discussion en ligne, le quizz sont considérés comme les plus utilisés (Deepak, 2017). Notre partie théorique nous a permis de repérer quelques recherches impliquant ces fonctionnalités. Il en ressort que les activités sur le forum de discussion en ligne sont très appréciées pour le soutien à l'interaction (Ng, Cheung et Hew, 2012 ; Temperman, Walgraeve, De Lièvre et Boumazguida, 2017 ; Cohen, Shimony, Nachmias et Soffer, 2018), la réflexivité (Gettliffe, Dittel et Delhaye, 2012), la collaboration, la pensée critique (Thomas, 2002), la motivation (Ritchie et Black, 2012), l'auto-évaluation et l'autodirection (Amandu, Muliira et Fronda, 2013). Ainsi, l'hypothèse suivante peut être également posée :

H₂₋₂ : L'intégration des interactions plurielles autour d'une des activités implémentées dans un cours hybride centré sur l'étudiant, favorise l'accroissement de la disposition des apprenants à l'apprentissage autodirigé.

En ce qui concerne le type précis de formation hybride dans lequel ces activités sont organisées, ce dernier se précisera en fonction du résultat de l'hypothèse H₂₋₁.

Afin d'étudier mettre nos hypothèses à l'épreuve, nous avons réalisé une série d'études de cas. Une étude de cas unique pour l'hypothèse H₁₋₁ et une étude de cas multiples pour les hypothèses H₁₋₂ et de H₂₋₁

Dans une démarche de recherche déductive, l'étude de cas peut être utilisée pour comparer, valider ou modifier le modèle prédictif, élaboré à travers des théories existantes, avec les résultats des divers études (Collerette, 1997). Par ailleurs, cet

auteur a également précisé qu'elle s'avère très utile pour comprendre des situations ou des phénomènes dans lesquels nous avons peu de contrôle. « L'étude de cas unique » vise à analyser en profondeur des éléments d'une situation ou d'une unité de cette dernière. Cependant, « l'étude de cas multiples » s'attache à comprendre des phénomènes à travers un certain nombre de situations (Collerette, 1997). Yin (2003) tente d'en caractériser plusieurs, selon le nombre de situations étudiées (unique et multiples) et selon le nombre d'unités d'analyse (perspective holistique et enchâssée). Musca (2006) précise que l'objectif de ces dernières est d'enrichir une théorie. Pour lui, parmi ses différentes formes, « l'étude de cas multiples » du type holistique ou enchâssée est préférable à celle du cas unique dans une logique de prédiction des résultats semblables ou de réplication théorique. À ce propos, Yin (2017) a également constaté que celle-ci suit la logique de réplication théorique par de multiples expérimentations. Le premier niveau de cette étude de cas multiples (2 ou 3 cas) pourrait viser une réplication littérale d'un cadre théorique (prédire un résultat similaire), tandis que le deuxième niveau (4 à 6 cas) ciblerait une discussion d'un cadre théorique en faisant référence à un autre cadre. Enfin, le troisième niveau (plus de 6 cas) fournirait un soutien convaincant sur une proposition relative à l'objectif de l'étude.

En tenant compte de l'objectif général de cette recherche, nous considérons que l'adoption des deux types d'études (unique et multiples) est nécessaire. Notre étude de cas unique traite de l'étude exploratoire, cependant pour le protocole de recherche principale l'étude de cas multiples est adoptée. D'un côté, ce choix a été réalisé en tenant compte du fait qu'un environnement d'apprentissage n'est pas construit à travers un seul déterminant. De l'autre côté, l'objectif principal de ce travail est de proposer un canevas des stratégies d'accompagnement pouvant être utilisé dans divers contextes (Voir Figure 16).

Chaque méthodologie utilisée sera présentée dans le chapitre dédié à la vérification des hypothèses qui y sont liées :

Vue d'ensemble de la démarche de recherche

Cette recherche consiste donc en une recherche descriptive et compréhensive dont l'objectif est de comprendre les stratégies d'accompagnement. Des méthodologies et des outils de recueil des données sont déterminés à partir des hypothèses avancées et des caractéristiques générales du terrain visé, à savoir des formations du premier cycle universitaire

La Figure 15 explique de manière détaillée le plan de cette recherche qui se décline en trois phases. Par ailleurs, elle décrit également la démarche retenue pour le recueil des données. La manière dont les données sont classées suit principalement le cadre théorique à partir duquel les instruments, affichés dans la colonne « Actions », sont conçus. Des données recueillies sont ensuite confrontées aux autres éléments issus d'autres instruments.

La démarche d'analyse mise en place dans ce travail est la suivante (*cf.* Figure 15: la colonne « Organisation des données ») : 1°) l'analyse et l'interprétation des données recueillies lors de l'étude préliminaire (ou l'étude de cas unique) est réalisée de manière qualitative, 2°) le résultat de cette étude est ensuite utilisé en tant qu'une des références de modèle d'accompagnement proposé dans l'étude de cas multiples, 3°) L'analyse des données issues de trois instruments utilisés dans l'étude de cas multiples est réalisée de manière quantitative, chaque donnée nécessite un traitement statistique particulier en fonction la manière dont l'instrument a été conçu. Par exemple, pour l'analyse des réponses aux questionnaires pour les étudiants, un test de t apparié est appliqué. Toutefois, 4°) la confrontation des résultats des trois instruments de l'étude de cas multiples est organisée à travers un tableau de correspondance. En effet, l'interprétation finale des résultats est réalisée de manière qualitative.

Phase	1 Repérage général	2 Etudes de cas	3 Validation
Objectifs	Comprendre la relation des concepts clés	Elaborer un modèle d'accompagnement à l'autodirection Comprendre la relation entre des éléments interne dans un rôle d'accompagnement	✓ Vérification du modèle proposé ✓ Validation d'une stratégie d'accompagnement retenu
Actions	Recherche bibliographique et documentaire	Étude de cas unique Observations Entretiens des enseignants Questionnaire étudiants	Étude de cas multiples Observations Questionnaire enseignants Questionnaire étudiants
Organisation des données	Schémas des concepts	Schéma de Clutterbuck-Kember Perspectives des étudiants Confrontation des données recueillies	Typologie des rôles d'accompagnement Typologie de dispositifs hybrides et méthodes pédagogiques implémentées Résultats de test-t des étudiants Confrontation des données recueillies
			Mise en place d'une des stratégies retenues + Observation et questionnaire pour les étudiants Mise en correspondance entre modèle et résultats

Figure 15. Démarche de recherche : collecte et analyse des données

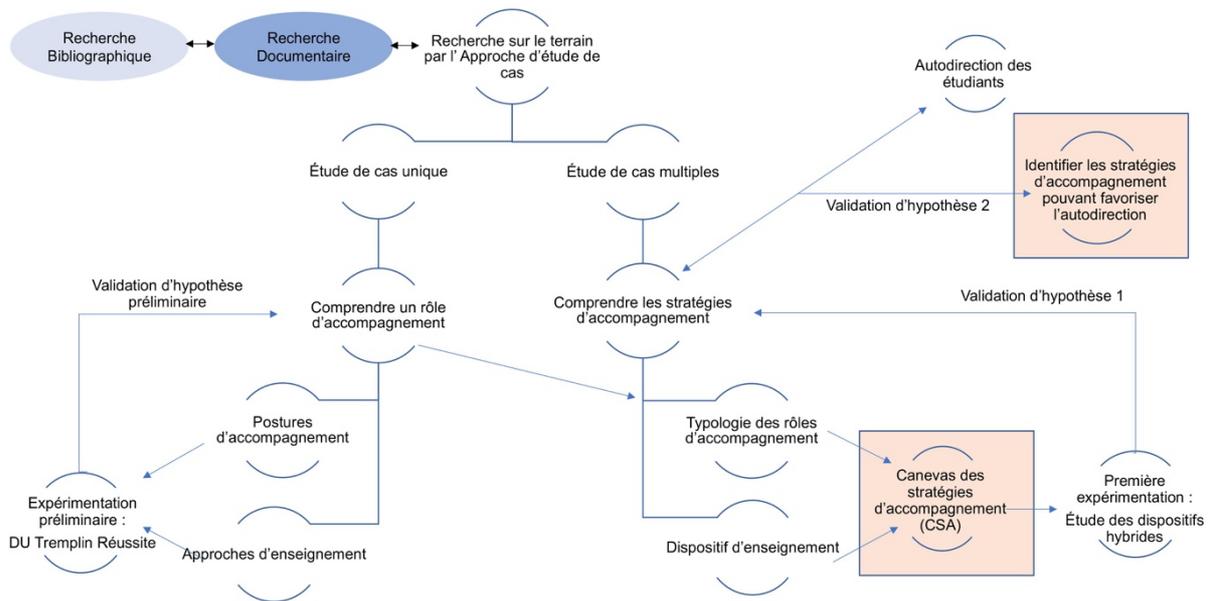


Figure 16. Schéma des concepts à étudier dans le cadre des études de cas

Deuxième partie : Dispositifs de recherche

Chapitre 6 : Étude de cas unique

Expérimentation préliminaire : Enjeux du protocole et rappel des hypothèses

Ce travail, mené pour l'obtention de notre Master, mérite de figurer ici, dans la mesure où il oriente de manière décisive notre positionnement par rapport à la littérature existante et notre orientation méthodologique. Le schéma de recouvrement des rôles potentiels d'un accompagnateur, que nous proposons au terme cette observation, a servi de support à la construction de notre canevas des stratégies d'accompagnement et de notre cadre théorique. L'approche de l'étude de cas unique mise en place lors de ce travail est également un point d'orientation de la thèse. Ce travail a été publié dans le volume 33 de la Revue internationale de la pédagogie de l'enseignement supérieur (RIPES) (Adinda et Marquet, 2017).

Kember (1997) suggère que l'approche centrée sur l'étudiant ou *student-centered* favorise l'autonomisation alors que l'approche centrée sur l'enseignant encourage davantage l'apprentissage en surface. Selon Clutterbuck (2014), les postures d'accompagnement qui favorisent l'autonomie des étudiants sont non-directives, dans la mesure où elles le mettent au centre de son apprentissage, ce qui développe sa capacité d'analyse et son esprit critique. Pour cet auteur, les stratégies qui ne correspondent pas à cette description relèvent du parrainage ou *sponsorship mentoring*.

Ce travail d'observation préliminaire vise à repérer des relations entre les éléments internes dans un rôle d'accompagnement. Pour cela, nous avons proposé un schéma de recouvrement des approches de l'enseignement de Kember (1997) et la typologie de Clutterbuck (2014). Ce dernier est présenté dans la première partie de la thèse (*cf.* Figure 12) et a servi d'un point de départ à la construction de notre modèle. Pour répondre à l'objectif principal de ce travail, nous émettons l'hypothèse qu'il existe une relation entre les approches de l'enseignement et les postures d'accompagnement ($H_{1.1}$).

Cette expérimentation a eu lieu dans le cadre du Diplôme universitaire (DU) Tremplin Réussite de l'Institut universitaire et technologie (IUT) Robert Schuman de l'Université de Strasbourg. Cette formation s'adresse à ceux qui sont en réorientation, en attente de redoublement ou en situation d'abandon de leur première année à l'Université de Strasbourg et à l'Université de Haute-Alsace. Créée en 2011, elle propose des contenus de culture générale et de méthodologie du travail universitaire. Elle se présente selon des modalités d'enseignement et d'évaluation classiques pour une formation universitaire hybride, à savoir des cours en présentiel et à distance synchrone et/ou asynchrone sur la plateforme pédagogique Moodle®. Vis-à-vis des apprenants, cette façon de faire poursuit également les objectifs opérationnels suivants :

1. Identifier comment les enseignants les accompagnent, notamment lorsque ceux-ci sont en situation de difficultés et de réorientation ;
2. Connaître la perception des étudiants par rapport aux accompagnements fournis.

Compte tenu de ces éléments, nous nous attendons à ce que 1°) les enseignants engagés dans la formation visent l'autonomie des étudiants en adoptant une posture directive dominante, puis non-directive, de manière à guider puis à laisser leur organisation (voir Figure 17), et que par conséquent 2°) les étudiants se déclarent autonomes au terme de la formation et ressentent la posture directive comme rassurante et favorisant leur autonomisation.

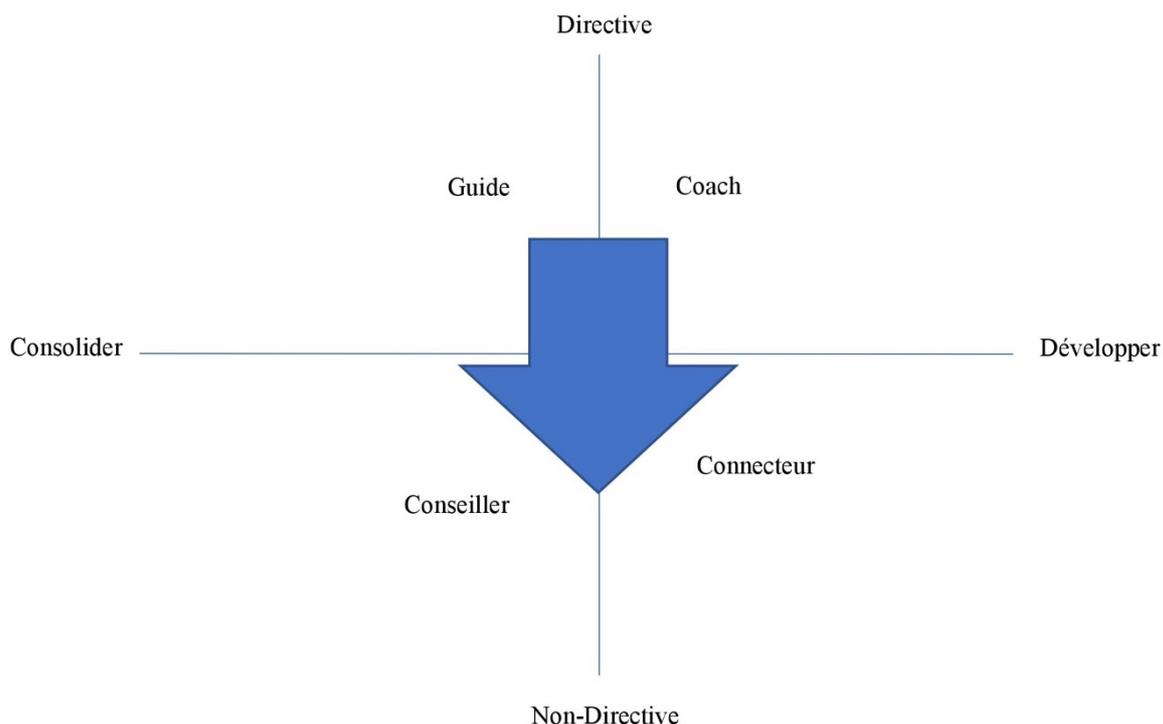


Figure 17. Représentation d'hypothèse opérationnelle de l'étude

Méthodologie suivie

Les postures d'accompagnement et les approches de l'enseignement adoptées dans cette formation ont été étudiées à l'occasion de trois prises d'informations auprès des enseignants et auprès de leurs étudiants : (1) des observations de séances de cours, (2) des entretiens semi-directifs et (3) un questionnaire. Au moins un enseignant de chacune des quatre unités d'enseignement proposées au sein de DU Tremplin Réussite a été sollicité. Au final, 19 des 31 apprenants inscrits à cette formation ont accepté de répondre au questionnaire.

Trois instruments ont été développés. Il s'agit, tout d'abord, d'une grille d'observation (cf. Annexe 1) dont le but était d'observer des séances en présentiel et à distance, d'identifier les postures et les rôles d'accompagnement, les approches choisies, les conditions et la durée de la mise en place de ces rôles. Cette grille est composée de deux parties, à savoir, la typologie des rôles d'accompagnement de Clutterbuck (2014) et la liste des approches d'enseignement de Kember (1997). Nous avons également élaboré un guide d'entretien (cf. Annexe 2). Les questions posées étaient semi-dirigées et se focalisaient sur les actions mises en place lors des séances

observées, que ce soit en présentiel ou à distance. L'objectif était de vérifier et de discuter le résultat de l'observation avec l'enseignant concerné. Quelques questions réflexives sur l'impact, que les pratiques d'enseignants pouvaient avoir par rapport à l'apprentissage ont également été posées. Notre troisième instrument est un questionnaire (cf. Annexe 3). Adressé aux étudiants, ce dernier était composé de deux parties : 1°) Une grille de mesure du sentiment d'autonomie et du niveau de confiance sur leur savoir-être autonome, 2°) des questions ouvertes pour connaître leur perception sur les stratégies d'accompagnement mises en place lors des cours suivis. Il avait, en effet, comme objectif de recueillir des données qualitatives complémentaires quant à la pratique de l'enseignant et de mieux connaître les sentiments des apprenants.

Les observations des cours ont été réalisées en présentiel et à distance. La durée totale d'observation est de 642 minutes. La grille d'observation utilisée permet d'identifier les approches et les postures des enseignants sur la base des activités mises en place. Elle vise également à mesurer la durée de chacune de ces activités. Ces observations ont été suivies d'un entretien semi-dirigé après la séance. Ils ont été retranscrits dans leur intégralité, dans le but de croiser leurs propos avec les résultats des observations et de recueillir leurs explications sur le scénario pédagogique d'une part et sur l'influence des rôles d'accompagnement adoptés pour l'autonomisation d'autre part.

Notre troisième instrument a été diffusé avec l'accord de l'enseignant au cours d'une séance en présentiel. La passation de fin de formation se justifie par le fait que, c'est seulement à la fin du DU qu'un minimum d'autonomisation peut être observée. Sur la première section de cet instrument, nous avons proposé six items avec une échelle de Likert à degré de désaccord ou accord, gradués de 0 à 3. Le score maximum atteignable pour un étudiant, s'il est tout à fait d'accord avec les 6 items proposés, est donc de 18. Ce dernier avait pour but de mieux connaître la perception des apprenants par rapport à leur autonomie dans cette formation. Compte tenu de la taille de l'échantillon, à la fois des enseignants et des étudiants, les réponses recueillies ont été interprétées de manière qualitative.

Résultats et discussion

Succession de postures d'accompagnement et d'approches d'enseignement

La Figure 18 ci-après donne une vue générale des différentes observations réalisées et de leur répartition au cours du semestre. Le cours Méthodologie de recherches d'information (MRI) étant hybride et les cours Pratique corporelle (PC), Économie (E), Gestion de projets (GDP), Organisation de travail (ODT) et Positionnement et construction des parcours (PCP) ayant eu lieu en présence. Nous établissons, pour chaque cas, une correspondance entre les rôles d'accompagnement de Clutterbuck (2014) et les approches de Kember (1997), ce qui permet de faire ressortir la démarche d'accompagnement dominante que les enseignants ont mise en œuvre.

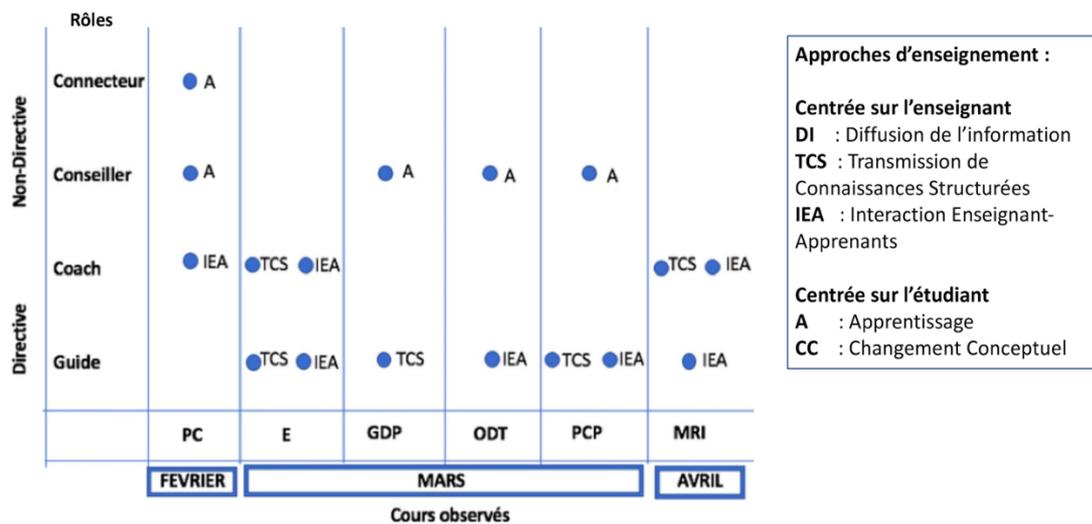


Figure 18. Classement des observations dans le schéma de Kember-Clutterbuck

Il ressort tout d'abord qu'une posture non-directive, caractérisée par les rôles de connecteur et de conseiller, correspond systématiquement à l'approche apprentissage (A) et qu'une posture directive, caractérisée par les rôles de coach et de guide, correspond à celles de transmission de connaissance structurées (TCS) et interaction enseignant étudiant (IEA). La répartition observée suggère aussi que l'IEA est centrée sur l'enseignant même si elle se situe à la frontière des approches centrées sur l'enseignant et l'étudiant. Ces observations confirment également la

relation entre les postures d'accompagnement (directive et non-directive) et les approches d'enseignement.

Toutes séances confondues, chaque cours combine au moins deux approches d'enseignement différentes. Par exemple, dans le cours de PC, l'enseignant adopte l'IEA et A et dans le cours d'Économie (E) la TCS et l'IEA. Nous observons également l'enchaînement entre une posture directive et non-directive dans quatre cas étudiés sur six : cours PC, GDP, ODT et PCP.

Ces résultats montrent aussi que la majorité des nuances de Kember (1997) ainsi que de Clutterbuck (2014) ont été mises en œuvre avant la mise en place du cours MRI qui est proposé en format hybride. L'objectif de la formation étant de remotiver les apprenants et d'offrir des connaissances de culture générale et de méthodologie du travail universitaire. Cette succession de postures pourrait donc être considérée comme pouvant les rassurer, renforcer leur sentiment d'auto-efficacité et par la suite favoriser leur autonomisation. Comme le montre le Tableau 5, d'après les données recueillies, une posture directive peut être exercée seule ou en association avec une posture non-directive.

Tableau 5. Récapitulatif des postures exercées dans l'ensemble des enseignements

Cours observés	Postures et rôles mis en place par ordre chronologique
Pratique Corporelle (PC)	Postures : Non-directive - Directive Rôles : Connecteur - Conseiller - Coach
Économie (E)	Posture : Directive Rôles : Guide - Coach - Guide
Gestion de Projet (GDP)	Postures : Directive - Non-directive Rôles : Guide - Conseiller
Organisation de Travail (ODT)	Postures : Directive - Non-directive Rôles : Guide - Conseiller
Positionnement et Construction des Parcours (PCP)	Postures : Directive - Non-directive Rôles : Guide - Conseiller
Méthodologie de Recherches d'Informations (MRI)	Posture : Directive Rôles : Coach - Guide

Dans la moitié des cas (trois cours sur six), les enseignants ont adopté une posture non-directive précédée d'une posture directive. Dans deux autres cas, la posture directive initiale n'a pas changé.

Le Tableau 6 présente les informations détaillées de la durée de tenue de chaque posture d'accompagnement. Ce tableau indique que 26 % du temps de formation se déroule dans une posture non-directive, mais la plupart du temps les enseignants adoptent une posture directive.

Tableau 6. Pourcentages de durée de chaque posture d'accompagnement

Postures	Rôle	Approche adoptée	Cours					Pourcentage global
			E	GDP	ODT	PCP	MRI	
Directive	Guide	IEA	24 %		32%	64 %	29 %	54 %
		TCS	48 %	60 %		15 %		
	Coach	IEA	22 %				28 %	20%
		TCS	6 %				43 %	
Non-Directive	Conseiller	A		40 %	68 %	21 %	26 %	

Note : Le cours Pratique corporelle (PC) ne figure pas dans ce tableau, dans la mesure où le chronométrage des activités n'a pas pu être réalisé compte tenu de sa nature particulière, soit l'expression théâtrale.

Relation entre la perception des enseignants de leur environnement et leurs postures d'accompagnement

Les entretiens ont montré qu'une posture directive est exercée par les enseignants pour autonomiser les étudiants, même si, théoriquement, c'est une posture non-directive qui est préférée (Clutterbuck, 2014). Une posture non-directive, en tant que telle, n'est jamais exercée seule, comme le confirment les enseignants, en raison notamment du profil des apprenants : « [...] au début du cours j'étais magistrale [...]. Je cherchais à être la plus claire possible donc j'étais transmissive et magistrale [...]. Ça va permettre de les rendre autonomes par la suite puisque je leur propose systématiquement une réflexivité [...] et du retour sur leur expérience [...] » (Entretien avec une enseignante du cours GDP) ; « [...] on est obligé d'être très directif quand on a beaucoup d'étudiants, ce sont des étudiants qui sont particuliers parce que ce sont des étudiants de DU qui ont échoué [...] » (Entretien avec un enseignant du cours MRI).

Les entretiens menés auprès des enseignants vont dans le même sens que les pourcentages du Tableau 6. Seul celui du cours ODT nuance le résultat de ce dernier, en mentionnant un accompagnement semi-directif. Ce type d'accompagnement ne faisait effectivement pas partie des possibilités envisagées par le modèle retenu.

Les stratégies pour autonomiser les étudiants dépendent aussi de la scénarisation des cours : « [...] je me suis effectivement basée sur des ressources externes [...] même au début, quand ils devaient chercher des ressources à l'extérieur [...] on est allé plutôt sur le [dispositif du type] métro [...] » (Entretien avec un enseignant du cours MRI).

Nous observons aussi que, dans l'environnement numérique, bien que la posture d'accompagnement soit directive et que l'approche de son enseignement soit centrée sur l'enseignant, les activités proposées aux étudiants peuvent être centrées sur l'apprentissage. Les exercices de recherche d'information proposés et les situations de résolutions de problèmes en vidéoconférence permettent de réduire le caractère directif de la posture et donnent une certaine liberté afin de s'autodiriger pour certains éléments. Ce point soulève l'importance de la nature des activités proposées en complément de la posture générale de l'enseignant dans une perspective d'autonomisation.

Enfin, il ressort que deux éléments de l'environnement d'enseignement sont pris en considération par les enseignants dans leur choix de posture d'accompagnement. Selon les catégories de Prosser et Trigwell (1997), il s'agit d'une part des caractéristiques des étudiants (*Students' characteristics*) et du contrôle de l'enseignement (*Control of teaching*) d'autre part. En ce qui concerne les caractéristiques, les observations et les entretiens avec les enseignants des cours PC, Économie, ODT, PCP et MRI ont montré que la posture d'accompagnement était liée aux besoins des apprenants. Cet élément concerne leur profil lors du DU Tremplin Réussite et leur engagement dans chaque séance. Par exemple, dans le cours PCP, l'enseignante avait prévu d'exercer une posture non-directive, mais étant donné que les participants étaient passifs, elle a été obligée d'être plus directive.

Dans le MRI, l'enseignant a précisé que la posture directive est volontairement choisie en raison du profil des étudiants qui suivent cette formation.

En ce qui concerne le contrôle de l'enseignement, les enseignants du cours MRI, GDP et ODT ont adopté une posture directive en tenant compte des objectifs de la séance. Par exemple, pour le cours MRI, l'enseignant a choisi une posture directive puisque l'objectif de la séance était de maîtriser la démarche de recherche d'information et de faire en sorte que les étudiants s'approprient des procédures correctes et ne soient pas perdus dans la masse d'informations sur Internet. Ce second élément suggère que le respect des objectifs du cours influence aussi la posture de l'enseignant et les modalités d'accompagnement. Ces résultats confirment donc le lien entre la perception des enseignants de leur environnement et leurs postures : ces dernières apparaissent souvent liées à celle des étudiants (passivité ou engagement dans l'activité, tel que perçu par les enseignants) et aux objectifs du cours.

Notre première attente supposait que la posture d'accompagnement directive était dominante en vue de l'autonomisation et qu'elle précédait l'attitude non-directive (du conseiller ou du connecteur). Cette dernière est confirmée pour les cours GDP et PCP. Par contre, elle n'est que partiellement confirmée pour le cours ODT, car l'enseignant adopte les deux postures, bien que la posture non-directive soit dominante. Cette dernière est invalidée pour les cours Économie (E) et MRI puisque les enseignants n'adoptent que la posture directive pour accompagner leurs étudiants.

Au terme de notre analyse des données, nous sommes en mesure de proposer la Figure 19 incluant les axes définis par Clutterbuck (2014) afin de projeter en pourcentage la durée générale de chaque posture d'accompagnement adoptée.

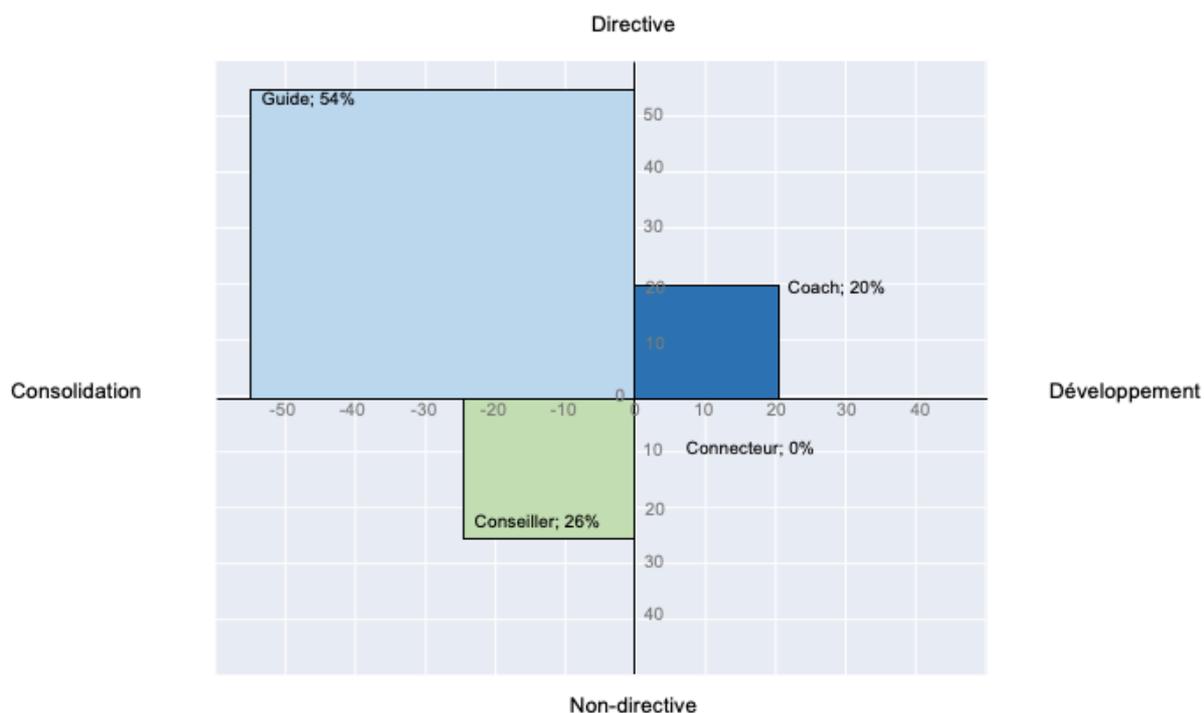


Figure 19. Projection des différentes postures d'accompagnement lors de la formation

En effet, les résultats de ce travail nous ont permis de comprendre le lien entre les postures d'accompagnement et la perception par l'enseignant de son environnement. Plus particulièrement, il nous a persuadé que ces postures sont influencées par des aspects liés à la façon dont l'enseignant voit les objectifs de son cours et les traduit à l'ingénierie du dispositif de formation.

Perception des étudiants sur les stratégies de leurs enseignants

Il était demandé aux étudiants de répondre à un questionnaire, en fin de formation, pour mesurer leur sentiment d'autonomie et mesurer leur niveau de confiance sur leur propre savoir-être autonome. Le score moyen obtenu est de 13,6 sur 18, ce qui atteste d'une perception plutôt positive. Les réponses aux questions ouvertes laissent penser que les cours « guidés » où les enseignants sont directifs, favorisent effectivement l'autonomisation. Un quart des apprenants ont précisé que la posture directive les rassurait pour travailler en autonomie.

Ainsi, ils expriment le besoin d'une posture directive pour développer leur autonomie. De manière indirecte, ils ont confirmé la perception des enseignants sur leur profil, à savoir des néo-bacheliers non-autonomes. Il ressort ici que notre seconde hypothèse

opérationnelle est validée. Les étudiants du DU Tremplin Réussite ressentent la posture directive comme rassurante et favorisant leur autonomisation.

L'échantillon et la durée de cette étude étaient limités et il n'a pas été possible de mener des observations dans un autre contexte que celui de la formation étudiée. Néanmoins, ce travail nous a permis de mettre au jour des éléments essentiels de l'autonomisation des étudiants et du lien entre les postures, les approches d'enseignement et la perception par l'enseignant de son environnement. Ces résultats nous paraissent utiles dans la mesure où ils peuvent inspirer d'autres enseignants-accompagnateurs qui visent l'autonomie en formation hybride. Nos résultats confirment le cadre d'analyse de Kember (1997) selon lequel, à partir des deux grands types de démarches (centrée sur l'enseignant versus centrée sur l'étudiant), cinq approches peuvent être distinguées. Par ailleurs, il existe bien une relation entre ces dernières et les postures proposées par Clutterbuck (2014), ce qui valide l'hypothèse principale de cette étude (H_{1-1}).

Nos résultats sont également conformes aux propos de Prosser et Trigwell (1997), pour qui les approches de l'enseignement sont influencées par des aspects liés à l'environnement de la formation. Nous avons vu en effet que les postures d'accompagnement choisies en vue de l'autonomisation sont liées aux aspects comme l'engagement supposé ou observé et l'intuition pédagogique sur la posture à adopter pour la réalisation d'un objectif du cours. Si les formations hybrides se réclament en général de démarches qui favorisent l'autonomie, à travers ce travail nous accordons le propos des chercheurs qui confirment que les modalités d'articulation des phases présentielles et à distance, la configuration et le degré d'ouverture du dispositif sont des éléments pouvant faciliter cette dernière. Toutefois, la succession des postures et la scénarisation de la formation sont tout aussi importants pour le développement de cette compétence. Les données recueillies nous ont permis d'établir que la posture la plus fréquente est directive, mais que les enseignants ont aussi exercé la posture non-directive.

Rogers, reconnu par sa vision sur la notion de non-directivité, est un des chercheurs ayant décrit que la non-directivité implique la confiance dans les capacités d'autodirection, d'autonomie et de responsabilité du sujet (Marc et Cailleau, 2016).

Cependant, les réponses des étudiants aux questionnaires indiquent qu'ils ressentent la posture directive comme favorisant le développement de leur autonomie, ce qui va à l'encontre, théoriquement, des effets connus d'une telle posture. C'est probablement le profil de néo-bacheliers non autonomes qui explique que, lorsque la formation repose sur des technologies numériques et qu'elle devient hybride, l'autonomisation passe par l'adoption de postures directives. Cela dit, une étape préliminaire de posture directive de la part des enseignants ne nuit pas, voire favorise l'autonomisation de ce profil étudiants, qui la ressentent comme rassurante. Ainsi, un accompagnement réussi repose sur une stratégie dans laquelle l'enseignant répond aux besoins de ces derniers et sait se retirer graduellement en fonction du développement de leur autonomie.

Chapitre 7 : Étude de cas multiples

Première expérimentation : Enjeux du protocole et rappel des hypothèses

L'objectif principal de cette étude de cas multiples est d'étudier les stratégies d'accompagnement réalisées par les enseignants de formations hybrides et d'observer des possibles progressions en termes d'autodirection des étudiants dans leur apprentissage. Cet objectif soulève les questions suivantes : comment les enseignants accompagnent-ils les étudiants en formations hybrides ? Quels sont les rôles d'accompagnement adoptés et pour quel type de dispositif hybride ont-ils été mis en place ? Quelle stratégie d'accompagnement favorise le plus l'autodirection des étudiants ? Ces dernières se résument en deux questions de recherche présentées dans la partie problématique.

Pour y répondre, présentons, tout d'abord, de quelle manière nous pensons identifier les stratégies d'accompagnement adoptées par les enseignants. En effet, l'objectif opérationnel de cette étude est de voir si le canevas des stratégies d'accompagnement proposé (*cf.* Figure 13) rend compte de la réalité. Consciente des effets différenciés de chaque type de dispositifs hybrides proposés aux étudiants, nous nous limiterons à observer les rôles d'accompagnement adoptés par les enseignants et les types de dispositifs conçus par ces derniers pour déterminer les stratégies d'accompagnement. Celui-ci sert, tout d'abord, de réponse à notre première question de recherche « Comment les enseignants de formations hybrides accompagnent-ils leurs étudiants, du point de vue des rôles et des dispositifs hybrides mise en place ? ».

Quant à la seconde question de recherche : « Est-il possible de repérer une stratégie d'accompagnement spécifique qui favoriserait l'autodirection des étudiants en formations hybrides ? », nous étudions l'évolution de l'autodirection selon un protocole avec pré- et post-test. Cette procédure vise à évaluer un élément à deux temps différents, séparés par la participation des étudiants à une intervention (Touw,

Vogelaar, Bakker et Resing (2019). Il s'agit, dans ce cas, celle des enseignants à travers un cours organisé en modalité hybride. Pour mémoire, les hypothèses qui sont à l'origine de la conception de ce protocole expérimental sont les suivantes :

H₁₋₂ : Les stratégies d'accompagnement adoptées par les enseignants sont variées, elles s'étendent de la mise en place de dispositifs centrés sur l'enseignement dans lesquels ces derniers adoptent des attitudes directives à l'implémentation de formations hybrides centrées sur l'apprentissage avec des postures de soutien.

H₂₋₁ : L'autodirection des étudiants est liée à une stratégie particulière d'accompagnement sous la forme de formations hybrides qui sont centrées sur le processus d'apprentissage (type 4, 5 et/ou 6) et l'adoption des rôles d'activateur et d'observateur.

Déroulement du protocole

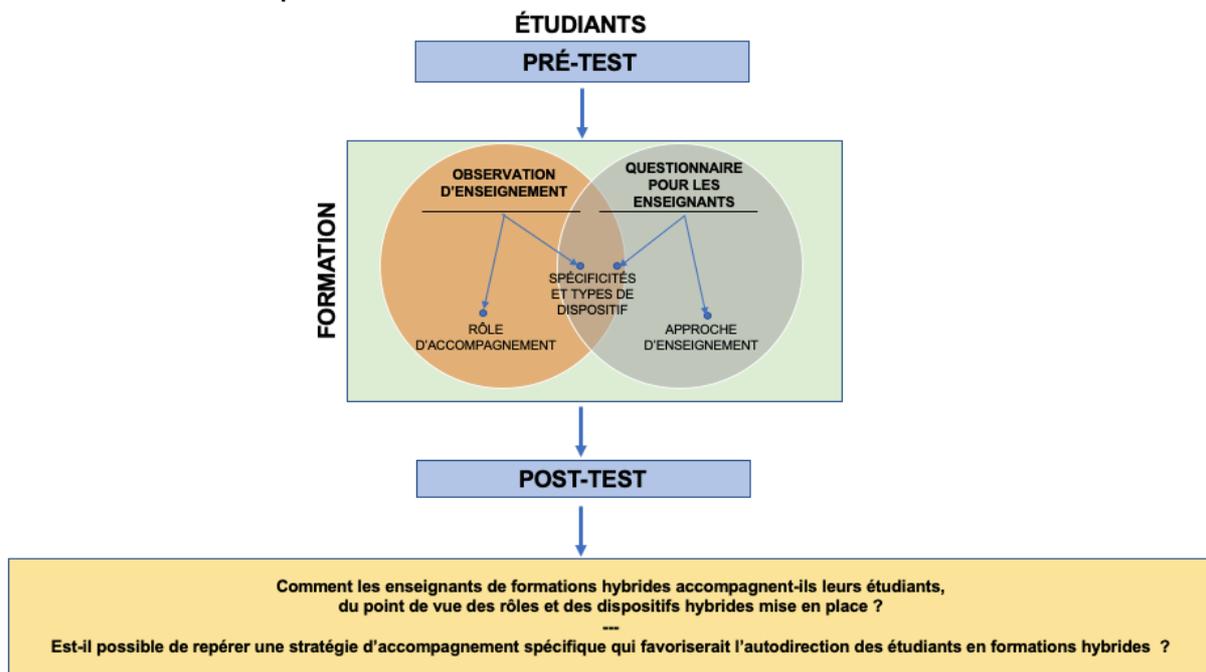


Figure 20. Protocole de l'étude de cas multiples

Échantillon 1 : Étudiants

Le critère fondamental pour le choix de notre premier échantillon était le niveau d'étude des étudiants. Il s'agit de ceux du premier cycle universitaire, à savoir en première, deuxième et troisième année de Licence. Ces derniers sont inscrits aux

cours des 18 enseignants ayant répondu à nos sollicitations. Leur participation est à titre volontaire et nous avons rencontré des difficultés à les inviter, notamment ceux qui sont inscrits dans des formations avec un grand effectif. Les pré-test sont organisés au début du semestre, au cours des deux premières semaines du cours. La passation de questionnaire post-test est réalisée en fin de semestre, à savoir lors du dernier ou de l'avant dernier cours. Un fort absentéisme dans les cours magistraux a impacté le nombre de réponses recueillies. Parmi les 1523 étudiants inscrits, 618 personnes ont répondu au pré-test et seulement 294 étudiants ont complété les deux tests requis. En effet, du point de vue de nombre total, le taux de participation de notre premier échantillon s'élève à 19,3 %. En tenant compte du nombre d'étudiants ayant accepté de participer à ce travail, le taux de réponses complètes passe à 48 % (cf. Tableau 7).

Tableau 7. Récapitulatif des nombres de réponses du premier échantillon au questionnaire

	Intitulé du cours	Nombre d'étudiants inscrits	N° d'étudiants participants au Pré-test	N° d'étudiants participants au Post-test	N° d'étudiants participants au Pré et Post-test	Taux de participation (en %)
Formations en Sciences humaines et sociales						
1	HMUDS	27	27	19	19	70 %
2	HMOUDS	29	29	17	17	59 %
3	SEUDS	50	24	17	14	28 %
4	HSUDS	20	16	13	10	50 %
5	IPUD 1	50	27	20	15	30 %
Formations en Langues						
6	ANGUDS	28	25	17	16	57 %
7	LNUDS	60	20	8	8	13 %
8	CRAL 1	28	9	9	9	32 %
9	CRAL 4	18	14	11	6	33 %
10	CRAL 6	26	17	12	7	27 %
11	CRAL 7	16	13	15	10	63 %
Formation en Droit, Gestion et Sciences politiques						
12	HDUDS	400	71	10	10	3 %
13	PAUDS	60	20	8	8	13 %
14	PPUDS	300	63	22	22	7 %
Formation en Sciences et Technologies						
15	EAUDS	14	11	11	8	57 %
16	MIUDS	95	78	63	62	65 %
17	SVUDS	270	132	40	35	13 %
18	LJUDS	32	22	28	18	56 %
	Total	1523	618	340	294	19,3 %
Taux de participation des étudiants (en %)						
Selon le nombre total d'étudiants inscrits aux cours					19,3 %	
Selon le nombre total de participants au Pré-test					48 %	

Échantillon 2 : Enseignants du premier cycle universitaire

L'un des objectifs de la première étape de cette recherche est d'étudier les stratégies des enseignants, notamment ceux qui sont en charge des étudiants en Licence et qui utilisent Moodle® comme support de cours. Nous avons tout d'abord sélectionné les enseignants de l'Université de Strasbourg qui, à la fois, répondent à nos critères et sont intéressés à participer à ce projet. Pour cela, la Direction du Numérique a été sollicitée afin de nous aider à avoir une liste des enseignants en Licence qui déposent leurs ressources et/ou utilisent activement la plateforme Moodle®. Nous retenons, de cette liste, des enseignants qui ont utilisé Moodle® de manière active et ont eu une consultation fréquente de leurs pages (plus de trois fois le nombre d'étudiants inscrits). Ensuite, une invitation de participation a été envoyée à 200 enseignants inscrits sur cette liste. Nous avons aussi eu l'opportunité d'intervenir dans une formation dispensée à une des composantes de l'UniDistance. Notre second échantillon est composé de 18 enseignants et couvre des formations en Sciences humaines et sociales, en Langues, en Droit et Sciences politiques et sociales et en Sciences et Technologies (voir Figure 21). La liste des enseignants de l'Université de Strasbourg est composée de 17 enseignants. UniDistance ne compte qu'un enseignant. 56 % des enseignants de ce second échantillon sont masculins (voir Figure 22).

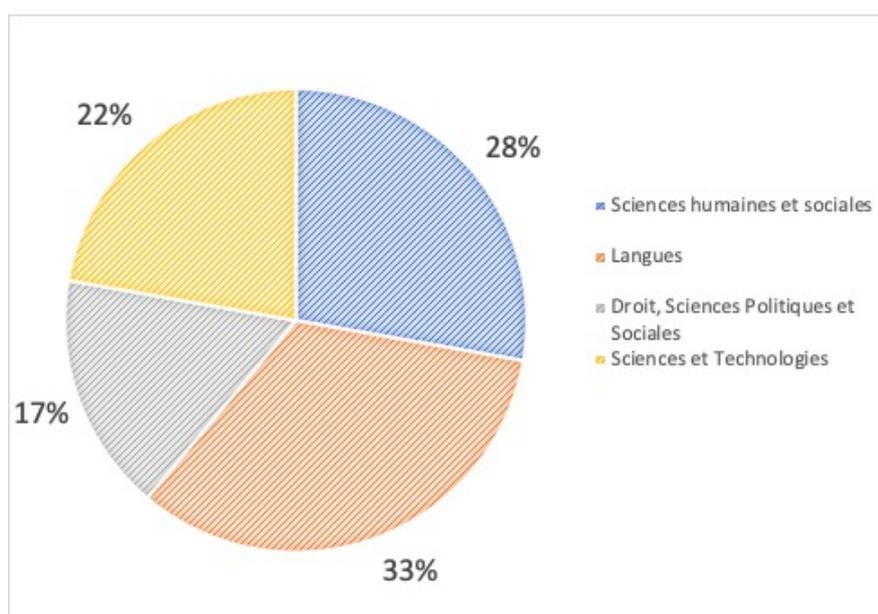


Figure 21. Répartition des enseignants en quatre domaines de formation étudiés

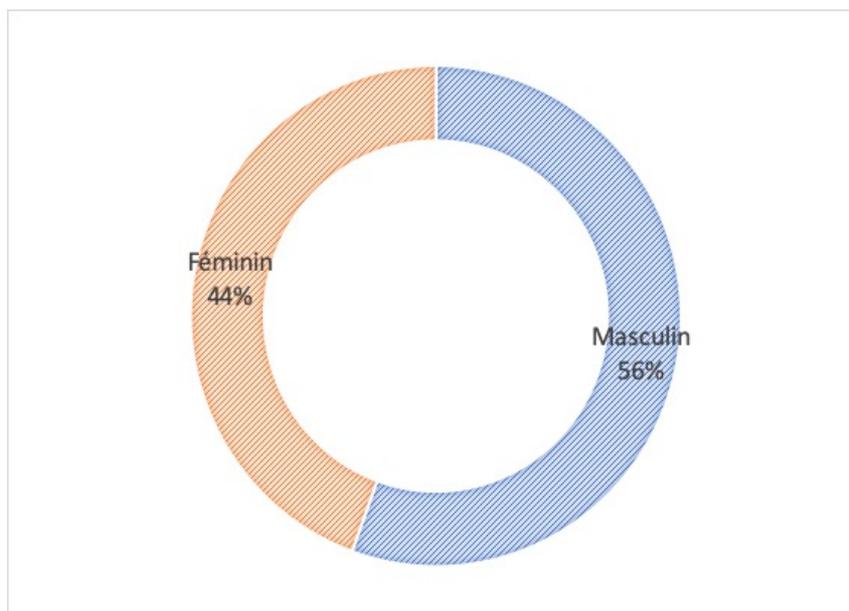


Figure 22. Répartition des composants du second échantillon selon le genre

Formations en Sciences humaines et sociales

Faculté des Sciences historiques

La licence d'Histoire de l'Université de Strasbourg propose trois parcours différents :

- Parcours classique portant sur les grandes périodes traditionnelles de l'histoire : Moyen âge, Temps modernes et Période contemporaine
- Parcours franco-allemand Histraba, dont le contenu est largement semblable à celui du parcours classique mais dont la réalisation se fait en collaboration avec l'Université de Bamberg
- Parcours Histoire et civilisation des Mondes musulmans

Cette licence s'adresse en priorité à des candidats issus des baccalauréats généraux. L'objectif de cette formation est de permettre aux étudiants de maîtriser les méthodes propres à l'histoire : la critique des sources et les techniques de recherche documentaire. De plus, elle vise aussi à développer des compétences transversales : analyse de situation, problématisation, maîtrise des écrits et des oraux, esprit critique, de synthèse et connaissance des outils de l'exposition.

Nous avons inclus deux cours proposés par cette Faculté. Ces derniers sont issus du parcours classique de la première et de la deuxième année et figurent dans des UE obligatoires.

- **Modalité pédagogique du cours « Introduction à l'histoire du Moyen âge »**

Niveau d'étude : Licence première année

Organisé sous forme de TD, il est réparti en douze séances. La description du cours, la liste des thématiques étudiés, l'emploi du temps du cours et les examens, la liste des documents de lecture obligatoire et quelques documents d'accompagnement aux cours sont disponibles et en libre consultation sur Moodle®. La consultation régulière et la lecture des documents accessibles sur la plateforme est fortement conseillée. Un forum électronique est aussi présent sur la plateforme. Les étudiants peuvent poser des questions sur le forum de discussion et sont encouragés à lire des réponses/annonces postées par l'enseignant avant les séances en face-à-face qui se focalisent sur des discussions.

- **Modalité d'évaluation du cours**

Les évaluations de ce cours sont réalisées en contrôle continu sous forme d'examens écrits, d'exposés préparés à domicile et d'une épreuve terminale.

- **Activités/ressources disponibles sur la plateforme :**

- Forum de discussion
- Ressources pdf
- Ressources photo
- Ressources word
- Ressources vidéo

Toutefois, les étudiants sont libres de choisir et d'accéder à des ressources externes.

Tableau 8. Calendrier général des évaluations du cours

Séance	Modalités	Dates
4	Épreuve écrite : test de chronologie	Semaine 4
10	Épreuve orale : un sujet à préparer à domicile	Semaine 10
13	Épreuve terminale	Après des sessions de rattrapages de cours et de TD

- **Modalité pédagogique du cours « Introduction à l'histoire moderne »**

Niveau d'étude : Licence deuxième année

Organisé en mode TD et réparti en onze séances. La description du cours, le calendrier, la liste des sujets d'examen, la bibliographie de travail, la liste des devoirs semestriels et les corrections des exercices de dissertation sont disponibles et en libre consultation sur Moodle®. Un forum des nouvelles est aussi présent sur la plateforme. Cependant, ce dernier est plutôt utilisé pour transmettre des annonces ou des rappels. Sur le calendrier et le programme du cours, l'enseignant a mis la liste des lectures obligatoires pour chaque séance. Ce dernier a pour objectif de faciliter l'apprentissage et l'enseignement réalisés en présentiel. Une visite au musée de la ville de Strasbourg a également été organisée par l'enseignant.

- **Modalité d'évaluation du cours**

Les évaluations de ce cours sont réalisées en contrôle continu sous forme écrite et orale. Une épreuve terminale en fin de semestre.

- **Activités/ressources disponibles sur la plateforme :**

- Forum des nouvelles
- Ressources pdf

Tableau 9. Calendrier général des évaluations du cours

Séance	Modalités	Dates
4	Épreuve écrite : Contrôle de connaissances/introduction et plan détaillé de dissertation	Semaine 4
9	Épreuve orale : un sujet à préparer à domicile	Semaine 9
12	Épreuve terminale	Après des sessions de rattrapages de cours et de TD

Faculté de Sciences de l'Éducation

La licence en Sciences de l'Éducation prépare les étudiants à une poursuite d'études dans les champs de l'éducation et de la formation des adultes. Récemment fusionnée avec l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de l'Académie de Strasbourg, entre temps devenue Institut National supérieur de l'École supérieure du professorat et de l'éducation (INSPÉ), la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Strasbourg proposait une licence à partir de la 3^e année composée de deux parcours :

- Médiations éducatives et conseil en formation (MECF)
- Enseignement scolaire et action éducative (ESAE)

Ce parcours visait à développer les compétences suivantes : l'autonomie dans la recherche documentaire et le traitement critique de l'information, la production de documents écrits à caractère scientifique ou de vulgarisation, l'aptitude à la relation humaine et/ou pédagogique pour des publics diversifiés et la maîtrise des outils/des supports de communications appliqués à l'éducation notamment l'usage du numérique. Nous étudions un cours proposé par cette Faculté issu du parcours MECF.

- **Modalité pédagogique du cours « Méthodologie de la recherche : épistémologie et recherche documentaire »**

Niveau d'étude : Licence troisième année

Organisé en mode TD, il est réparti en douze séances, six séances organisées à distance, et six autres en présentiel. La description du cours, l'emploi du temps, la liste des activités et des sujets, les grilles d'évaluation et quelques documents d'accompagnement sont disponibles et en libre consultation. Quelques quizz optionnels pour tester les connaissances ou réviser les cours sont également présents sur cette plateforme. L'enseignement réalisé est basé sur l'apprentissage par projet. Trois forums de discussions sont disponibles. Il s'agit de :

- Forum de discussion sur des exercices et de dossier final
- Forum des nouvelles et des questions générales
- Forum des annonces

Pour accomplir leurs tâches, les étudiants sont encouragés à poser des questions et discuter sur un de ces forums. La consultation régulière de la page de cours et la lecture des documents disponibles sur la plateforme sont également très conseillées. Les séances en présentiel sont destinées à des discussions pour soutenir l'avancement du projet, la pensée critique et la réflexivité. Pendant le semestre les apprenants ont également des exercices obligatoires à réaliser et à mettre en ligne. Ces derniers sont toujours liés au projet du semestre. Plus de la moitié des dossiers à rendre sont des travaux de groupes. Il s'agit notamment des rendus pour les contrôles continus et des exercices préparatoires aux activités en présentiel.

- **Modalité d'évaluation du cours**

Les évaluations de ce cours sont réalisées en contrôle continu sous forme de documents écrits et d'un dossier final portant sur le projet réalisé par les étudiants. Ces dernières sont effectuées par l'enseignant et par les pairs.

- **Activités/ressources disponibles sur la plateforme :**

- Forums de discussion
- Ressources pdf
- Ressources word
- Ressources vidéo
- Ressources web
- Dépôt des dossiers et des exercices
- Lien vers d'autres ressources supplémentaires disponibles sur Internet

Toutefois, les étudiants sont libres de choisir et d'accéder à des ressources externes.

Tableau 10. Calendrier général des évaluations du cours

Séance	Modalités	Dates
2-6	Contrôle continu : Dossier hebdomadaire et exercices sur Moodle	Chaque semaine
6	Épreuve terminale : Dossier final	Semaine 6

Faculté des Sciences sociales

La licence mention Sciences sociales se décline en cinq parcours :

- Sociologie
- Sciences sociales parcours renforcé
- Sociologie médiation et développement social
- Démographie
- Ethnologie
- Enseignement à distance (EAD)

Le parcours renforcé vise à proposer une formation pluridisciplinaire en Sciences sociales et humaines. L'objectif de cette formation est d'augmenter les connaissances en sciences sociales et d'initier les apprenants à d'autres disciplines des Sciences humaines.

Dans les enseignements constituant cette licence, les aspects théoriques et historiques sont introduits et approfondis. Cette dernière a également pour objectif de faire acquérir des méthodes et techniques de recherche, d'initier les étudiants à des champs thématiques, de former ces derniers aux nouvelles technologies et de leur permettre de découvrir des disciplines connexes. Pour ce travail, nous étudions un cours proposé par cette Faculté. Il s'agit d'un cours au parcours renforcé.

- **Modalité pédagogique du cours « Histoire de la sociologie »**

Niveau d'étude : Licence deuxième année

Le cours est organisé en mode TD et réparti en douze séances. La description du cours, son emploi du temps, la liste des activités, des consignes et quelques documents d'accompagnement sont disponibles en ligne et en libre consultation. La consultation régulière de la page de cours, la lecture des documents disponibles sont encouragés pour préparer les activités en présentiel qui se focalisent sur des exposés des travaux d'analyses et des discussions des sujets préparés à domicile. Chaque exposé réalisé est suivi par une discussion avec l'ensemble du groupe. Il s'agit en effet d'un scénario de « classe inversée ».

- **Modalité d'évaluation du cours**

Les évaluations de ce cours sont réalisées en contrôle continu sous forme de documents écrits et d'un exposé oral.

- **Activités/ressources disponibles sur la plateforme :**

- Ressources pdf
- Ressources word
- Ressources web

Tableau 11. Calendrier général des évaluations du cours

Séance	Modalités	Dates
1	Introduction au cours et exposé de ses modalités	Semaine 1
2-12	Contrôle continu : Dossier et exposé d'analyse et de commentaire des textes	Chaque semaine

Faculté de Psychologie

L'UniDistance s'adresse à des personnes qui ne peuvent pas suivre une formation traditionnelle, avec des horaires et des lieux fixes. Il s'agit notamment des professionnels, des personnes à mobilité réduite ou des personnes vivant loin des centres urbains, y compris à l'étranger. Cependant, quelques séances de regroupement en présentiel sont obligatoires et se déroulent à Lausanne ou Fribourg, en Suisse. La formation du '*Bachelor*' est composée d'une base approfondie portant sur la psychologie et d'autres disciplines qui lui sont liées. Elle s'achève par un travail portant sur un domaine scientifique en psychologie. Pour ce travail, nous avons étudié l'un des cours proposés.

- Modalité pédagogique du cours « Introduction à la psychologie »

Niveau d'étude : Licence première année

Ce cours est destiné aux étudiants de première année, avec pour objectif de les amener à développer des compétences transversales, dont notamment la pensée critique. Il traite cinq thèmes pendant un semestre. Ces derniers seront abordés en cinq sessions dont chacune est composée de trois à quatre semaines de travail à distance. Une séance en présentiel est réalisée, par la suite, à chaque fin de période. Pour ce travail, nous avons sollicité un des trois enseignants responsables du cours.

Ce cours est organisé sous forme de CM. Chaque session à distance s'organise autour de deux principales activités individuelles, à savoir la lecture des ressources proposées et la réalisation d'un devoir. L'objectif des activités de lecture est d'amener les étudiants à maîtriser les contenus du cours et de développer des compétences transversales. Une lecture active est encouragée par la présence d'un

forum « Questions de compréhension » dans lequel ils doivent non seulement poser et répondre aux questions de leurs pairs mais aussi argumenter leurs propos. Un forum de « Discussion générale » est également présent pour recueillir des questions à discuter lors des séances en présentiel. Ce dernier est ouvert quelques jours avant les rencontres en face-à-face.

D'autres activités sont aussi proposées pour préparer les étudiants à l'examen final. Il s'agit de devoirs et de tests personnels pour lesquels ils reçoivent des retours personnalisés et détaillés de l'équipe enseignante. Chaque séance en présentiel a pour objectif de présenter un éclairage des thèmes traités ou des débats qui ont lieu dans la période à distance. Pendant cette séance, des échanges voir des débats peuvent également avoir lieu. Ce cours repose sur un scénario de « classe inversée ».

- Modalité d'évaluation du cours

Des devoirs à rendre et des tests lors de périodes de travail à distance constituent une note complémentaire à l'examen final qui a lieu en fin de semestre.

- Activités/ressources disponibles sur la plateforme :

- Forums de discussion
- Liens vers des ressources externes de la plateforme Moodle
- Test
- Ressources pdf
- Ressources word
- Ressources vidéo

Tableau 12. Calendrier général des évaluations du cours

Séance	Modalités	Dates
6	Épreuve écrite finale sur table	Période 6

Formations en Langues

Centre de ressources des langues (CRL) de l'Institut Le Bel

Les Centre de ressources des langues (CRL) constituent un dispositif d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais, de l'allemand et du français langue étrangère. Offrant une possibilité de validation de trois « *European Credits Transfer System* » (ECTS) pour chaque UE, ce dispositif accueille des étudiants de licence et de master souhaitant obtenir des UE de langues obligatoires, des UE libres et des UE de découverte en Licence première année. Des ateliers en libre accès sont aussi organisés pour ceux qui souhaitent approfondir certains éléments.

La pratique des langues dans les CRL est fondée sur le travail personnel, l'individualisation des parcours et l'acquisition de méthodes de travail développant l'autonomie. En dehors des horaires du cours, les étudiants peuvent aussi accéder aux CRL à tout autre moment de la journée. Pour ce travail, nous sollicitons un cours d'anglais proposé par ce centre. Il s'agit d'une UE obligatoire pour les étudiants d'une formation spécifique

- Modalités pédagogiques du cours « Anglais »

Niveau d'étude : Licence première année

Réparti en douze séances de TD, ce cours regroupe des étudiants de différents niveaux de langue selon le Cadre européen commun de référence (CECR) du Conseil de l'Europe. Les participants sont issus de Licence première année de la Faculté de Chimie. Ce cours vise à développer les compétences de lecture, de synthèse et de production orale en langue ciblée à travers quatre activités :

- Visionnage des vidéos
- Lecture
- Exposé
- Projet final en groupe

La page Moodle® utilisée vise à aider les étudiants à effectuer leurs travaux et à se préparer avant des rencontres en présentiel qui sont réalisées toutes les deux semaines. L'enseignant fournit, sur la plateforme pédagogique, toutes les ressources

et les informations nécessaires comme la description des activités et des objectifs, le planning semestriel, les consignes pour réaliser des tâches, la description de modalités d'évaluation et la bibliographie des références utilisées. Des liens vers des ressources externes et des conseils de méthodes d'apprentissage sont aussi proposés et en libre accès. Ce cours adopte un scénario de classe inversée. La consultation fréquente de la page Moodle® est obligatoire. Des activités à réaliser sur cette page sont listées dans le calendrier du semestre.

Les séances de travail sur Moodle sont dédiées aux travaux personnels comme des lectures et des visionnages de vidéos. Comme il regroupe des étudiants de niveaux différents, lors des activités de visionnage de vidéos, les étudiants peuvent choisir parmi les vidéos proposées celles qui les intéressent et qui sont, selon eux, adaptées à leurs niveaux de langue. Toutefois, dans l'activité de lecture, aucun livre n'est proposé. Le livre à lire est au choix de chaque participant. Il est cependant souhaitable que chacun termine cette lecture à la fin du semestre afin qu'il puisse présenter son contenu dans son intégralité. Quant aux séances présentiels, ces dernières ont pour objectif de réaliser des exposés personnels sur les vidéos visionnées, des échanges sur la lecture réalisée et des travaux de groupes.

- **Modalité d'évaluation du cours**

L'épreuve finale est réalisée à la fin du semestre. Elle consiste en un entretien personnel accompagné par un journal d'activité réalisé durant le semestre.

- **Activités/ressources disponibles sur la plateforme :**

- Liens vers des ressources externes de la plateforme Moodle®
- Ressources pdf
- Ressources notes
- Ressources word
- Ressources vidéo
- Dépôt de devoir
- Glossaire

Tableau 13. Calendrier général des évaluations du cours

Séance	Modalités	Dates
6 et 7	Contrôle continu : Entretien personnalisé utilisant le <i>check list</i>	Semaine 6 - 7
11 et 12	Épreuve finale : Entretien personnalisé accompagné par un rapport final écrit sur les activités réalisées durant le semestre Présentation finale du projet de groupe	Semaine 11 - 12

Faculté des langues

La Faculté des langues propose une offre de formations diversifiée, à caractères professionnalisant ou orientée recherche. En plus des formations diplômantes à destination des étudiants spécialistes en langues, cette faculté dispense des enseignements pour ceux d'autres disciplines. Les parcours proposés insistent sur l'acquisition des compétences académiques nécessaires à un travail autonome. Dans ce but, les cours sont dispensés selon une démarche favorisant l'échange, l'argumentation, la motivation et la présentation de résultats.

Modalités pédagogiques du cours « Langue néerlandaise 1 »

Niveau d'étude : Licence première année

Les objectifs sont, entre autres, de permettre d'acquérir des connaissances de la langue étudiée, en développant des compétences orales et écrites. Il est réparti en 26 séances. Le planning des activités et des examens ainsi que les exercices supplémentaires sont disponibles sur la plateforme Moodle®. Une visite au centre des langues (Spiral) est aussi organisée pour soutenir l'autonomisation des participants. La participation régulière aux séances en présentiel est fortement conseillée car l'enseignant ne dépose pas en ligne le contenu de la formation dans son intégralité. Cependant, la connaissance des plans disponibles sur la plateforme est suggérée pour mieux comprendre le déroulement du cours.

- **Modalités d'évaluations du cours**

Les évaluations sont réalisées en contrôles continus.

- **Activités/ressources disponibles sur la plateforme :**

- Forum des nouvelles
- Ressources word
- Ressources pdf

Tableau 14. Calendrier général des évaluations du cours

Séance	Modalités	Dates
7	Test dictée	2/10
13	Test écrit	23/10
14	Test oral	25/10
25	Test écrit	13/12
26	Test oral	18/12

Centre de ressources et d'apprentissage des langues (CRAL)

Le Centre de ressources et d'apprentissage des langues (CRAL) est un autre dispositif proposé par l'UdS. Il fait partie du Département de linguistique appliquée et de didactique des langues / FLES (UFR des langues vivantes). Ce dispositif s'adresse aux étudiants en premier cycle non-spécialistes en allemand et en anglais. Avant d'accéder à la formation, un test de niveau est proposé (<http://cral.unistra.fr>).

Le mode d'apprentissage mis en œuvre dans le CRAL est différent en fonction du niveau de langue, en référence au CECR. Les séances en présentiel sont proposées aux étudiants du niveau d'initiation (A0). Cependant, pour ceux ayant le niveau A1, A2, B1, B2, C1 et C2, le parcours d'apprentissage en modalité de formation hybride est aussi proposé. Chaque participant a des heures de travail en autonomie à domicile, en salle multimédia et en salle de classe. Ce dernier prend la forme

d'atelier avec un enseignant. Nous étudions ici deux cours de niveau A2 et deux cours de niveau B1. Ce choix est déterminé par la disponibilité des enseignants sollicités. Ayant un scénario pédagogique commun, nous regroupons ces derniers dans la section suivante :

- **Modalités pédagogiques des cours « Anglais A2 et B1 »**

Niveau d'étude : Licence

Les étudiants qui sont inscrits dans cette formation sont majoritairement de niveau Licence. Cependant, la répartition de groupes est définie selon leurs niveaux de langues et seuls les participants en Licence sont sollicités.

Pour ceux qui ont un niveau A1 à C2, les formations de langue au CRAL suivent le schéma commun suivant :

- Travail en autonomie : il s'agit de 12 heures minimum de travail personnel en autonomie sur la plateforme pédagogique Moodle®. Ce dernier se focalise sur la compréhension des textes, des vidéos, d'enregistrements vocaux, *etc.* Pour les étudiants du niveau d'initiation, A1, A2, B1 et B2, cette activité se fait obligatoirement dans une salle multimédia. En revanche, ceux inscrits au niveau C1 et C2 peuvent en réaliser dans d'autres endroits de leur choix. Toutefois, quel que soit les niveaux de langues, le scénario d'apprentissage est disponible sur la plateforme pédagogique Moodle®.
- Travail en atelier : il s'agit de 12 heures de formation en atelier en présence de l'enseignant. Les activités réalisées sont entre autres l'entraînement à l'expression écrite et orale. Cette activité est éventuellement l'occasion pour transmettre des retours sur les activités effectuées en autonomie.
- Travaux à domicile : à la fin des travaux en autonomie sur la plateforme Moodle®, les étudiants ont également des exercices complémentaires à réaliser pendant 51 heures. Il s'agit par exemple des travaux de préparation aux ateliers ou des dossiers à remettre, *etc.*

Lors des séances de travail en autonomie en salle multimédia, les étudiants peuvent demander une aide des tuteurs qui sont présents. Malgré leurs compétences linguistiques, ces derniers sont plutôt sollicités pour des questions de logistiques et techniques. Dans la salle multimédia, les étudiants ont accès aux postes informatiques et aux logiciels d'apprentissage des langues. De nombreux DVD, livres, revues et manuels de langues sont aussi consultables dans cette salle.

Le CRAL organise également des rencontres informelles avec les apprenants de l'Université américaine de Syracuse qui sont en échange universitaire. Ces rencontres se tiennent deux fois par semestre. La participation à ces rencontres est optionnelle et elles sont organisées en dehors des horaires d'atelier ou des travaux personnels en autonomie.

- **Modalités d'évaluations des cours**

Les évaluations sont réalisées sur le temps d'atelier à un créneau défini. Les évaluations lors des ateliers hebdomadaires et des séances de travail en autonomie comptent pour 50 % du résultat semestriel. Une autre évaluation finale qui compte également pour 50% du résultat se fait à la fin du semestre. Le passage d'un niveau vers le suivant se base sur l'échelle du CECR. Si le niveau n'est pas atteint, chaque participant a la possibilité de se réinscrire au même niveau l'année suivante afin de consolider ses acquis et ses compétences. La note minimum pour avancer au niveau supérieur est de 9/20.

- **Activités/ressources disponibles sur la plateforme :**

- Forum des nouvelles
- Exercice en ligne en forme de quizz ou de questions-réponses
- Ressources pdf
- Ressources word
- Ressources vidéo
- Lien vers d'autres ressources supplémentaires disponibles sur Internet

Tableau 15. Calendrier général des évaluations de cours CRAL du niveau A2

Niveau	Modalités	Dates
Niveau A2	Deux travaux écrits (PE) sur table (une heure pour chaque travail)	Semaine 6 et 12
	Production orale (PO) et réalisation de travaux au cours du semestre	Ateliers hebdomadaires
	Production orale (PO) de dix minutes sur un sujet en lien avec le programme	Semaine 10
	Huit contrôles en compréhension orale (CO) et écrite (CE) de cinq à quinze minutes (en ligne)	Semaine 4 à 12

Tableau 16. Calendrier général des évaluations de cours CRAL du niveau B1

Niveau	Modalité	Date
Niveau B1	Production écrite sur table (PE1)	Semaine 5
	Production orale et réalisation de travaux au cours du semestre (PO1)	Évaluation au cours des ateliers hebdomadaires
	Contrôle de 30 minutes de compréhension orale (CO1) et de trente minutes de compréhension écrite (CE1)	Semaine 5
	Contrôle de 30 minutes de compréhension orale (CO2) et de trente minutes de compréhension écrite (CE2)	Semaine 10
	CLES (CO3 CE3 PE2 PO2)	Semaines 12

Formations en Droit, Gestion et Sciences politiques et sociales

Faculté de Droit, de Sciences politiques et de Gestion

La faculté de droit propose deux filières à ses étudiants de Licence. Il s'agit de Droit et Administration économique et sociale (AES). Une licence en droit se focalise sur l'acquisition du vocabulaire ainsi que des méthodes juridiques. Quant à la formation d'AES, cette dernière vise à acquérir les connaissances à la maîtrise de la comptabilité financière, de l'économie et aussi à l'assimilation des grands principes juridiques. Dans le cadre de cette thèse, nous étudions trois cours proposés par cette faculté.

- **Modalité pédagogique du cours « Histoire des institutions après 1789 »**

Niveau d'étude : Licence première année

Réparti en 11 séances, ce cours repose sur Moodle®. Les plans et la liste contenant différents chapitres du cours sont accessibles depuis cette plateforme. Un forum des nouvelles est aussi présent et utilisé pour transmettre des annonces. En présentiel, ce cours est organisé sous forme de CM. La présence régulière au cours est fortement conseillée car le contenu du cours est principalement transmis lors de ces sessions. Cependant, la lecture des plans du cours et des références disponibles sur Moodle® sont également conseillées.

- **Modalités d'évaluations du cours**

L'évaluation est réalisée à la fin de semestre. Il s'agit d'une épreuve écrite sur table.

- **Activités/ressources disponibles sur la plateforme :**

- Forum des nouvelles
- Ressources word

Tableau 17. Calendrier général des évaluations du cours

Séance	Modalités	Dates
11	Épreuve écrite sur table	Période d'examen durant la dernière semaine de décembre

- **Modalité pédagogique du cours « Politique économique »**

Niveau d'étude : Licence deuxième année

Organisé en modalité de formation hybride, ce cours vise à apporter les connaissances objectives concernant les politiques économiques. Il a également pour objectif de transmettre une grille de lecture pour comprendre les pratiques et les enjeux actuels de ces politiques économiques. Il est organisé en 11 séances, mobilisant la plateforme pédagogique Moodle® comme centre d'information et le

dépôt de dossier. Les objectifs et les compétences visés par le cours sont présentés sur la page principale de la plateforme. L'enseignant fournit également l'emploi du temps du cours et des documents de support. Un forum des nouvelles est aussi disponible sur la plateforme, utilisé comme moyen de communication pour transmettre des informations. Il est aussi utilisé pour annoncer la date d'évaluation finale.

Les documents mis sur la plateforme en ligne du cours sont des ressources et des références qui sont liées aux thématiques étudiées. Visant à aider les étudiants à se préparer, ces documents sont en libre accès pour que ces derniers puissent les consulter à tout moment ou même les utiliser comme support de révision aux examens. Les activités lors des rencontres en présentiel se focalisent sur la transmission de connaissances et l'enseignant agit en mode CM.

- **Modalités d'évaluations du cours**

L'évaluation est réalisée à la fin du semestre. Il s'agit d'une épreuve écrite sur table.

- **Activités/ressources disponibles sur la plateforme :**

- Forum des nouvelles
- Ressources word
- Ressources pdf
- Ressources excel

Tableau 18. Calendrier général des évaluations du cours

Séance	Modalités	Dates
11	Épreuve écrite sur table	Période d'examen durant la dernière semaine de décembre

- **Modalité pédagogique du cours « Procédure pénale »**

Niveau d'étude : Licence troisième année

Réparti en 11 séances, ce cours repose sur Moodle® pour le dépôt des documents : plan et diaporamas du cours. Un forum des nouvelles est aussi présent sur la plateforme. Ce cours est organisé sous la forme de CM. La présence régulière au cours est fortement conseillée.

- **Modalités d'évaluations du cours**

L'évaluation est réalisée à la fin du semestre. Il s'agit d'une épreuve écrite sur table.

- **Activités/ressources disponibles sur la plateforme :**

- Forum des nouvelles
- Ressources word
- Ressources powerpoint

Tableau 19. Calendrier général des évaluations du cours

Séance	Modalités	Dates
11	Épreuve écrite sur table	Dernière semaine du cours

Formations en Sciences et technologiques

Faculté de Physique et Ingénierie

Cette formation est à l'interface entre la physique et la chimie. La troisième année de licence propose deux parcours distincts :

- Sciences de la matière, pour les étudiants désirant poursuivre en master, ou préparer les concours Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (Capes) ou Agrégation

- Professorat des écoles.

Adressés en priorité des candidats issus de baccalauréat scientifique, ces deux parcours sont ouverts à ceux qui ont validé leur deuxième année de licence en chimie à l'Institut universitaire de technologie (IUT) et aux Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE).

- **Modalité pédagogique du cours « Électronique Analogique »**

Réparti en quatorze séances, ce cours repose lui aussi sur Moodle®. Les objectifs et les compétences visés sont présentés sur la page principale de cette dernière. Dans cette même plateforme, le chargé du cours fournit également l'emploi du temps et les dates des examens, les documents de support, les logiciels à télécharger et les exemples d'exercices ou de corrigés. Un forum des nouvelles est aussi disponible sur la plateforme. Ce dernier est utilisé pour transmettre des nouvelles ou des instructions de l'enseignant.

Ce cours est organisé de manière diversifiée. Les 11 séances sont réalisées en modalité de formation hybride classique. Pour ces dernières, l'enseignant fournit des documents de support et des vidéos des cours sur la plateforme pédagogique en ligne. Les activités à distance lors de ces périodes sont en effet des lectures de documents de support et des consultations de vidéos cours. Quant aux séances en présentiel, ces dernières sont destinées aux exercices ou révisions des lectures ou des contenus du cours visionné.

Trois autres séances sont organisées en classe inversée. L'enseignant met en ligne des documents de support au cours, y compris des vidéos cours et des exercices à faire sous forme de questionnaire à choix multiples (QCM). Les activités en présentiel, précédées par ces activités, sont dédiées aux entraînements ou discussions approfondies sur des contenus du cours.

Modalités d'évaluations du cours

Les évaluations sont réalisées en contrôle continu et en fin de semestre. Il s'agit des épreuves écrites sur table.

- **Activités/ressources disponibles sur la plateforme :**

- Ressources notes
- Ressources pdf
- Ressources vidéo
- Ressources excel
- Exercice (QCM)
- Forum des nouvelles
- Dépôt de dossier
- Logiciel à télécharger

Tableau 20. Calendrier général des évaluations du cours

Séance	Modalités	Dates
9	CC : TP AOP	Semaine 9
10	CC : TP Diodes	Semaine 10
12	CC : TP Tx	Semaine 12

UFR de Mathématiques et d'Informatique

Pour les étudiants en troisième année, la faculté Mathématiques et Informatique de l'Université de Strasbourg propose quatre parcours différents :

- Parcours Magistère, vers les Mathématiques Fondamentales
- Parcours Diplôme universitaire d'actuariat de Strasbourg (DUAS), orienté vers statistique
- Parcours Mathématiques, en direction des métiers de l'enseignement
- Parcours PE/CA, en vue d'une poursuite en dehors du cadre des mathématiques (carrière administrative)

- **Modalité pédagogique du cours « Réseaux et protocole »**

Niveau d'étude : Licence troisième année

Ce cours est réalisé sous forme de 8 CM, 9 TD et 3 TP. Ce cours constitue une première introduction aux réseaux informatiques. L'objectif est de permettre aux étudiants d'acquérir les connaissances et compétences pour déployer et administrer un réseau informatique et ainsi développer des applications.

Les enseignants utilisent la même page Moodle® pour déposer des documents. Ils favorisent aussi l'utilisation des manuels du cours et les suggèrent comme des lectures obligatoires. Les objectifs et les compétences visés sont présentés sur la page principale de la plateforme en ligne. L'emploi du temps et les documents en support y sont également accessibles. Un scénario en classe inversée est adopté pour réaliser les CM. Les étudiants sont invités à consulter des documents textuels fournis avant les présentiels pour favoriser les échanges.

- **Modalités d'évaluations du cours**

L'épreuve finale est réalisée en fin de semestre. Il s'agit d'une épreuve écrite sur table et d'une épreuve orale sous forme de soutenance de projets.

- **Activités/ressources disponibles sur la plateforme :**

- Ressources notes
- Ressources pdf
- Ressources vidéo
- Ressources web
- Dépôt de dossier

Tableau 21. Calendrier général des évaluations du cours

Séance	Modalités	Dates
12	Épreuve écrite	Semaine du 4 au 8 décembre
13	Épreuve orale	Semaine du 11 au 15 décembre

Faculté des Sciences de la Vie

La Licence Sciences, Technologies et Santé mention Science de la Vie est une formation pluridisciplinaire qui apporte les connaissances de base, les concepts et les méthodes d'études à l'étude des grands domaines de la biologie et ce, aux différentes échelles du monde vivant. La mention est articulée autour de huit parcours :

- Biologie moléculaire et cellulaire
- Biologie cellulaire et physiologie des organismes
- Chimie et Biologie
- Préparation aux concours B de la Fonction publique
- Science de la Vie et de la Terre
- Préparation au professorat des écoles
- Métiers du médicament
- Franco/allemand

Les étudiants peuvent choisir leurs parcours à partir de la deuxième année. Pour accéder à cette licence, un baccalauréat à dominante scientifique est fortement conseillé.

- Modalité pédagogique du cours « Immunologie Appliquée »

Niveau d'étude : Licence troisième année

Organisé en modalité de formation hybride, réparti en huit séances de CM, ce cours repose sur Moodle®. Les CM s'appuient sur des documents, un exercice de préparation au premier CM et une vidéo. Dans le cadre de ce travail, nous avons sollicité un des trois enseignants responsables de ce cours. L'objectif général des

rencontres en présentiel est de transmettre des connaissances pour préparer et guider les étudiants dans des travaux plus pratiques et dirigés.

Les CM adoptent un scénario d'enseignement en classe inversée. Les étudiants doivent réaliser des lectures ou regarder des vidéos disponibles sur la plateforme pour soutenir les échanges qui ont lieu en présentiel. Ces derniers ont également deux exercices en ligne à compléter. Il s'agit d'un exercice de préparation aux TP qui est noté et doit être fait avant leurs premières séances de TP et d'un test de préparation aux CM qui est de nature optionnelle et auto-évaluatrice. La participation à ce test est donc fortement encouragée. L'objectif de ces deux activités est d'inviter les apprenants à réviser les concepts qu'ils ont appris en première et deuxième année de Licence. Pour l'exercice noté, l'objectif est d'évaluer les connaissances et compétences. Une discussion autour de ces activités a lieu pendant des cours en présentiel.

- **Modalités d'évaluations du cours**

Les évaluations sont réalisées en fin de semestre, CM, TP, TD.

- **Activités/ressources disponibles sur la plateforme :**

- Documents explicatifs de l'UE (organisation de l'UE, emploi du temps.)
- Exercices en ligne
- Résultat d'évaluation finale de TP
- Document d'évaluation des TP de l'année précédente
- Ressources powerpoint et pdf
- Ressources vidéo
- Ressources excel
- Forums des nouvelles
- Articles scientifiques
- Enquête d'évaluation du cours

Tableau 22. Calendrier général des évaluations du cours

Séance	Modalités	Dates
1	TP	Semaine 1
9	Évaluation CM, TP, TD	Semaine 9

Institut universitaire de technologie Robert Schuman

Un des enseignants de l'Institut universitaire de technologie Robert Schuman de l'Université de Strasbourg a répondu à notre appel. La formation qu'il dispense vise à former des professionnels polyvalents dans les domaines de la publicité et de la communication interne et externe de tous types d'organisations. L'admission à la formation est ouverte pour les nouveaux bacheliers de toutes séries. Cette formation offre trois parcours :

- Communication des organisations
- Informations numériques dans les organisations
- Publicités

- **Modalité pédagogique du cours « Expression écrite et orale »**

Niveau d'étude : Licence première année

Organisé en modalités de formation hybride, ce cours est réalisé sous forme de TD et de TP. Ce dernier est réparti en 17 séances de deux heures dont 10 séances de TD et 7 séances de TP. Son objectif principal est de permettre aux étudiants de maîtriser les règles du discours en contextes professionnels. L'enseignant de ce cours met en place le scénario d'enseignement en classe inversée et utilise la plateforme Moodle® pour mettre en ligne des activités à réaliser à distance. Cette dernière est également utilisée pour fournir des documents préparatifs aux séances présentiels qui se focalisent sur des exposés, des exercices et des échanges. Les activités proposées sont des activités individuelles, en binômes et en groupes.

- **Modalités d'évaluations du cours**

L'épreuve finale de ce cours est réalisée en contrôles continus. Lors de l'évaluation des exposés, les étudiants sont invités à réaliser celles de leurs pairs. Les grilles de chaque activité et de contrôle sont rendues disponibles sur Moodle®.

- **Activités/ressources disponibles sur la plateforme :**

- Ressources word
- Ressources pdf
- Ressources vidéo
- Ressources web
- Grilles d'évaluation des activités
- Dépôt de dossier
- Enquête d'évaluation du cours
- Enquête d'évaluation de sentiment de compétence

Tableau 23. Calendrier général des évaluations du cours

Séance	Modalités	Dates
12	Épreuve écrite	Semaine du 4 au 8 décembre
13	Épreuve orale	Semaine du 11 au 15 décembre

Méthodologie suivie

En vue de caractériser les approches adoptées, les enseignants ont été invités pour répondre à l'« Inventaire des approches d'enseignement » (IAE), la traduction française du questionnaire *Approaches to Teaching Inventory* (ATI). Ce dernier permet d'identifier les éléments recherchés selon deux pôles : centrées sur l'enseignant (CEN) et sur l'étudiant (CETU). De plus, il permet de connaître les intentions et les stratégies mises en place dans une situation d'apprentissage. L'identification se fait à travers des questions qui se regroupent en six indicateurs pouvant représenter les deux pôles d'approches d'enseignement. Nous avons aussi invité les enseignants à répondre à un outil d'autopositionnement existant (Burton, Charlier, Deschryver et Mancuso, 2012 ; Lameul *et al.*, 2012) pour préciser dans laquelle des six formes de dispositifs hybride ils pensent se situer (Peraya et Peltier, 2012 ; Peraya, Charlier et Deschryver, 2014).

Pour ces deux tests, nous avons utilisé LimeSurvey® pour une passation au début du semestre, voir au plus tard dans la première semaine du cours. Le lien vers l'enquête a été envoyé par courriel. En cliquant sur ce dernier, les enseignants sont d'abord priés de réaliser le test d'autopositionnement. Nous les envoyons vers le site officiel du projet Hy-Sup puis leur demandons de revenir sur le questionnaire et d'effectuer leurs réponses. Ensuite, en validant ces dernières ils ont une série de questions de l'IAE.

Comme nous l'avons indiqué, le rôle d'accompagnement est une représentation concrète des interventions, des postures et des approches d'enseignement. Ce dernier n'est pas indépendant du contexte et des besoins des apprenants. Afin de repérer des rôles adoptés par les enseignants, il est intéressant de mener des observations participatives au cours des séances en présentiel et sur la plateforme Moodle®. Ces dernières signifient que l'observateur vient de l'extérieur et n'intervient pas dans la situation étudiée. Selon Gagnon (2012), cette technique sert à recueillir des données relatives à des comportements sur le lieu d'observation. Une première grille d'observation des activités en présentiel a été conçue. En faisant référence à au CSA (Figure 13), cet instrument vise à identifier les rôles d'accompagnement mis en œuvre et de mieux comprendre les méthodes pédagogiques adoptées lors du

cours. Une seconde grille d'observation des activités sur la plateforme a également été élaborée. Le but est de vérifier les outils utilisés, les scénarii implémentés à distance et de récolter des informations complémentaires sur ce qui se passe en cours. Les observations des activités en présentiel ont lieu deux fois : la première pendant les deux premières semaines du cours et la dernière dans la semaine précédant l'évaluation finale ou lors de la dernière semaine. Celle de la plateforme Moodle® a eu lieu une fois avant cette dernière observation.

Pour connaître le niveau d'autodirection des étudiants, ces derniers ont été invités à répondre au SDLRS. La passation du pré-test a été organisée dans la semaine précédant la première d'observation et le post-test a été réalisé une ou deux semaines avant le dernier cours. La diffusion du questionnaire papier s'est faite auprès des formations à petits effectifs. Pour les formations à grands effectifs, le questionnaire a été administré en ligne sur LimeSurvey®.

Avant d'introduire le SDLRS, nous demandons aux enseignants de prendre quelques minutes pour expliquer l'instrument, l'objectif de ce dernier et la nature volontaire de la participation sans dévoiler nos hypothèses. Pour garder l'anonymat des participants, nous informons de la confidentialité des données recueillies dans ce temps d'introduction. Cette information est également donnée sur la première page des questionnaires numérique et papier. Quant aux enseignants, avant que le semestre ne débute, nous avons pris un rendez-vous personnel avec chacun d'eux pour leur expliquer nos objectifs et leur soumettre un formulaire de consentement.

Test d'autopositionnement

Le test d'autopositionnement (Burton, Charlier, Deschryver et Mancuso, 2012 ; Lameul *et al.*, 2012) est un outil permettant à l'enseignant ou au formateur de connaître le type de dispositif hybride selon la typologie de Peraya et Peltier (2012) et Peraya, Charlier et Deschryver (2014). Il a été construit à travers les 14 constituants définissant cinq dimensions de la typologie de dispositifs hybrides (Lameul *et al.*, 2012). Le Tableau 24 résume les orientations de chaque composante dans les cinq dimensions de la typologie de formation hybride.

Tableau 24. Constituants principaux du test d'autopositionnement (extrait de Burton *et al.* 2011, adapté de Burton, Charlier, Deschryver et Mancuso, 2012 ; Peraya et Peltier, 2012 ; Lebrun, Peltier, Peraya, Burton et Mancuso, 2014)

Dimensions	Composantes
Articulation présence/distance	Participation active des étudiants en présence
	Participation active des étudiants à distance
Médiatisation	Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage
	Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction
	Ressources sous forme multimédias
	Travaux sous forme multimédias
	Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés
	Possibilité de commentaire et d'annotation des documents par les étudiants
Médiation	Objectifs réflexifs et relationnels
Accompagnement	Accompagnement méthodologique par les enseignants
	Accompagnement métacognitif par les enseignants
	Accompagnement par les étudiants
Ouverture de dispositif	Choix de liberté de méthodes pédagogiques
	Recours aux ressources et acteurs externes

Ce test est disponible en français. Il a été validé et testé à plusieurs occasions avant son utilisation grand public (Deschryver et Charlier, 2012). Pour sa validation, 77 enseignants de six universités européennes (Belgique, France, Luxembourg et Suisse) ont été sollicités. Les questions posées sont élaborées à partir de 14 constituants et regroupées en cinq indicateurs appartenant aux dimensions de la typologie des dispositifs hybrides (Peraya et Peltier, 2012 ; Peraya, Charlier et Deschryver, 2014). Le tableau ci-dessous donne le détail des 14 questions (*cf.* Tableau 25).

Tableau 25. Liste des questions de l'outil d'autopositionnement (Burton, Charlier, Deschryver et Mancuso, 2012)

Indicateur de questions	Item	Modalités d'échelle
Articulation présence-distance	1. Vous proposez des activités lors des phases d'enseignement à distance (en dehors de la salle de cours)	Fréquence
Dimension : Articulation présence/distance	2. Vous proposez des activités lors des phases d'enseignement à distance (dans la salle de cours)	Fréquence
Usages des outils et de la plateforme	3. Vous proposez aux étudiants un ou plusieurs outils pour produire des travaux (wiki, éditeur de carte conceptuelle, blog, carnet de bord, ...)	Fréquence

Dimension : Médiatisation	4. Vous proposez aux étudiants un ou plusieurs outils de communication, d'organisation et de collaboration (calendrier, échéancier, forum, ...)	Fréquence
	5. Dans les ressources que vous proposez, vous intégrez des images, photos, schémas, cartes, vidéos, ...	Fréquence
	6. Dans leurs travaux, les étudiants intègrent des images, photos, schémas, cartes, vidéos, ...	Fréquence
	7. Vous utilisez des outils de communication et de collaboration synchrones (chat, visioconférence, partage de documents et d'écran, ...)	Fréquence
Objectifs pédagogiques	8. Les étudiants peuvent commenter/modifier les ressources/documents mis à leur disposition et/ou les travaux de leurs pairs.	Fréquence
Dimension : Médiation	9. Votre cours vise à ce que les étudiants apprennent à communiquer, à collaborer et à mieux connaître leurs processus d'apprentissage.	Attitude
Accompagnement proposé aux étudiant-e-s, tant en présence qu'à distance	10. Vous apportez un soutien méthodologique (aide à l'organisation, à la gestion du temps, aux méthodes de travail)	Fréquence
	11. Vous sollicitez une réflexion des étudiants sur leur savoir et leur processus d'apprentissage.	Fréquence
Dimension : Accompagnement	12. Vous stimulez l'entraide et le soutien des étudiant-e-s entre eux (répondre aux questions des autres, fournir des ressources d'apprentissage aux autres, ...)	Fréquence
Ouverture du cours, tant en présence qu'à distance	13. Votre cours laisse aux étudiants des possibilités de choix au niveau des activités d'apprentissages, des médias et outils à utiliser, des méthodes, ...	Degré de liberté
	14. Vous faites intervenir dans votre cours des ressources ou des experts extérieurs.	Fréquence
Dimension : Ouverture du cours		

Cet outil propose aussi aux enseignants de positionner leurs cours dans un radar qui compare les réponses de ces derniers et les moyennes des réponses recueillies pendant la période de validation de test.

Inventaire des approches d'enseignement (IAE)

L'élaboration d'ATI ou, en français IAE débute par une étude des approches potentielles pour enseigner auprès de 24 enseignants (Trigwell, Prosser et Taylor, 1994). Selon cette dernière, cinq approches d'enseignement ont pu être identifiées (Voir Tableau 26).

Tableau 26. Approches d'enseignement (Trigwell, Prosser et Taylor, 1994)

Objectifs	Stratégies		
	Centrée sur l'enseignant	Interaction enseignant-apprenant	Centrée sur l'étudiant
Transmission d'information	Approche 1		
Acquisition des concepts	Approche 2	Approche 3	
Développement conceptuel			Approche 4
Changement conceptuel			Approche 5

La description de ces dernières est complémentaire de la typologie de Kember (1997). À travers les résultats de cette étude, Trigwell, Prosser et Waterhouse (1999) ont développé un instrument de mesure permettant d'identifier les approches d'enseignement. Cet instrument est composé de 16 items englobant deux indicateurs : les approches d'enseignement centrées sur l'enseignant (CEN) et centrées sur l'étudiant (CETU). En vue de la validation de ce questionnaire, une analyse factorielle a été réalisée auprès de 656 professeurs d'universités de 15 pays différents. Trigwell et Prosser (2004) ont confirmé que cet instrument mesure deux éléments, à savoir les intentions et les stratégies pour favoriser des changements conceptuels chez les étudiants, et ceux pour transmettre l'information. La validité et la fiabilité de ce dernier ont été revérifiées par une analyse factorielle confirmatoire sur 1000 personnes des universités scandinaves, britanniques et américaines (Prosser et Trigwell, 2006). Cinq des 16 items ont alors été reformulés afin d'accueillir d'autres environnements d'apprentissage, tels que des dispositifs en ligne. En outre, ce dernier a toujours été constitué par les mêmes facteurs, CEN et CETU et il est à noter que la corrélation entre ces derniers et leurs sous-indicateurs respectifs était très satisfaisante (.97 et .92). Une corrélation négative a aussi garanti que les deux facteurs sont différents l'un de l'autre et que cet instrument a servi à mesurer des attitudes ou des caractéristiques opposées.

Toutefois, l'analyse factorielle confirmatoire réalisée a souligné qu'une amélioration de cet outil était nécessaire. Il a été constaté que six items pouvaient avoir un effet sur la réponse à un autre (Prosser et Trigwell, 2006). Deux de ces six items ont été supprimés et les quatre autres ont reformulés. Les indicateurs de chaque facteur ont également été modifiés et revérifiés. La première proposition de la seconde version de l'instrument contenait 25 items (Trigwell, Prosser et Ginns, 2005). À travers cette seconde validation, les coefficients de Cronbach des deux facteurs principaux de cet instrument ont été revérifiées. Il ressort que celui du facteur « Changement conceptuel » au sein de CETU s'élève à 0.86 et le coefficient pour la « Transmission des informations » dans le CEN a atteint un niveau de 0.83. L'analyse factorielle confirmatoire réalisée a également confirmée la structure de l'instrument et le positionnement des items dans un des deux facteurs. En enlevant ceux ayant des valeurs en dessous de 0.40, huit nouveaux items sont retenus. La version la plus récente d'IAE après cette modification contient désormais 22 items dont 11 dans chaque catégorie. En effet, Trigwell, Prosser et Ginns (2005) ont conclu que la version d'IAE composée par 22 items peut fournir un cadre complet de typologie des approches en enseignement supérieur.

La première version d'IAE (celle de 16 items) a été traduite en plusieurs langues : français (Raïche, Langevin, Riopel et Mauffette, 2006 ; Raïche, Riopel, Langevin et Mauvette, 2007), néerlandais (Stes, De Maeyer et Van Petegem, 2010), finlandais (Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi et Ashwin, 2006), portugais (Rosário *et al.*, 2013) et espagnol³. La seconde version d'ATI avec 22 items a également été traduite en malais (Goh, Wong et Hamzah, 2014) et en espagnol⁴. Proposant une nouvelle version composée de 20 items, cette dernière a également montré la nécessité de revalidation des énoncés lorsqu'il est traduit dans une autre langue (Monroy, González-Geraldo et Hernández-Pina, 2015). En effet, en tenant compte de la traduction d'IAE avec 16 items en français, nous tentons de proposer notre propre traduction de sa dernière version (22 items) en français.

3 Monroy Hernández, F. (2013). *Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria* (Thèse doctorale, Université de Murcia, Espagne). Repéré à <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/117259/TFMH.pdf?sequence=1>

4 González Geraldo, J. L. (2010). *Optimización de procesos educativos en el E.E.E.S.* (Thèse doctorale, Université de Castilla La Mancha, Espagne), Ediciones de la UCLM, ISBN 978-84-8427-771. Repéré à <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1441/TESIS%20FINAL%20ENCUADERNADA.pdf?sequence=1>

En effet, nous avons informé le Pr. Keith Trigwell de l'Université de Sydney, l'auteur principal, de notre intention d'utiliser cet instrument dans le cadre de ce travail. Ce dernier a confirmé que l'utilisation de cet instrument est libre de droit et nous a fourni la plus récente version de l'instrument (Trigwell, 2008). Le Tableau 27 ci-après présente les deux facteurs principaux et ses sous-indicateurs dans sa version originale et en français.

Tableau 27. Liste des sous-indicateurs et des items d'ATI

Sous-indicateurs	Item	Facteurs/Indicateurs	
		CEN	CETU
Changement conceptuel	7	I encourage students to restructure their existing knowledge in terms of the new way of thinking about the subject that they will develop	
		—	
		J'encourage les étudiants à réorganiser leurs connaissances antérieures en vue de parvenir à de nouvelles conceptions reliées à la matière qu'ils doivent étudier	
	14	It is better for students in this subject to generate their own notes rather than copy mine	
		—	
		Je pense qu'il vaut mieux que les étudiants prennent leurs propres notes de cours sur la matière à étudier plutôt que de toujours copier les miennes	
	15	A lot of teaching time in this subject should be used to question students' ideas	
		—	
		Je considère que beaucoup de temps d'enseignement dans ce cours devrait être consacré à questionner les étudiants sur leurs idées	
Stratégies centrées sur l'étudiant	3	In my interactions with students in this subject I try to develop a conversation with them about the topics we are studying	
		—	
		Durant le cours ou dans les travaux dirigés, j'essaie de susciter des échanges avec mes étudiants sur le contenu que nous étudions	
	5	I set aside some teaching time so that the students can discuss, among themselves, key concepts and ideas in this subject	
		—	
		Nous prenons du temps dans le cours pour que les étudiants puissent discuter entre eux des difficultés qu'ils rencontrent dans l'étude de cette matière	

	8	In teaching sessions for this subject, I deliberately provoke debate and discussion	
		—	+
		Lors de mes exposés dans ce cours, je provoque des débats et des discussions	
	13	I make available opportunities for students in this subject to discuss their changing understanding of the subject	
		—	+
		Pendant le cours, du temps est réservé aux discussions des étudiants relativement à l'évolution de leur compréhension du contenu	
Soutien à l'indépendance	17	I see teaching as helping students develop new ways of thinking in this subject	
		—	+
		Je vois l'enseignement comme étant une action d'aide aux étudiants à développer de nouvelles façons de penser dans ce cours	
	18	In teaching this subject it is important for me to monitor students' changed understanding of the subject matter	
		—	+
		Dans ce cours, je trouve important d'observer le changement conceptuel des étudiants sur le sujet étudié	
	20	Teaching in this subject should help students question their own understanding of the subject matter	
		—	+
		Mon enseignement devrait aider les étudiants à s'interroger sur leur propre compréhension du sujet	
	21	Teaching in this subject should include helping students find their own learning resources	
		—	+
		Mon enseignement inclut l'aide aux étudiants à trouver leurs propres ressources d'apprentissage	
Transmission d'information	2	It is important that this subject should be completely described in terms of specific objectives that relate to formal assessment item	
		—	+
		Je trouve important dans ce cours d'explicitement clairement les objectifs spécifiques visés que les étudiants doivent atteindre en vue des travaux et examens	

	4	It is important to present a lot of facts to students so that they know what they have to learn for this subject	+
		Il me semble qu'il est important de fournir beaucoup d'informations relatives à la matière du cours pour que les étudiants sachent ce qu'ils doivent apprendre sur ce contenu	
	10	I think an important reason for running teaching sessions in this subject is to give students a good set of notes	+
		Je pense que pour permettre aux étudiants de prendre de bonnes notes de cours, il est important que je fasse des exposés magistraux	
	12	I should know the answers to any questions that students may put to me during this subject	+
		Je pense que je devrais connaître les réponses à toute question que les étudiants pourraient me poser dans ce cours	
Stratégies centrées sur l'enseignant	6	In this subject I concentrate on covering the information that might be available from key texts and readings	+
		Dans ce cours, je m'emploie à couvrir toute l'information qui pourrait se trouver dans des documents et lectures principaux	
	9	I structure my teaching in this subject to help students to pass the formal assessment items	+
		Je prépare ce cours de façon à aider les étudiants à réussir leurs travaux et examens	
	11	In this subject, I provide the students with the information they will need to pass the formal assessments	+
		Lorsque j'enseigne ce cours, je donne aux étudiants uniquement l'information dont ils auront besoin pour passer les examens ou réaliser les travaux	
Importance d'un bon exposé	16	In this subject my teaching focuses on the good presentation of information to students	+
		Dans ce cours, mes stratégies se concentrent sur des bons exposés du contenu du cours	

Importance de contenu du cours	1	In this subject, students should focus their study on what I provide them	
		—	+
		Dans ce cours, les étudiants doivent concentrer leurs études à ce que je leur fournis	
	19	My teaching in this subject focus on delivering what I know to the students	
		—	+
		Mon enseignement consiste sur la présentation de ce que je sais aux étudiants	
	22	I present material to enable students to build up an information base in this subject	
		—	+
		Dans ce cours, je présente des documents permettant aux étudiants de constituer une base de données sur le sujet	

Validation de la version française de l'IAE

Dans cette phase de validation de notre instrument, nous nous inspirons de la méthodologie de traduction d'un instrument de mesure adopté par Raïche, Langevin, Riopel et Mauffette (2006) pour évaluer et valider qualitativement la traduction française des 22 items d'IEA de Trigwell, Prosser et Ginns (2005) révisée en 2008. Cette traduction a été réalisée en plusieurs étapes. D'abord, nous avons réalisé la traduction en nous inspirant des énoncés de la première version d'IAE publiée par Raïche, Langevin, Riopel et Mauffette (2006). Une traduction réalisée au travers un processus sémantique (Larson, 1998), dont le résultat, selon Baylon et Fabre (1990), peut être influencé par le contexte ou l'entourage linguistique d'un mot. Une traduction nécessite donc un bon choix de mots conformes aux contextes de la langue cible afin que les lecteurs de cette dernière aient la même compréhension que ceux de la langue de départ. Dans certains cas, le domaine d'expertise des traducteurs est à considérer afin que les phrases ou les énoncés traduits soient accessibles au grand public (Bouletreau, Chouanière, Wild et Fontana, 1999). En effet, avant d'être adoptée, notre traduction a été analysée par un traducteur professionnel et deux chercheurs en Sciences de l'Éducation, dont la langue maternelle est le français. Ensuite, trois enseignants de trois domaines d'études différents y ont répondu et ont donné leur appréciation sur la clarté et sur sens des items. Ces opérations ont amené quelques modifications de certaines formulations et ont permis de valider, de manière qualitative, notre première version française

d'IAE constituée de 22 items auxquels les enseignants sont invités à répondre sur une échelle Likert en cinq niveaux allant de « très rarement vrai » à « presque toujours vrai » (cf. Tableau 27).

Selon Bouletreau, Chouanière, Wild et Fontana (1999) et Bernaud, Lhotellier, Sovet, Arnoux-Nicolas et Pelayo (2015), l'évaluation de la qualité de la mesure effectuée par un questionnaire est également une évaluation de la fiabilité et de la validité. Pour Midy (1996) une enquête est dite « valide » si elle mesure bien l'objectif ce pour quoi elle a été construite. Dans le cas de l'administration d'un questionnaire issu d'une traduction, une revalidation de la fiabilité et de la validité de l'outil est importante, afin de pouvoir l'utiliser de manière responsable et garantir la qualité des résultats. Pour cela, nous avons administré notre proposition de traduction d'IAE auprès des enseignants. Parmi les 200 enseignants qui ont été sollicités pour ce travail de recherche, 24 ont répondu au questionnaire en ligne. Ce nombre correspond à un taux de participation de 12 %. De ces 24 professeurs, 14 (58 %) sont hommes et 10 (42 %) sont des femmes. La répartition par l'Université et selon le nombre d'années d'expériences d'enseignement est présentée dans le Tableau 28.

Tableau 28. Répartition selon l'Université et le nombre d'années d'expérience d'enseignement

Constituante	0-5 ans	6-10 ans	11-15 ans	15 ans et +	Total
Université de Strasbourg	4	4	2	12	22 (92 %)
Université Distance, Suisse	-	-	1	1	2 (8 %)
Total	4 (17 %)	4 (17 %)	3 (12 %)	13 (54 %)	24 (100%)

Bouletreau, Chouanière, Wild et Fontana (1999) indiquent que l'analyse de cohérence interne peut être effectuée pour examiner la structure d'un questionnaire. Le coefficient de Cronbach est le test le plus utilisé pour évaluer la fiabilité (Midy, 1996) et la cohérence interne (Bouletreau, Chouanière, Wild et Fontana, 1999 ; Price, 2017). Ce dernier est connu comme étant efficace pour estimer la fiabilité des questions en variable dichotomique ou en échelle Likert (Price, 2017). Un fort coefficient ($> .75$) démontre que les items utilisés visent un même objectif (Midy, 1996) et ces derniers ont une forte fiabilité (Hinton, Brownlow, McMurray et Cozens,

2004). En effet, pour vérifier la fiabilité de la traduction de chaque item à ses indicateurs respectifs, le test de Cronbach a été mené. Les résultats montrent qu'il est très satisfaisant (voir Tableau 29) et que les items de ce dernier représentent bien l'objectif final de l'instrument.

Tableau 29. Fiabilité d'IAE 22 items

Coefficient de Cronbach	N
0.815	24

L'analyse de validité des items se fait également à travers l'analyse de l'intensité et du signe de la relation linéaire entre deux variables (Yarroch, 1991). Pour ce faire, le test de coefficient de Pearson peut être appliqué (Martel, Dugas, Lafond et Descarreaux, 2009). Ce dernier est donc mené ici pour analyser la validité des items au travers de 1°) la corrélation entre les items et ses sous-indicateurs respectifs, 2°) la corrélation entre les items et les indicateurs principaux de ce dernier. La Figure 23 montre que tous les énoncés sont bien corrélés aux sous-indicateurs dans lesquels les auteurs initiaux d'IAE les positionnent. Néanmoins, il ressort que le coefficient de l'item 2 est faible (Voir le Tableau 30). Ce résultat montre que ce dernier ne représente pas bien l'indicateur CEN dans lequel il se situe. En effet, il est considéré comme non-valide et ne peut pas être utilisé ou doit être reformulé. La traduction française d'IAE à 22 items est désormais composée de 21 items. Ces derniers ont ensuite été réévalués sous la même procédure et il ressort que les résultats sont satisfaisants ; les coefficients de Cronbach pour ces 21 items sont assez forts, ils s'élèvent à 0.747. Les valeurs p des items restants dans le sous-indicateur « Transmission d'information » sont aussi satisfaisants, en allant de 0.005 à <0.001. De plus, en supprimant l'item 2, les items de CEN ont des coefficients plus satisfaisants (Voir le Tableau 31).

En ce qui concerne l'interprétation des réponses, le calcul des scores de cet instrument suit la formule proposée par ses auteurs respectifs. L'approche, pour laquelle un participant a un pourcentage d'adoption le plus élevé, est considérée comme la tendance adoptée par ce dernier. Cependant, vue la différence de nombre d'items des deux indicateurs principaux de cette mesure : CETU (11 items) et CEN

(10 items), la comparaison de tendance s'est faite en pourcentage et est réalisée selon le score maximum de chaque indicateur.

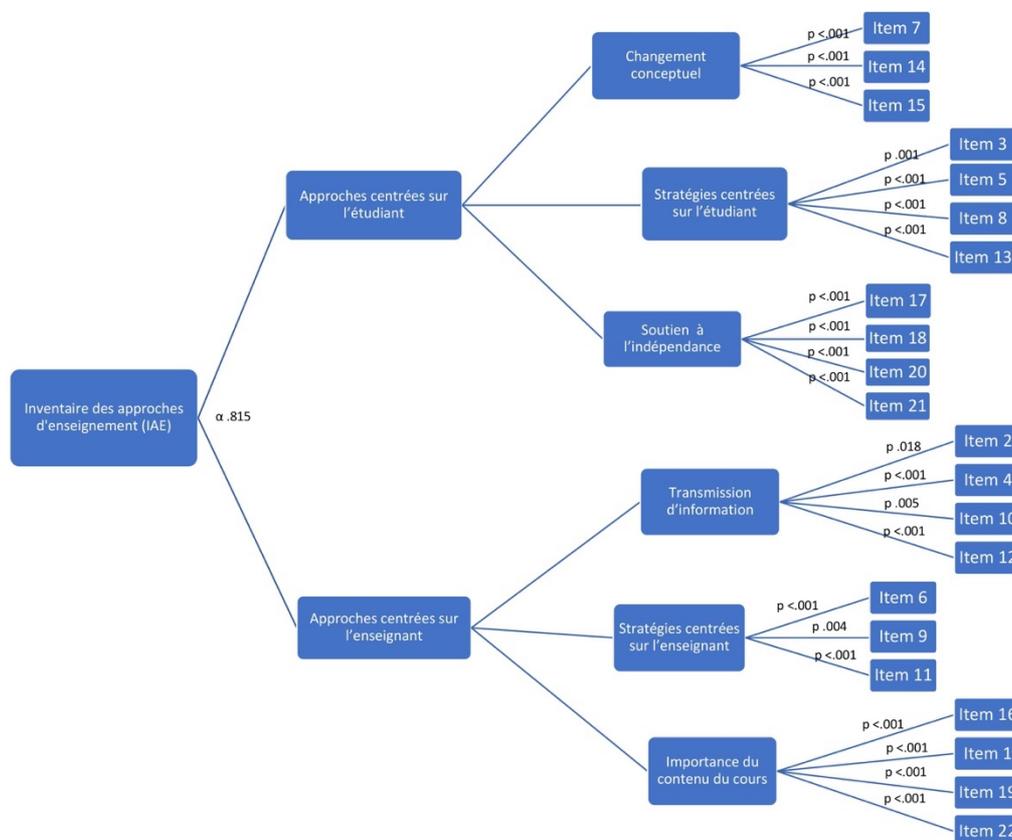


Figure 23. Le test de Cronbach et les valeurs p de Pearson d'IAE

Tableau 30. Coefficient de Pearson d'IAE (22 items)

		Indicateur « Approches centrées sur l'étudiant » (CETU)											
		Total	Q3	Q5	Q7	Q8	Q13	Q14	Q15	Q17	Q18	Q20	Q21
Total des items	Coefficient	—	0.691	0.354	0.593	0.724	0.524	0.709	0.613	0.450	0.678	0.577	0.702
		Indicateur « Approches centrées sur l'enseignant » (CEN)											
		Total	Q1	Q2	Q4	Q6	Q9	Q10	Q11	Q12	Q16	Q19	Q22
Total des items	Coefficient	—	0.720	0.180	0.703	0.756	0.529	0.676	0.463	0.360	0.670	0.609	0.432

Tableau 31. Coefficient de Pearson d'IAE après la suppression de l'item 2

Indicateur « Approches centrées sur l'enseignant » (CEN)		Total	Q1	Q4	Q6	Q9	Q10	Q11	Q12	Q16	Q19	Q22
Total des items	Coefficient	—	0.681	0.706	0.762	0.509	0.688	0.502	0.325	0.711	0.622	0.450

Grille d'observation des activités en présentiel

Une grille d'observation a été conçue, visant à identifier des rôles d'accompagnement adoptés par les enseignants. Elle a été élaborée en faisant référence au schéma des différents rôles (cf. Figure 24 inspiré de la Figure 13) :

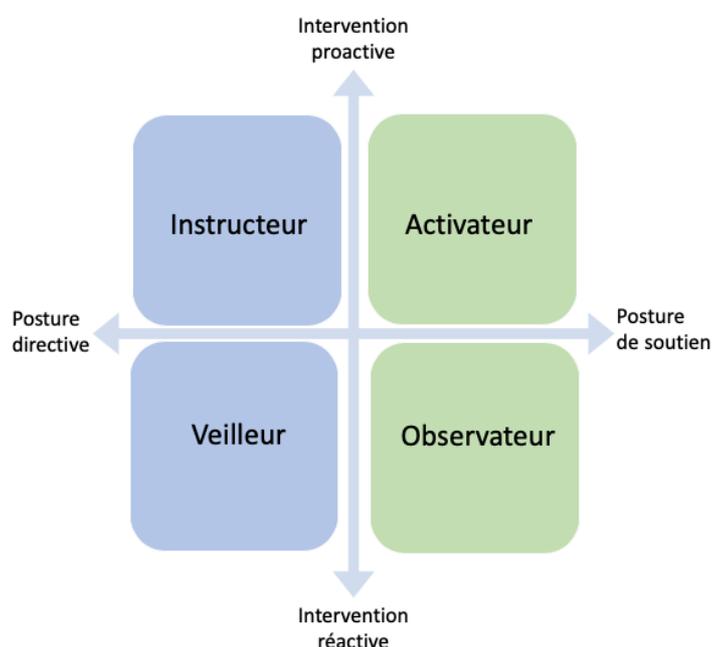


Figure 24. Deux orientations de rôles d'accompagnement

Nous détaillons ensuite les actions pour chaque orientation. Certaines ont subi quelques reformulations pour parvenir à une version constituée de 32 items, pour lesquels l'observateur doit préciser le temps de réalisation. Il s'agit de 3 items contextuels, 14 items indiquant des actions de transmissions des connaissances et des stratégies mises en place en adoptant la posture directive et 15 items présentant des actions inscrites dans l'orientation de soutien (voir Tableau 32).

Tableau 32. Les items de la grille d'observation

Indicateurs	Sous-indicateurs	Énoncés/items	
		Proactive	Réactive
Posture directive	Transmission des connaissances	2, 3	
Proactive/Réactive	Temps de questions-réponses	9	10, 11
	Mode d'intervention lors des activités	15, 16, 17	
	Ressources	21, 22	
	Choix des stratégies mises en place	23	
	Accompagnement à la régulation	26, 27	28
Posture de soutien Proactive/Réactive	Transmission des connaissances à travers des échanges	4, 5	6
	Changement conceptuel	7	8
	Accompagnement à l'autodétermination		14
	Mode d'intervention lors des activités		18, 19, 20
	Choix des stratégies mises en place	25	24
	Accompagnement à la régulation	29, 30, 31, 32	
Indicateurs	Sous-indicateurs	Énoncés/items	
Contexte	Transmission des objectifs et modalités du cours	1	
	Organisation des travaux de groupes	12	
	Organisation des travaux individuels	13	

Des observations de 100 minutes ont été réalisées auprès de nos 18 enseignants. Ces dernières sont organisées en début et en fin de semestre, à savoir 50 minutes d'observation par séance. Tout en gardant le pourcentage de durée des activités réalisées, nous avons souhaité garder l'équilibre de pourcentage avec d'autres observations. En effet, nous tenons à analyser les 100 minutes d'observation ou 50 minutes par séance observée.

Nous avons au départ l'accord de 24 enseignants pour les observations. Toutefois, nous n'en avons que retenu 18 en raison du nombre parfois trop faible d'étudiants au post-test. Lorsque leur nombre s'est trouvé être inférieur à 6 personnes l'enseignant n'a pas retenu, compte tenu de l'impossibilité de mener un test t apparié avec si peu d'étudiants.

La méthode de traitement des données de cet instrument est la suivante : 1°) la durée des activités réalisées dans chaque indicateur est calculée, 2°) le regroupement des énoncés selon leurs sous-indicateurs respectifs est par la suite effectué pour faciliter l'estimation de la mise en œuvre de chaque sous-indicateur, ensuite 3°) le rassemblement de ces derniers selon leurs indicateurs est effectué pour comparer la tendance de réalisation de chacun de ces éléments au moment des observations. Cette dernière se fait en transformant la durée identifiée en pourcentage. De cette manière, il est possible d'identifier les postures d'accompagnement les plus adoptées et de positionner chaque enseignant dans notre typologie de référence (cf. Figure 24).

Le temps de la mise en place de chaque activité est également converti en score. Une minute d'adoption vaut un point. Ceci est effectué pour faciliter l'analyse de cluster ou *Clustering*. Cette dernière est une méthode d'analyse des données visant à identifier les groupes des variables ou des individus ayant des caractéristiques relativement homogènes (Bellanca et Colot, 2014). À travers cette méthode statistique, les données qui partagent des caractéristiques communes ou ayant une proximité sont classées dans un cluster. L'objectif de ce procédé est de regrouper des enseignants selon leurs actions pour accompagner les étudiants.

Pour évaluer la cohérence interne de l'instrument, un test de Cronbach a été réalisé selon le positionnement des items dans ses indicateurs respectifs et de manière générale. Il ressort que le coefficient des tous les items de la grille est très satisfaisant : il atteint 0.930 (N :18). Cependant, l'alpha de Cronbach pour chaque indicateur est moyennement satisfaisant (voir Tableau 33). Selon Hinton, Brownlow, McMurray et Cozens (2004), le coefficient de Cronbach $>.075$ indique que les items ont une forte fiabilité et le coefficient entre 0.5 à 0.75 est considéré moyennement fiable. En effet, notre grille est acceptable, mais la reformulation des énoncés suivie d'une autre étude de validation seraient nécessaires pour une autre recherche au futur.

Tableau 33. Fiabilité des items de Grille d'observation

Indicateur	Coefficient de Cronbach
Directif – Intervention proactive ou réactive	0.518
Soutien – Intervention proactive ou réactive	0.694

Grille d'observation des activités sur Moodle®

L'objectif principal de cette grille est de fournir les informations complémentaires sur les méthodes d'enseignement adoptées par les enseignants à travers des instructions transmises en ligne, des ressources fournies et des éventuels travaux synchrones ou asynchrones qui sont réalisés sur Moodle®. Les items de cette grille sont formulés pour faciliter l'identification des deux méthodes suivantes : 1°) traditionnelle dont l'objectif des enseignants est de présenter et d'expliquer le matériel de cours aux étudiants (Zachry, Nash et Nolen, 2017) qui sont à l'écoute active des informations transmises (Wilson et Sipe, 2014) et 2°) méthode active dans lesquelles les étudiants participent aux activités d'apprentissage, non seulement pour écouter et recevoir des connaissances transmises mais aussi pour s'engager dans des réflexions (Prince, 2004), des résolutions de problèmes, des synthèses, des analyses et des évaluations (Bonwell et Eison, 1991). En effet, les *scénarii* d'apprentissage en « classe inversée » (Lebrun et Lecoq, 2015), par problèmes (Zachry, Nash et Nolen, 2017), par projets (Bagheri, Ali, Abdullah et Daud, 2013), en mode collaboration ou coopération (Prince, 2004) sont reconnus comme des représentations concrètes d'une méthode active d'enseignement. Bien que Wilson et Sipe (2014) aient déclaré que l'enseignement traditionnel domine toujours la transmission des connaissances à l'université, les deux méthodes sont toutefois ciblées par nos observations. Sur ce sujet, nous nous référons au fait que l'utilisation des outils numériques est service des démarches le plus actives. Pour construire cette grille (cf. Tableau 34), nous nous inspirons de la structure du test d'autopositionnement présentée dans la partie précédente (cf. Tableau 24).

Tableau 34. Grille d'observation des activités à distance

Indicateur	Item
Activités à distance	Type d'activités à distance (lecture, visionnage de vidéo, réalisation d'exercice, discussion/débat, ...)
	Manière de réalisation des activités (individuelle/Groupe/collaborative/projet, ...)
	Type d'exercice : avec ou sans retour immédiat, évaluation par les pairs ...
	Instructions spécifiques pour communiquer, collaborer à distance, ... (Oui/Non)
	Instruction spécifique à l'apprentissage par projets, par problèmes, en classe inversée, ... (Oui/Non)
Type de ressources fournies	Ressources fournies : Texte (pdf, word), powerpoint, excel, vidéos, intervention directe (visioconférence, ...)
	Possibilité de recourir aux ressources externes (Oui/Non)
Usages des outils et de la plateforme	Utilisation des outils pour produire des travaux (wiki, éditeur de carte conceptuelle, blog, carnet de bord, ...) (Oui/Non)
	Utilisation des outils de communication, d'organisation et de collaboration (calendrier, échéancier, forum, ...) (Oui/Non)
	Utilisation des outils de communication et de collaboration synchrones (chat, visioconférence, partage de documents et d'écran, ...) (Oui/Non)
	Possibilité de commenter/modifier les ressources/documents mis à leur disposition et/ou les travaux de leurs pairs. (Oui/Non)
	Possibilités de choisir les niveaux des activités d'apprentissages, des médias et outils à utiliser, des méthodes, ... (Oui/Non)
Note par rapport aux instructions et aux activités réalisées à distance :	
Identification de méthode d'enseignement :	

Pour chacune des méthodes d'enseignement identifiées, une grille d'observation est également conçue. En faisant référence aux travaux de Lebrun et Lecoq (2015), le

Tableau 35 ci-dessous présente la grille d’observation utilisée pour identifier les types de classe inversée réalisées par nos participants.

Tableau 35. Grille d’observation des scénarios d’enseignement en classe inversée

Cours observé	Outils et ressources fournis				Activités en présentiel				Activités à distance				Type de Classe inversée	
	FR	CT	CM	RE	DS	EC	DB	EP	VC	LD	AG	AI		RD

Note : FR : Forum (AC : Actif - NA : Non-actif – AN : Annonce) ; CT : Contenu textuel ; CM : Contenu multimédia ; RE : Ressource externe ; DS : Discussion ; EC : Étude de cas ; DB : Débat ; EP : Évaluation par les pairs ; VC : Regarder des vidéos cours ; LD : Lire des documents ; AG: Activités ou exercice en groupe ; AI : Exercice individuel ; RD: Recherche documentaire)

La méthode de traitement des résultats des outils présentés dans cette partie est la suivante : 1°) La première grille d’observation des activités à distance (voir Tableau 34) identifie qualitativement une méthode d’enseignement adoptée par l’enseignant. Ensuite, 2°) la grille présentée dans le Tableau 35 est utilisée pour soulever les spécificités de chaque cours étudié. En effet, les informations recueillies sont de nature qualitative et peuvent être utilisées pour expliquer qualitativement les données des autres instruments.

Échelle de disposition à l’apprentissage autodirigé (SDLRS)

Le SDLRS est un instrument développé par Guglielmino (1977) pour mesurer les attitudes, les capacités et les caractéristiques indiquant la disposition des étudiants à l’apprentissage autodirigé. Lors de sa conception, une enquête de Delphi a été diffusée auprès des experts dans le domaine de l’apprentissage autodirigé. Cet instrument a été utilisé par plus de 500 associations du monde entier et a été traduit en plusieurs langues : espagnol, japonais, chinois, coréen, allemand, finlandais, grec, portugais, italien, malais, indonésien, néerlandais, polonais, russe, turc, lituanien, letton, persan, arabe, thaïlandais, népalais et afrikaans (Guglielmino et Guglielmino, 2017).

L’échelle de mesure de la disposition à l’apprentissage autodirigée (SDLRS) de Guglielmino (1977) identifie huit indicateurs d’autodirection :

Tableau 36. Ligne directrice de l'échelle de disposition à l'apprentissage autodirigé (SDLRS) (Jézégou, 2009)

Indicateurs	Items
Initiative et indépendance dans l'apprentissage	2, 6, 7, 18, 27, 42, 55, 58
Acceptation de la responsabilité dans ses propres formations	8, 13, 15, 20, 21, 40, 50
Disponibilité envers les opportunités d'apprentissage	3, 22, 34, 35, 39
Créativité	25, 29, 36, 48
Capacité à utiliser les stratégies d'apprentissages et les méthodes de résolution de problèmes	4, 10, 12, 51
Conception de soi en tant qu'apprenant efficace	9, 11, 16, 33, 38, 41, 44, 57
Passion d'apprendre	5, 14, 19, 23, 24, 28, 30, 32, 43, 45, 47, 53
Orientation vers le futur	1, 17, 26, 31, 37, 46, 49, 52, 54, 56

La validité et fiabilité de ce questionnaire ont été vérifiées auprès de 3 151 personnes résidant aux États-Unis et au Canada, par la méthode *Split-half* et la formule de Spearman-Brown à hauteur de .94 (Guglielmino, 1989). Cependant, des critiques de cet instrument ont également été faites (Field, 1989 ; Field, 1990 ; Bonham, 1991). En s'inspirant des indicateurs et des items proposés dans la version originale de l'instrument, Fisher, King et Tague (2001) ont élaboré leur propre échelle de mesure à l'apprentissage autodirigé pour des infirmières en formation. Malgré tout, le SDLRS reste l'instrument le plus fréquemment utilisé pour évaluer l'autodirection des apprenants de manière quantitative (Merriam, Caffarella et Baumgartner, 2007 ; Kranzow et Hyland, 2017). Dans des contextes francophones, la version française de ce dernier a récemment été utilisée par Verzat, Jore, Toutain et Silberzahn (2016) pour étudier l'autodirection chez les entrepreneurs et les apprenants en e-learning inscrits dans un Mooc sur l'entrepreneuriat.

Nous avons obtenu le droit d'utilisation de SDLRS dans le cadre de ce travail. Par des échanges de courriels, son auteur nous a transmis la version française de l'instrument qui a été traduite en 1983 sous la responsabilité d'Adèle Jomphe Hill de l'Université du Québec. Nous avons également pris connaissance de la traduction française de l'instrument qui a été proposée par Jézégou (2009). Cependant, à notre connaissance, la validité et la fiabilité de la version française de l'instrument n'a pas été vérifiée. En effet, en tenant compte de cette traduction de SDLRS, nous avons

reformulé des items de manière à ce que le public français puisse avoir une meilleure compréhension des énoncés. La validation de cette version est présentée dans la partie suivante.

Validation de la version française de l'Échelle de disposition à l'apprentissage autodirigé (SDLRS)

Les réponses de 460 étudiants de premier cycle universitaire au pré-test ont été utilisées pour réévaluer la validité de ce dernier. La reformulation de certains items de la SDLRS s'est faite en plusieurs étapes. D'abord, nous avons fait une première proposition de reformulation en nous inspirant des énoncés de la traduction précédente. Ensuite, avant d'être adoptée, cette version a été analysée par un chercheur en Sciences de l'éducation, dont la langue maternelle est le français et ayant un bon niveau d'anglais. Un test de Cronbach a été réalisé sur l'instrument ainsi obtenu. Le coefficient de tous les items de l'instrument est très satisfaisant, il atteint 0.843.

Lors de ce travail, le test du coefficient de Pearson a également été réalisé pour évaluer la corrélation entre les items du questionnaire et leurs indicateurs respectifs. Cette dernière a été discutée dans un article se focalisant sur l'évaluation de deux types de formations hybrides ayant adopté un scénario de classe inversée (N=200). Il ressort que la valeur p de l'item 19 appartenant à la « Passion d'apprendre » est $>.10$ (Adinda, 2018). En effet, en prenant en compte la valeur p obtenue par ce test, cet item n'est pas valide et doit être éventuellement reformulé afin d'améliorer son résultat.

Dans cette nouvelle évaluation du questionnaire, le nombre de répondants est plus important : N=460. En se focalisant sur la corrélation entre les 58 items à ses indicateurs respectifs, le test de corrélation montre que la valeur p d'item 19 s'est améliorée pour atteindre .087 (voir Tableau 37). Après la reformulation des énoncés, la version française de la SDLRS est désormais composée de 58 items.

Tableau 37. Validité de la version française de SDLRS

Item	Corrélation r de Pearson		Valeur p	Item	Corrélation r de Pearson		Valeur p
	Item total				Item total		
Indicateur 1 : Initiative et indépendance dans l'apprentissage				Indicateur 2 : Acceptation de la responsabilité dans ses propres formations			
Q2	0.463	< 0.001		Q8	0.378	< 0.001	
Q6	0.358	< 0.001		Q13	0.349	< 0.001	
Q7	0.349	< 0.001		Q15	0.535	< 0.001	
Q18	0.511	< 0.001		Q20	0.500	< 0.001	
Q27	0.572	< 0.001		Q21	0.407	< 0.001	
Q42	0.551	< 0.001		Q40	0.405	< 0.001	
Q55	0.426	< 0.001		Q50	0.495	< 0.001	
Q58	0.492	< 0.001					
Indicateur 3 : Disponibilité envers les opportunités d'apprentissage				Indicateur 4 : Créativité			
Q3	0.650	< 0.001		Q25	0.514	< 0.001	
Q22	0.491	< 0.001		Q29	0.642	< 0.001	
Q34	0.516	< 0.001		Q36	0.465	< 0.001	
Q35	0.616	< 0.001		Q48	0.544	< 0.001	
Q39	0.463	< 0.001					
Indicateur 5 : Capacité à utiliser les stratégies d'apprentissage et les méthodes de résolution de problèmes				Indicateur 6 : Conception de soi en tant qu'apprenant efficace			
Q4	0.546	< 0.001		Q9	0.434	< 0.001	
Q10	0.613	< 0.001		Q11	0.571	< 0.001	
Q12	0.586	< 0.001		Q16	0.394	< 0.001	
Q51	0.484	< 0.001		Q33	0.588	< 0.001	
				Q38	0.576	< 0.001	
Indicateur 7 : Passion d'apprendre				Q41	0.616	< 0.001	
Q5	0.543	< 0.001		Q44	0.328	< 0.001	
Q14	0.354	< 0.001		Q57	0.496	< 0.001	
Q19	0.080	0.087					
Q23	0.473	< 0.001		Indicateur 8 : Orientation vers le futur			
Q24	0.400	< 0.001		Q1	0.520	< 0.001	
Q28	0.553	< 0.001		Q17	0.473	< 0.001	
Q30	0.553	< 0.001		Q26	0.439	< 0.001	
Q32	0.459	< 0.001		Q31	0.238	< 0.001	
Q43	0.491	< 0.001		Q37	0.453	< 0.001	
Q45	0.636	< 0.001		Q46	0.621	< 0.001	
Q47	0.624	< 0.001		Q49	0.623	< 0.001	
Q53	0.488	< 0.001		Q52	0.508	< 0.001	
				Q54	0.534	< 0.001	
				Q56	0.447	< 0.001	

Dans le cadre de ce travail, les réponses à cet instrument sont calculées selon la formule proposée par l'auteur de la SDLRS. Un test de t apparié est ensuite appliqué pour comparer les réponses de chaque participant, avant et après avoir suivi leurs cours respectifs. L'objectif est de vérifier si l'augmentation de l'autodirection des étudiants est significative.

Tableau 38. L'interprétation des scores de la SDLRS

Score total	Niveau d'autodirection
58 - 201	Autodirection faible
202-226	Moyennement autodirigé
227-290	Autodirection élevée

Résultats

Afin de bien respecter l'anonymat des enseignants et des étudiants, chaque cours est représenté par un code alphabétique.

Échantillon 1 : résultats des enquêtes auprès des étudiants

La variable observée chez les étudiants est leurs niveaux de dispositions à l'apprentissage autodirigé. Comme nous l'avons dit, un pré-test a été organisé en début de semestre ou au plus tard pendant la deuxième semaine du cours pour connaître les niveaux initiaux. Ensuite un post-test a été passé à la fin du semestre, plus précisément au cours l'avant dernier cours. Un test de t apparié a été réalisé pour détecter d'éventuel développement ou régression pour chaque cours observé. Le Tableau 39 donne les scores obtenus par les étudiants aux pré- et post-tests. Ce dernier révèle également les résultats de test-t apparié opéré à chaque cours. Les codes du cours sont attribués aléatoirement pour garder la confidentialité des données présentées.

Tableau 39. Résultats des tests de t apparié des étudiants selon le type de formation suivie

	Code du cours	Score moyen au pré-test	Niveau initial de disposition à l'apprentissage autodirigé	Score moyen au post-test	Niveau de disposition à l'apprentissage autodirigé après un semestre	Résultats du test de t apparié
1	A	221	Moyen	229.4	Élevé	t = 2.269 ; p < 0.05
2	B	217	Moyen	216.4	Moyen	ns
3	C	211	Moyen	211	Moyen	ns
4	D	226.1	Moyen	226.1	Moyen	ns
5	E	216	Moyen	215	Moyen	ns
6	F	214	Moyen	218.1	Moyen	t = 1.505 ; p < 0.10
7	G	215.2	Moyen	213	Moyen	ns
8	H	209.4	Moyen	212.2	Moyen	ns
9	I	201.2	Faible	203.1	Moyen	ns
10	J	207.5	Moyen	217	Moyen	t = 1.804 ; p < 0.10
11	K	209	Moyen	216	Moyen	t = 2.577 ; p < 0.05
12	L	198.4	Faible	201.1	Faible	ns
13	M	206.6	Moyen	195.4	Faible	ns
14	N	195	Faible	211	Moyen	t = -5.064 ; p < 0.01
15	O	203.5	Moyen	210	Moyen	ns
16	P	201.5	Faible	233	Élevé	t = 7.684 ; p < 0.01
17	Q	208.3	Moyen	211	Moyen	ns
18	R	201.1	Faible	199.2	Faible	ns

Selon les résultats au pré-test présentés au Tableau 39, 13 des 18 groupes sont, au départ, moyennement capables de poursuivre un apprentissage autodirigé, tandis que 5 des 18 groupes sont faibles en apprentissage autodirigé. Au post-test, quelques évolutions positives et négatives ont été identifiées. Les niveaux d'autodirection des étudiants au post-test sont également plus variés : 13 des 18 groupes d'étudiants sont moyennement prêts à poursuivre un apprentissage autodirigé, 3 des 18 groupes se sentent faiblement capables et 2 groupes d'étudiants ont un niveau d'autodirection élevé. Le progrès le plus marquant se situe au sein du cours P, dont les étudiants étaient faibles en apprentissage autodirigé au départ.

Autodirection des étudiants selon les niveaux d'études

Chaque niveau d'étude pourrait représenter des profils particuliers. Le Tableau 40 présente les résultats des tests de t en fonction de leurs niveaux d'études.

Tableau 40. Résultats des tests de t apparié en fonction du niveau d'études

Identification du cours	Résultats du test de t	Niveau d'études (Licence)	Niveau de disposition initial	Remarques
F	t = 1.505 ; p < 0.10	1 ^e année	Moyen	
O	ns	1 ^e année	Moyen	
B	ns	1 ^e année	Moyen	
D	ns	1 ^e année	Moyen	
H	ns	1 ^e année	Moyen	
L	ns	1 ^e année	Faible	
I	ns	1 ^e et 2 ^e année	Faible	Niveau A2
R	ns	1 ^e et 2 ^e année	Faible	Niveau A2
Q	ns	1 ^e et 2 ^e année	Moyen	Niveau B1
M	ns	1 ^e et 2 ^e année	Moyen	Niveau B1
A	t = 2.269 ; p < 0.05	2 ^e année	Moyen	
E	ns	2 ^e année	Moyen	
K	t = 2.577 ; p < 0.05	3 ^e année	Moyen	
P	t = 7.684 ; p < 0.01	3 ^e année	Faible	
J	t = 1.804 ; p < 0.10	3 ^e année	Moyen	
N	t = -5.064 ; p < 0.01	3 ^e année	Faible	
G	ns	3 ^e année	Moyen	
C	ns	3 ^e année	Moyen	

Il ressort que les étudiants de la première année qui ont pu améliorer leur autodirection de manière significative sont uniquement ceux qui sont inscrits au cours F. En prenant en compte le niveau de disposition à l'apprentissage autodirigé, les étudiants de ce groupe ont amélioré leurs scores tout en restant sur le niveau moyen. En ce qui concerne les cours I, R, Q, M, il nous paraît important de préciser que ceux qui sont inscrits dans ces cours sont en première et deuxième année de Licence. Cependant, ils sont regroupés en fonction de leurs niveaux de langue, que ce soit le niveau A2 ou B1. Chez eux, aucune évolution n'est significative.

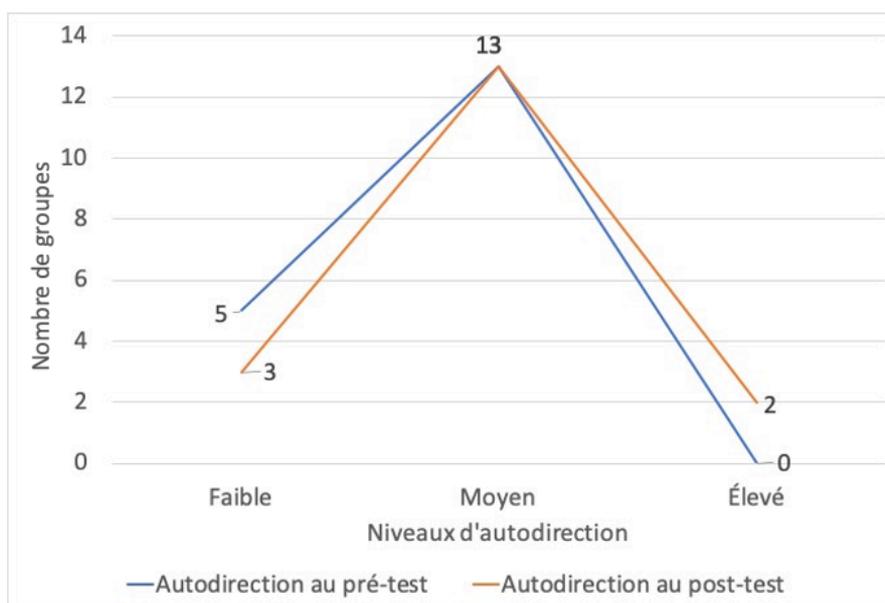


Figure 25. Disposition des étudiants à l'apprentissage autodirigé aux pré- et post-tests

Les tests révèlent que quatre des six cours du niveau Licence en 3^e année ont fait évoluer positivement l'autodirection. Il s'agit des cours K, P, J et N (voir le Tableau 40). Ce nombre est plus élevé que pour les cours de premières et deuxièmes années. Étant donné que l'autonomie, dont l'autodirection, n'est pas une compétence innée (Annoot, 2012 ; Freire, 2014 ; Meirieu, 2015), il est possible que chez les apprenants en L3, l'entraînement et les expériences vécus pendant leurs années à l'université soient la raison de ce développement. Le développement de la disposition à l'apprentissage autodirigé a pu être observé dans 6 des 18 enseignements hybrides. Ces six cours sont issus de disciplines différentes. Afin de mieux connaître quel indicateur de la SDLRS (cf. Tableau 36) a le plus d'effet sur les résultats de chacun de ces cours, un test de t apparié a été mené (cf. Tableau 41).

Tableau 41. Analyse des cours selon les indicateurs de SDLRS

Identification du cours	Indicateurs de SDLRS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
A	ns	ns	ns	ns	p=0.042	p=0.045	p=0.010	ns
F	ns	ns	p=0.063	ns	ns	ns	ns	p=0.074
J	ns	ns	ns	ns	ns	ns	p=0.010	p=0.002
K	ns	p=0.080	p=0.054	ns	ns	p=0.081	ns	p=0.047
N	ns	p <.001	p <.001	p <.001	p=0.070	p=0.019	p <.001	p <.001
P	p=0.045	p=0.003	p <.001	p <.001	p=0.003	p=0.014	p <.001	p <.001

Il ressort que le cours ayant le plus d'effet sur l'autodirection est le cours P, tandis que ceux ayant l'effet le plus faible sont les cours F et J. Lorsqu'on parle du développement de la disposition des étudiants à l'apprentissage autodirigé, le Tableau 41 montre également que l'indicateur 8 « orientation vers le futur » est le plus significativement variable. Suivent les indicateurs 3, 6 et 7 qui décrivent respectivement la « disponibilité envers les opportunités d'apprentissage », la « conception de soi en tant qu'apprenant efficace » et la « passion d'apprendre ».

L'autodirection articule trois dimensions : l'autorégulation, l'autodétermination (Carré, Jézégou, Kaplan, Cyrot et Denoyel, 2011 ; Verzat, Jore, Toutain et Silberzahn, 2016) et l'auto-efficacité (Carré, 2010). Il ressort que les items de l'indicateur 8, qui sont liés à l'orientation du but, peuvent être associés aux comportements autorégulés, tels qu'ils sont définis par Cosnefroy (2013) et donc à l'autodétermination (Verzat, Jore, Toutain et Silberzahn, 2016).

Selon Nagels et Carré (2016), la motivation intrinsèque résulte des éléments internes de l'individu qui sont liés à l'intérêt et au plaisir. Elles sont aussi connexes au sentiment de compétence pouvant renforcer l'estime de soi et soutenir la motivation. En effet, il nous semble évident que les items des indicateurs 6 et 7 relèvent du sentiment d'efficacité personnelle. Quant à l'indicateur 3, il nous paraît raisonnable de considérer qu'il relève du comportement d'un individu autodirigé de manière générale, car selon Hiemstra (2015), l'autodirection nécessite la possibilité que les étudiants aient un certain contrôle de ce qu'ils ont à réaliser ou aient des cadres fournis par les enseignants, par les programmes voire par les institutions.

Échantillon 2 : résultats des enquêtes et des observations auprès des enseignants

Chaque type de dispositifs de formations hybrides a ses propres influences dans l'apprentissage, car chacune résulte d'une ingénierie pédagogique particulière (Descrhyver et Lebrun, 2014). Par exemple les dispositifs de type 1 (Scène) et de type 2 (Écran) sont centrés sur l'enseignant et orientés vers le contenu, mais ils se différencient par les types de ressources utilisées dans l'environnement technopédagogique. Le type Scène se focalise sur le cours présentiel et sur la mise à disposition de ressources essentiellement textuelles en ligne, pendant que le type Écran offre des ressources multimédias. Lam (2014) a constaté que les outils multimédias sont essentiels pour favoriser la conscience et la compréhension des étudiants de leurs objectifs et de leurs stratégies d'apprentissage. Comparées aux ressources textuelles, Nikopoulou-Smyrni et Nikopoulos (2010) ont montré que ressources multimédias favorisent l'engagement des étudiants sur les objets appris et leurs niveaux de concentration. Les travaux de *The National Academies* (2000) ont également montré que les cours vidéos peuvent fournir des interprétations alternatives et introduire différentes perspectives sur les sujets étudiés, ce qui constitue le premier pas vers l'ouverture d'esprit et l'esprit critique, voire le changement conceptuel. Le dispositif Écran est de ce point de vue plus avancé que celui de type Scène. Cependant, selon Descrhyver et Lebrun (2014), les dispositifs de type 4 (Équipage), 5 (Métro) et 6 (Écosystème) sont plus favorables au développement de l'autodirection et de la disposition à l'apprentissage autodirigé.

Le Tableau 42 ci-après présente le récapitulatif de nos observations en présentiel et sur la plateforme, ainsi que de les réponses à l'IAE. Il ressort que 8 des 18 enseignants ont conçu des cours centrés sur l'enseignement et que le mode d'enseignement traditionnel est aussi adopté par 8 des 18 enseignants. La plupart sont s'apparentent aux types 1 à 3 (voir Tableau 43).

Tableau 42. Récapitulatif des observations auprès des enseignants

ID	Type de cours hybride	Configuration de cours	Méthode pédagogique identifiée	Approches d'enseignement
A	Scène	CEN	Classe inversée	CETU
B	Métro	CETU	Classe inversée	CETU
C	Métro	CETU	Classe inversée	CETU
D	Métro	CETU	Enseignement traditionnel	CETU
E	Scène	CEN	Enseignement traditionnel	CEN
F	Métro	CETU	Méthode active (Discussion)	CETU
G	Écran	CEN	Enseignement traditionnel	CEN
H	Scène	CEN	Enseignement traditionnel	CEN
I	Écran	CEN	Enseignement traditionnel	CETU
J	Écran	CEN	Classe inversée	CEN
K	Métro	CETU	Classe inversée	CETU
L	Métro	CETU	Classe inversée	CETU
M	Gîte	CEN	Enseignement traditionnel	CETU
N	Gîte	CEN	Classe inversée	CETU
O	Équipage	CETU	Méthode active (Discussion en présentiel)	CEN
P	Métro	CETU	Classe inversée	CETU
Q	Métro	CETU	Enseignement traditionnel	CEN
R	Écosystème	CETU	Enseignement traditionnel	CEN

Tableau 43. Répartition des types de cours hybrides

Type de formation hybride conçue	Fréquence (N=18)	Pourcentage par type	Pourcentage par groupe
Scène (type 1)	3	17%	46%
Écran (type 2)	3	17%	
Gîte (type 3)	2	12%	
Équipage (type 4)	1	5%	54%
Métro (type 5)	8	44%	
Écosystème (type 6)	1	5%	
	N = 18	100 %	

Nous observons que types de cours hybrides mis en place par les enseignants ne limitent pas le choix des méthodes pédagogiques et il semble que, malgré les atouts des méthodes actives, que l'enseignement traditionnel reste le plus fréquent. La classe inversée reste la plus adoptée par nos enseignants observés (Voir Tableau 42).

Tableau 44. Observation détaillée des cours en classe inversée

ID	Outils et ressources en disposition				Activités en présentiel				Activités à distance				Type de classe inversée	
	FR	CT	CM	RE	DS	EC	DB	EP	VC	LD	AG	EI		RD
A	AN	✓	-	-	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	Interactive
J	AN	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	-	Interactive
K	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Interactive
L	NA	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Interactive
N	AN	✓	-	✓	✓	-	-	-	✓	✓	-	✓	-	Interactive
P	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	-	✓	-	Interactive
C	NA	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	Translatée
B	-	✓	✓	✓	✓	-	-	-	✓	✓	-	✓	-	Interactive

Note : FR : Forum (AC : Actif - NA : Non-actif – AN : Annonce) ; CT : Contenu textuel ; CM : Contenu multimédia ; RE: Ressource externe ; DS : Discussion ; EC : Étude de cas ; DB : Débat ; EP : Évaluation par les pairs ; VC : Regarder des vidéos cours ; LD : Lire des documents ; AG: Activités ou exercice en groupe ; AI : Exercice individuel ; RD : Recherche documentaire)

Le Tableau 42 montre aussi que la plupart des enseignants (7 sur 10) ayant conçu des cours hybrides centrés sur l'apprentissage ont préféré adopter des approches CETU. Cela confirme un des résultats de notre étude de cas unique, selon lequel le choix des approches d'enseignement est influencé par des aspects liés au dispositif de formation. Toutefois, les données du Tableau 42 peuvent aussi s'expliquer par la liberté de choix, vue que la mise en place des cours de type 1 à 3 n'est pas nécessairement limitée à l'adoption des approches CEN. Cela dit, le test de corrélation mené entre le type de cours et les résultats à l'IAE montre que la mise en place de cours hybride est bien corrélée à l'intention des enseignants d'amener les étudiants à des changements conceptuels ($p = 0.037$) à travers des activités d'apprentissage centrées sur l'étudiant ($p = 0.041$).

Toutes les approches d'enseignement ont été observées. Cependant, pour bien répondre à notre première question de recherche, il est également nécessaire d'identifier les rôles adoptés par les enseignants, car les approches d'enseignement

mobilisées sont liées aux rôles d'accompagnement. Dans les sous-parties suivantes, ces derniers seront analysés en parallèle des spécificités de chaque cours observé.

Les rôles et stratégies d'accompagnement dans les cours hybrides

En ce qui concerne les rôles d'accompagnement adoptés, Nous avons vu que 10 des 18 enseignants ont adopté des rôles relevant d'une posture directive pour accompagner les étudiants (cas des enseignants E, F, G, H, N, D, C, R, Q, P), tandis que 5 des 18 enseignants ont plutôt tendance à adopter des rôles relevant d'une posture de soutien. Cependant, ceci n'empêche pas que la combinaison des rôles issus de la posture directive et de soutien, ou vice-versa, soient aussi possible, comme c'est le cas pour des enseignants B, L et M (cf. Tableau 45). Si on se focalise sur la première tendance de rôle adopté, ce tableau montre également que 11 des 18 participants enseignants confirment le rapport entre le choix des approches d'enseignement et les postures d'accompagnement. Toutefois, il s'avère que les approches CEN sont majoritairement associées à l'adoption de postures directives, tandis que les approches CETU sont aussi bien associées à l'adoption des attitudes de soutien que directives. Toutefois, cette tendance de rôle et de posture ne concerne que ce qui a été observé lors des séances en présentiel. Par ailleurs, l'IAE qui sert à repérer les informations sur les approches adoptées a été renseigné en début du semestre. Nous pensons que la différence identifiée résulte de ces limites.

Tableau 45. Variations dans l'adoption des rôles selon le type de cours

ID	Type de cours hybride	Approches d'enseignement	Tendance de rôle / posture	
A	Scène	CETU	Observateur / Soutien	Activateur / Soutien
B	Métro	CETU	Observateur / Soutien	Instructeur / Directive
C	Métro	CETU	Veilleur / Directive	Instructeur / Directive
D	Métro	CETU	Veilleur / Directive	Instructeur / Directive
E	Scène	CEN	Instructeur / Directive	
F	Métro	CETU	Instructeur / Directive	Veilleur / Directive
G	Écran	CEN	Instructeur / Directive	
H	Scène	CEN	Instructeur / Directive	
I	Écran	CETU	Observateur / Soutien	Activateur / Soutien
J	Écran	CEN	Activateur / Soutien	Observateur / Soutien
K	Métro	CETU	Activateur / Soutien	Observateur / Soutien
L	Métro	CETU	Observateur / Soutien	Veilleur / Directive
M	Gîte	CETU	Observateur / Soutien	Instructeur / Directive
N	Gîte	CETU	Instructeur / Directive	
O	Équipage	CEN	Observateur / Soutien	Activateur / Soutien
P	Métro	CETU	Veilleur / Directive	Instructeur / Directive
Q	Métro	CEN	Instructeur / Directive	Veilleur / Directive
R	Écosystème	CEN	Instructeur / Directive	Veilleur / Directive

Afin de repérer les diverses stratégies d'articulation des rôles présentées au Tableau 45, une analyse de cluster utilisant les données d'observations chronométrées a été réalisée. Cette dernière est une des méthodes d'analyse multivariées, dont l'objectif est d'organiser des données dans des groupes selon leurs similarités et différences. L'analyse de cluster hiérarchique est une méthode exploratoire. Pour cela, selon Saint-Arnaud et Bernard (2003), il n'est pas nécessaire de réaliser le test de validité des variables. Dans sa revue de littérature présentant plusieurs pratiques de cette analyse, Kettenring (2006) a également souligné le fait qu'il n'est pas nécessaire d'utiliser une analyse en composantes principales pour vérifier la validité des

données en sous-échelles avant de l'utiliser. Ici, nous analysons nos résultats en réalisant une analyse hiérarchique, afin de déterminer le nombre de clusters présents dans les données recueillies. Nous procédons ensuite à l'interprétation des résultats pour identifier les composantes de chacun. L'analyse hiérarchique des 18 cours montre que toutes les données traitées sont valides (Voir Tableau 46) et qu'il y a une possibilité de regroupement des stratégies des enseignants en deux clusters différents (cf. Tableau 47 et Figure 26).

Tableau 46. Récapitulatif du traitement des observations en clusters

Valide		Manquant		Total	
N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
18	100,0	0	,0	18	100,0

Tableau 47. Cluster(s) d'affectation (N :18)

Observation	2 Clusters	Observation	2 clusters
1 : A	2	10 : J	2
2 : B	2	11 : K	2
3 : C	2	12 : L	2
4 : D	2	13 : M	2
5 : E	1	14 : N	1
6 : F	2	15 : O	2
7 : G	1	16 : P	2
8 : H	1	17 : Q	2
9 : I	2	18 : R	2

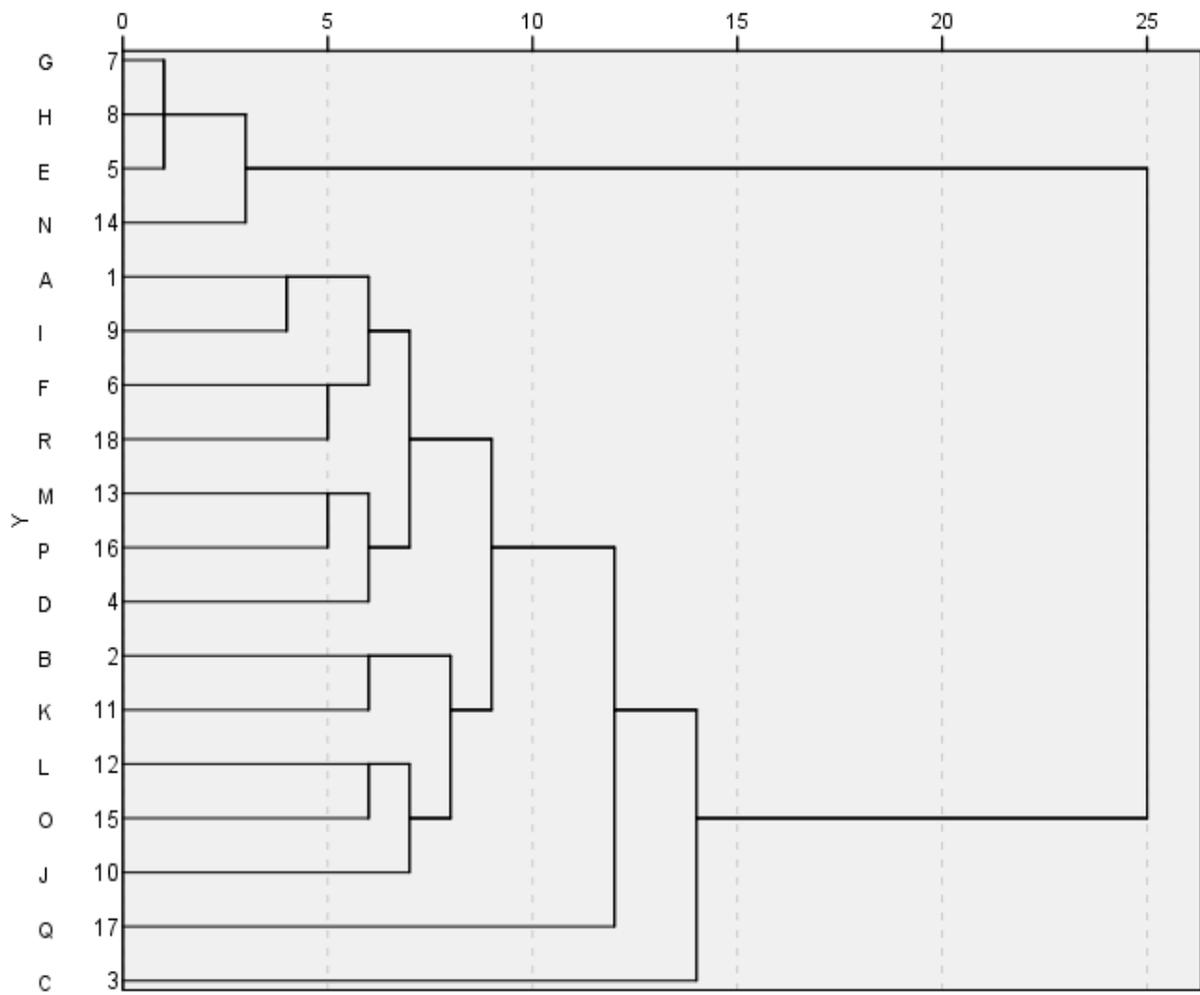


Figure 26. Regroupement des clusters

Cluster 1 : lorsque le rôle de l'instructeur est le plus adopté

Quatre cours sont classés dans ce cluster. Il s'agit des cours E, G, H et N. Conformément aux résultats de nos observations, ces derniers sont centrés sur l'enseignant du type 1 à 3. D'après les tests de t appariés conduits auprès des étudiants, le cours N est le seul ayant réussi à améliorer leur disposition à l'apprentissage autodirigé de manière significative en passant de 194,8 à 211 au cours du semestre (cf. Tableau 48 et Tableau 49). Ce qui différencie ce cours des autres est le type de cours, l'approche d'enseignement adoptée et la méthode pédagogique appliquée. Malgré l'orientation principale du cours N qui est centré sur l'enseignant, il ressort qu'un scénario de classe inversée et interactif a pu être organisé à travers des lectures de textes, des vidéos et exercices individuels en ligne.

Tableau 48. Synthèse des caractéristiques du cluster 1

ID	Type de cours hybride	Approches d'enseignement	Méthode pédagogique identifiée	Tendance de rôle	Résultat du test de t apparié
CLUSTER 1					
E	Scène (Type 1)	CEN	Enseignement traditionnel	Instructeur	ns
G	Écran (Type 2)	CEN	Enseignement traditionnel	Instructeur	ns
H	Scène (Type 1)	CEN	Enseignement traditionnel	Instructeur	ns
N	Gîte (Type 3)	CETU	Classe inversée (Type 2)	Instructeur	t=-5.064; p<.001, ddl 34

Il ressort que les enseignants classés dans ce cluster ont organisé essentiellement des interventions proactives, en adoptant une posture directive (rôle d'instructeur). En effet, la plupart du temps ils ont réalisé leurs cours de manière transmissive. Bien qu'ils proposent aussi quelques moments d'échanges ou des temps de questions-réponses autour d'un sujet à partir des questions incitatives, ces quatre cours restent très cadrés.

Le cours N est de type 3 (centré sur l'enseignant) avec un scénario de « classe inversée » de type 2 (interactif). Le cours est rythmé par l'usage d'outils de gestion de type calendrier ou dépôt des devoirs. Quant aux activités en ligne, elles consistent

en des lectures des textes, des visionnages de vidéos et deux quizz en ligne. Selon nos observations, l'objectif principal de ces tâches était d'évaluer et de proposer une auto-évaluation des compétences et des prérequis des étudiants. Parmi les deux tests proposés, l'un aboutissait à l'attribution d'une note, l'autre non. L'objectif secondaire des activités était de faciliter la révision et de préparer les étudiants à la séance en présentiel.

Tableau 49. Analyse descriptive du cours N

	N	Mean	SD	SE
Pré-test	35	194.8	12.79	2.162
Post-test	35	211.0	22.10	3.736

Comme nous l'avons dit, les observations de ce cluster montrent que les enseignants préfèrent adopter le rôle d'instructeur (voir Tableau 48) : l'enseignant du cours E l'adopte pendant 81 % du temps, celui du cours G pendant 90 %, du cours H pendant 85 % et du cours N pendant 98 %. Ces résultats d'observations chronométrées nous ont permis de projeter ce cluster dans un radar de la manière suivante (voir la Figure 27) :

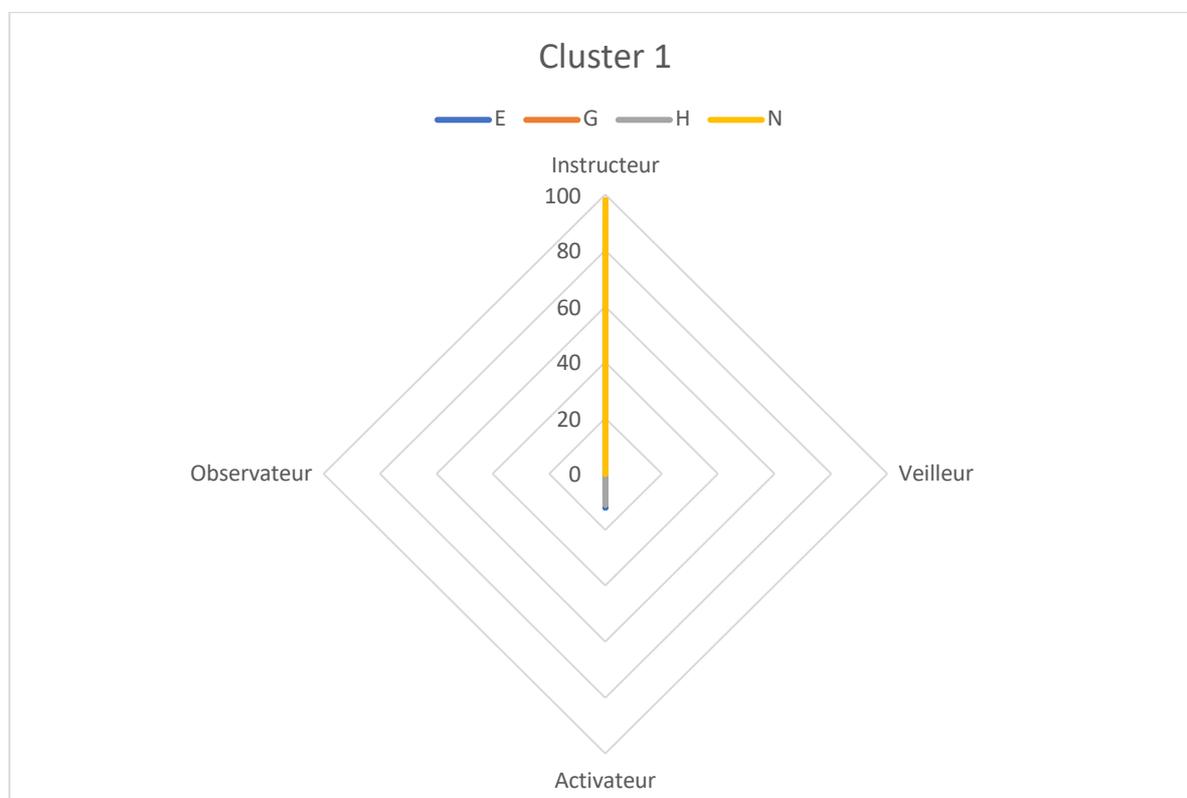


Figure 27. Représentation des cours du cluster 1

Pour finir, les enseignants conçoivent principalement des cours hybrides centrés sur l'enseignement dans lesquels les ressources pédagogiques fournies et les activités proposées nécessitent l'adoption d'approches individuelles et centrées sur la transmission des connaissances. En ce qui concerne des activités en présentiel, il se trouve que les enseignants de ces quatre cours ont adopté des rôles d'accompagnement plus ou moins similaires, s'alignant sur du transmissif. Cependant, sur la plateforme pédagogique en ligne, il est proposé des activités centrées sur l'apprentissage, comme ce qui a été réalisé dans le cours N au travers d'un test et d'une auto-évaluation. En mettant les étudiants sur des exercices avant d'assister au cours en présentiel, cette stratégie est unique comparée aux autres cours de ce cluster.

Cluster 2 : lorsque l'enseignant adopte plusieurs rôles

Le cluster 2 est un grand cluster composé de 14 cas. Le nombre d'étudiants ayant Du point de vue de notre typologie, les rôles d'accompagnement adoptés par les enseignants sont plus variés que ceux du premier cluster (voir Tableau 50 et Figure 28).

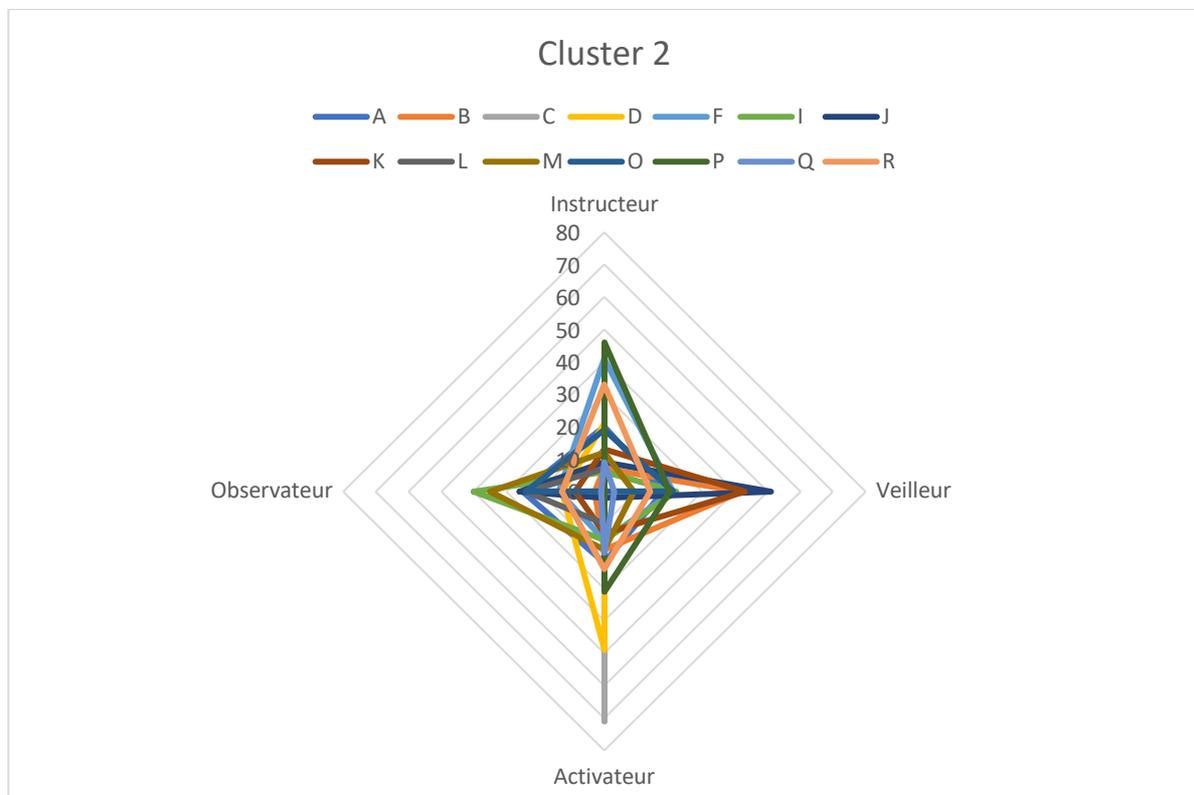


Figure 28. Représentation des cours du cluster

Tableau 50. Synthèse des caractéristiques du cluster 2

ID	Type de cours hybride	Approches d'enseignement	Méthode pédagogique identifiée	Tendance de rôle		Résultat du test de t apparié
CLUSTER 2						
A	Scène	CETU	Classe inversée (Type 2)	Observateur	Activateur	t=-2.269; p<.05, ddl 9
B	Métro	CETU	Classe inversée (Type 2)	Observateur	Instructeur	ns
C	Métro	CETU	Classe inversée (Type 1)	Veilleur	Instructeur	ns
D	Métro	CETU	Enseignement traditionnel	Veilleur	Instructeur	ns
F	Métro	CETU	Méthode active (Discussion) par le forum et courriels	Instructeur	Veilleur	t=-1.505; p<.10, ddl 18
I	Écran	CETU	Enseignement traditionnel	Observateur	Activateur	ns
J	Écran	CEN	Classe inversée (Type 2)	Activateur	Observateur	t=-1.804; p<.10, ddl 7
K	Métro	CETU	Forum et classe inversée (Type 2)	Activateur	Observateur	t=-2.577; p<.05, ddl 13
L	Métro	CETU	Classe inversée (Type 2)	Observateur	Veilleur	ns
M	Gîte	CETU	Enseignement traditionnel	Observateur	Instructeur	ns
O	Équipage	CEN	Méthode active (Discussion) en présentiel	Observateur	Activateur	ns
P	Métro	CETU	Forum et classe inversée (Type 2)	Veilleur	Instructeur	t=-7.684; p<.001, ddl 14
Q	Métro	CEN	Enseignement traditionnel	Instructeur	Veilleur	ns
R	Écosystème	CEN	Enseignement traditionnel	Instructeur	Veilleur	ns

Une seconde analyse de cluster hiérarchique a été réalisée avec les 14 composants de ce dernier. Il ressort que Ces 14 cas peuvent être distingués en quatre groupes (Tableau 51).

Tableau 51. Cluster(s) d'affectation (N :14)

Case	4 Clusters
1 : A	1
2 : B	2
3 : C	3
4 : D	1
5 : F	1
6 : I	1
7 : J	2
8 : K	2
9 : L	2
10 : M	1
11 : O	2
12 : P	1
13 : Q	4
14 : R	1

Ces quatre nouveaux clusters ont ensuite été positionnés ci-dessous dans des radars.

Figure 29a. Cluster 2.1

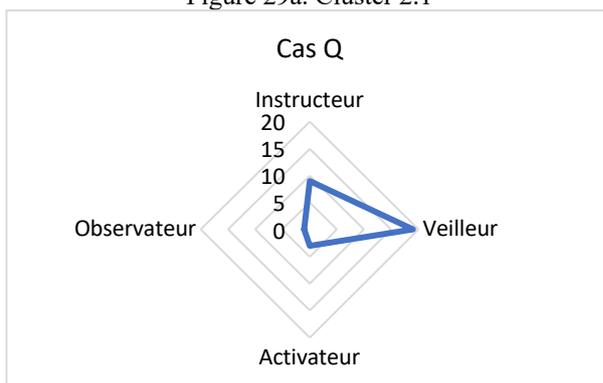


Figure 29b. Cluster 2.2

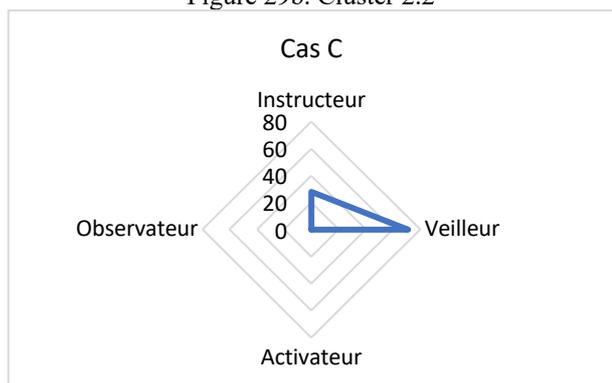


Figure 29c. Cluster 2.3

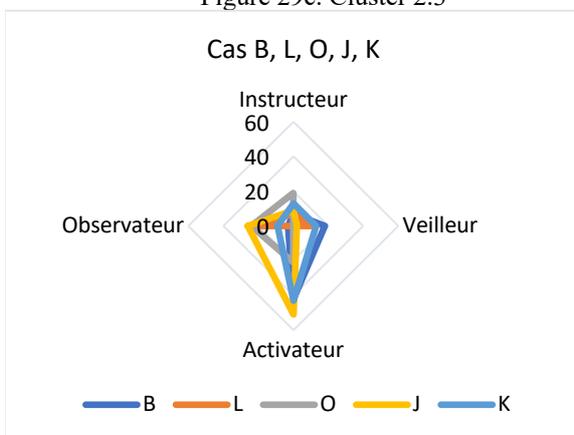


Figure 29d. Cluster 2.4

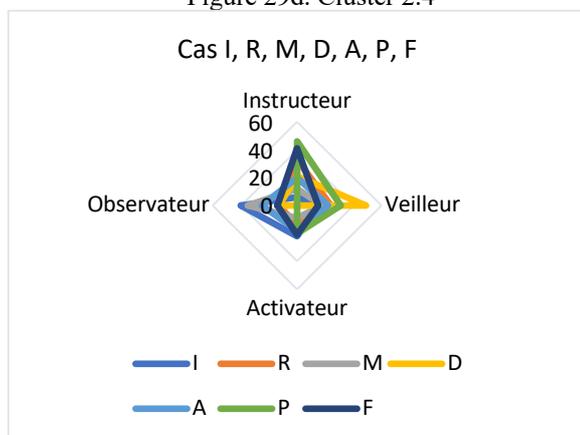


Figure 29. Projection des rôles d'accompagnement dans chaque sous-cluster 2

Parmi les 4 sous-cluster ci-dessus, les rôles adoptés par l'enseignant du cluster 2.1 et l'enseignant 2.2 diffèrent légèrement. Tout d'abord, les deux cours sont de type 5 (Métro), la différence se situant au niveau de la méthode pédagogique. L'enseignant C organise un cours en classe inversée translatée tandis que l'enseignant Q réalise un enseignement traditionnel. Au niveau des résultats des test de t appariés, il ressort que les étudiants inscrits dans ces cours n'ont pas développé leur autodirection dans l'apprentissage. Il nous paraît donc possible de réunir ces deux clusters en un seul.

Une analyse de la variance réalisée sur les gains relatifs des étudiants du cluster 1 et des quatre sous-clusters 2, révèle une différence significative ($p = 0.025$). La différence de gain relatif est aussi significative au sein du cluster 2 ($p = 0.035$). La recherche de contrastes montre que les participants des clusters 2.1 et 2.2 sont similaires. De même pour 2.2 et les sous-clusters 2.3 et 2.4 (*cf.* Tableau 52). La différence se retrouve entre les sous-cluster 2.2 et 2.4 ($p=0.016$ et 0.056).

Tableau 52. Recherche de contraste entre les sous-clusters 2

Cluster		Valeur p	
		Gain relatif	Différence en score
2.1	2.2	0.990	0.987
	2.3	0.800	0.748
	2.4	0.426	0.522
2.2	2.3	0.461	0.361
	2.4	0.016*	0.056*
2.3	2.4	0.383	0.782

D'après les résultats aux tests de t appariés, ce cluster peut être divisé en deux groupes 2 groupes : un groupe composé des enseignants des sous-cluster 2.1 et 2.2 et un groupe formé par les enseignants des sous-clusters 2.3 et 2.4, l'articulation des rôles dans les sous-clusters 2.3 et 2.4 étant la plus fructueuse : les moyennes et les gains relatifs de ces derniers montrent que ces deux clusters sont supérieurs (*cf.* Tableau 53).

Tableau 53. Cluster 2 : calcul des moyennes de gain relatif et des différences

Cluster	Moyennes des différences (post-pré test)	Moyennes de gain relatif
2.1	-2.67	1.937
2.2	-0.27	3.891
2.3	4.48	7.616
2.4	7.05	11.445

Seuls deux parmi les cinq enseignants du sous-cluster 2.3 ont réussi à développer l'autodirection de leurs étudiants de manière significative. Ayant mis en place un cours CEN, l'enseignant du cours J a mis en place un scénario d'apprentissage en classe inversée interactive. C'est aussi le cas au sein du sous-cluster 2.4, pour le cours A.

A l'intérieur du sous-cluster 2.3, l'enseignant K a conçu une démarche CETU et adopté les rôles d'activateur et d'observateur. Ce qui fait la différence entre ce dernier et d'autres cours ayant les mêmes caractéristiques est l'utilisation d'un outil de communication. Au sein du sous-cluster 2.4, les démarches CETU qui ont pu provoquer le développement de l'autodirection sont ceux qui utilisent un forum de discussion ou des échanges par courriel de manière active et intégrée.

Par conséquent, soutenir le développement de l'autodirection des étudiants en formations hybrides passe par la mise en place des stratégies adoptées par les enseignants du cluster 1 et des sous-clusters 2.3 et 2.4. Toutefois, il est important de noter les particularités de chacune et de les implémenter avec prudence. Il ressort que lorsque la stratégie du cluster 1 est adoptée, il est important d'organiser un scénario d'enseignement en classe inversée interactive. Cependant, quelle que soient les stratégies adoptées, que ce soit pour le sous-cluster 2.3 ou 2.4, lorsque le cours hybride est CEN, il est essentiel d'implémenter le même scénario. D'autre part, quand le cours hybride est CETU, l'utilisation des outils de communication électronique de manière active et intégrée est indispensable. Quant aux articulations des rôles, aucune particularité n'a pu être identifiée. Les enseignants de formation CETU peuvent aussi bien adopter des rôles relevant de postures directives que de soutien.

Comment des outils de communication à distance peuvent-ils favoriser l'apprentissage des étudiants ? Selon Wilson et Sipe (2014), pour que les étudiants s'engagent dans un apprentissage actif, il est nécessaire qu'ils soient impliqués dans leurs propres apprentissages (à travers des lectures, des écrits, des discussions ou des résolutions de problèmes). Chacune de ces activités peut devenir un apprentissage actif ou passif en fonction des stratégies des enseignants, notamment en fonction de leurs manières d'intégrer ces activités dans un scénario d'apprentissage. Les outils de communication à distance sont utilisés pour faciliter l'interaction que ce soit de manière synchrone ou asynchrone. Le forum de discussion, par exemple, soutient l'apprentissage collaboratif dans lequel les connaissances sont construites à l'aide des messages lancés en réponse à des problèmes (Singh et Kaurt, 2016). En intégrant de tels outils de communication à distance, les enseignants ouvrent la possibilité d'interagir et de collaborer à travers plusieurs canaux. De plus, le forum peut être un outil de suivi des étudiants, dans lequel l'enseignant peut partager des retours formatifs. Les résultats des observations montrent que les outils de communication sont utilisés de manière différente d'un cas à l'autre, mais toujours de manière intégrée dans le scénario d'enseignement. Ils sont par exemple utilisés 1°) comme un simple outil de communication entre les étudiants et les enseignants pour préparer une discussion en présentiel (cas F) ou un projet (cas K) ou 2°) comme un lieu de débat en ligne entre les étudiants (cas P). Cependant, l'objectif de l'utilisation de ces derniers reste le même : renforcer la participation active sur la plateforme en ligne pour favoriser les séances en présentiel qui viennent.

Conclusion

La principale limite de cette étude est la représentativité des participants. Pourtant, nous avons tenté de faire participer le maximum d'enseignants du plus grand nombre de disciplines, inscrits sur la liste fournie par l'Université de Strasbourg et qui répondaient à nos critères : enseigner en Licence et utiliser Moodle® pour soutenir son enseignement en présentiel. Malgré une participation réduite, nous avons des représentants de chaque domaine d'enseignement. En effet, nous constatons que les résultats présentés rendent compte des pratiques pédagogiques des enseignants

à l'université et nous pensons que les stratégies repérées peuvent porter leurs fruits et favoriser le développement de l'autodirection.

Avec la mise en place des outils numériques et la fréquence d'utilisation de Moodle® comme plateforme pédagogique en ligne, nous avons été surpris par le fait que 46 % des enseignants conçoivent des cours hybrides CEN et que l'enseignement traditionnel soit choisi par 8 des 18 participants. Cependant, selon Wilson et Sipe (2014) ce phénomène est assez normal vu que c'est la méthode dominante à l'université. Il ressort toutefois que les méthodes pédagogiques actives pourront également être adoptées lors de la mise en place cours centrés sur l'enseignant.

La première hypothèse de ce travail de recherche était que les stratégies d'accompagnement adoptées par les enseignants de cours hybrides sont variées. Elles s'entendent de la mise en place des approches centrées sur l'enseignement, dans lesquels les enseignants adoptent des attitudes directives, à cours hybrides centrés sur l'apprentissage avec des postures de soutien. Selon les données recueillies, en plus des rôles d'accompagnement qui sont divers, les méthodes pédagogiques adoptées pourront en effet être variées. Ces dernières montrent également que le type de cours et les méthodes pédagogiques adoptées ne délimitent pas le choix de rôles des enseignants : ceux qui conçoivent des cours hybrides CEN basé sur une méthode d'enseignement traditionnel peuvent très bien adopter des rôles dans lesquels ils sont directifs ou prendre une posture de soutien. Cela confirme donc la première hypothèse (H_{1-2}).

Cependant, il n'est pas possible de valider H_{2-1} selon laquelle l'autodirection des étudiants est liée à une stratégie particulière d'accompagnement (type 4, 5 et/ou 6) et l'adoption des rôles d'activateur et d'observateur. Tout d'abord, les enseignants ayant conçu des cours de type 5 ont adopté des rôles issus de la posture directive. Ensuite, il ressort que la disposition à l'apprentissage autodirigé n'est pas uniquement favorisée par la mise en place de cours hybrides centré sur l'étudiant.

Le cluster 1 et 2 montrent qu'au sein des cours CEN l'adoption d'un scénario de classe inversée introduit un résultat positif quant à la disposition des étudiants à l'apprentissage autodirigé, à l'exception de la classe inversée du type 1 : il s'agit d'un

scénario de classe inversée translatée dans laquelle les ressources utilisées sont textuelles et les activités proposées sur la plateforme se focalisent sur la transmission des contenus du cours. En effet, ce dernier ne promeut pas le travail collaboratif à distance.

La recherche menée par Hung (2017) confirme que « inverser, tout simplement, la procédure de lecture et de devoir ne garantit pas les résultats d'apprentissage souhaités ». Sur ce sujet, Lebrun, Gilson et Goffinet (2017) affirment également que les différents types de « Classe inversée » présentent des effets contrastés en fonction de leurs caractéristiques. En conséquence, les activités dans lesquelles les étudiants sont actifs, pas simplement pour lire et écouter l'enseignant, sont la clé de la réussite de ces derniers.

Pour conclure, nous constatons tout d'abord que l'autonomie dans l'apprentissage et en particulier l'autodirection, n'est pas une compétence naturelle. Dans un environnement d'apprentissage hybride, l'articulation des séances en présentiel et à distance multiplie la variété des stratégies d'enseignement. Le développement de l'autodirection des étudiants dans une formation hybride est possible sous certaines conditions :

- Lorsque le cours hybride est CEN, il est important d'organiser le scénario d'enseignement en classe inversée interactive.
- Lorsque le cours hybride est CETU, des activités favorisant l'interaction active, entre les étudiants ou entre l'enseignant et les étudiants, médiatisée par des outils de communication électronique tel le Forum sont indispensables

A des fins de validation, nous testons la deuxième suggestion dans des conditions contrôlées.

Chapitre 8 : Forum de discussion et autodirection des étudiants

Observation finale : méthodologie et enjeux du protocole de l'expérimentation

Cette phase d'observation vise à mettre en place et à examiner les effets l'une des stratégies retenues lors de l'observation précédente. Dans un cours centré sur le processus d'enseignement, le scénario d'apprentissage en « classe inversée » est déterminant pour le développement de l'autodirection des étudiants. Il s'agit d'aller plus loin que de renverser tout simplement le scénario ou de rester dans la forme de « classe inversée translatée ».

Selon Temperman, Walgraeve, De Lièvre et Boumazguida (2017), un système de communication efficace et adapté à la tâche ou au sujet étudié est indispensable pour soutenir des interactions productives. Par conséquent, lors de l'utilisation d'un outil de communication à distance tel que le forum, une intégration efficiente de ce dernier au scénario d'enseignement est essentielle, non seulement pour susciter l'interactivité et assurer les activités collaboratives (Thomas, 2002), mais aussi pour favoriser des attitudes autodirigées dans un groupe de travail (Carré, Jézégou, Kaplan, Cyrot et Denoyel 2011).

Si l'utilisation de forums de discussion a porté ses fruits dans l'observation antérieure, cette observation finale tente de réévaluer l'effet de ces derniers au développement de l'autodirection. L'objectif principal est de répondre à la seconde finalité de la thèse qui est de proposer une stratégie d'accompagnement type pouvant favoriser l'autodirection. Nous nous demandons comment l'intégration du forum de discussion dans une formation hybride favorise le développement de l'autodirection des étudiants. Notre hypothèse H₂₋₂ prévoit que l'intégration des interactions plurielles autour d'une des activités implémentées dans un cours hybride centré sur l'étudiant, favorise l'accroissement de la disposition des apprenants à l'apprentissage autodirigé.

Nos premiers résultats ont montré que l'utilisation de forums de discussion au sein des cours du type 5 favorise l'autodirection. Notre scénario va donc recourir à l'usage de cet outil de communication dans un cours hybride de ce type.

Pour vérifier l'H₂₋₂, un pré-test de la SDLRS a été organisé en début du semestre ou au plus tard pendant la deuxième semaine du cours, avec pour objectif de connaître les niveaux initiaux de la disposition à l'apprentissage autodirigé des étudiants. Ensuite, un post-test a été mis en place à la fin du semestre, plus précisément pendant l'avant dernier cours ou dans la semaine suivant le dernier cours.

Déroulement du protocole

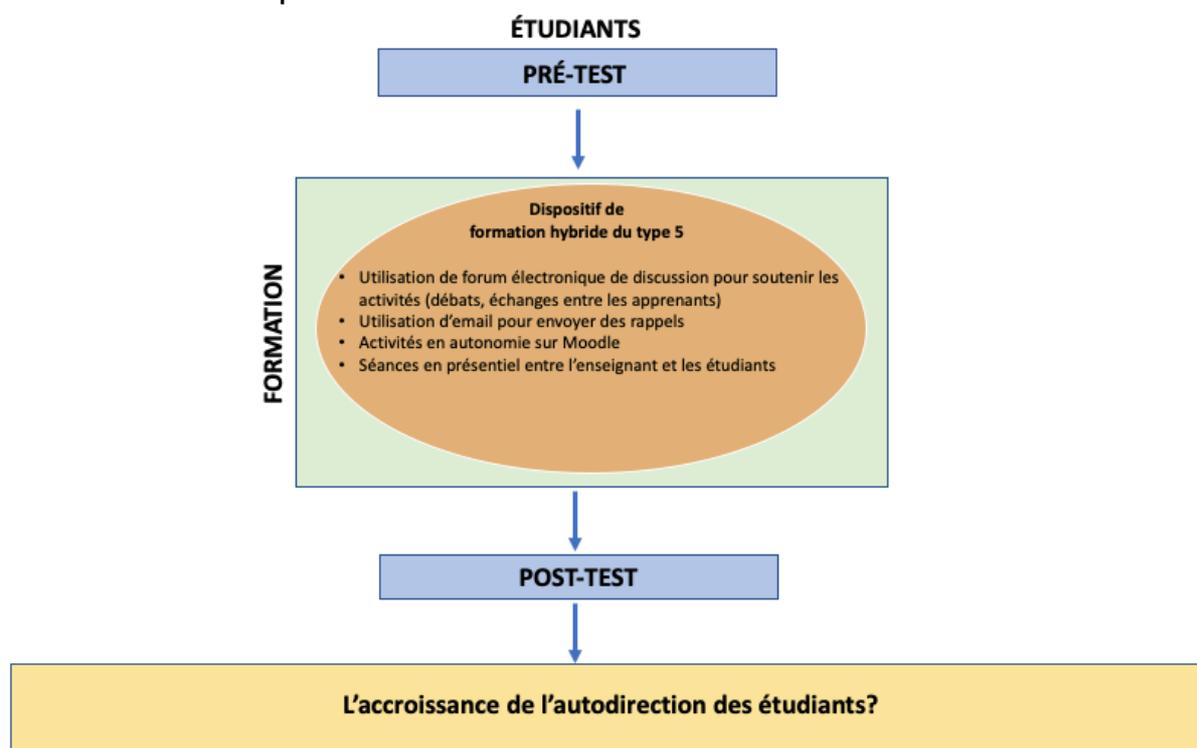


Figure 30. Protocole de l'expérimentation finale

Échantillon étudié

Cette observation a été conduite au sein du CRAL. Les participants sont les étudiants inscrits en première, deuxième et troisième année de Licence. Le critère fondamental pour le choix de notre échantillon était le niveau de langue. Les apprenants du CRAL sont issus de plusieurs disciplines et sont regroupés selon leurs niveaux de langues, que ce soit l'anglais ou l'allemand.

Nous nous intéressons aux étudiants suivant le cours d'anglais de niveau B1. Tous les participants inscrits au cours de niveau B1 ont été invités à participer en remplissant le test de la SDLRS. Cette passation reposait sur une base volontaire et anonyme. Cependant, la participation des étudiants aux activités proposées s'est faite à titre obligatoire, car elles étaient intégrées au cours. Selon le CECR, le niveau B1 implique la capacité d'entreprendre une interaction informelle entre amis par les suggestions ou les opinions. Les étudiants sont capables de discuter, de négocier et de surmonter des problèmes quotidiens tels que résoudre une situation imprévisible dans des transports publics, organiser un voyage, prendre des initiatives et exprimer un mécontentement (Conseil de l'Europe, 2018).

Cette observation a été réalisée sur l'année universitaire 2018-2019. Elle s'étale sur deux périodes et implique deux groupes différents : semestres impair et pair. Le Tableau 54 ci-dessous présente le nombre d'étudiants concernés.

Tableau 54. Étudiants des groupes observés

	Cours	Nombre d'étudiants inscrits	N° d'étudiants participants au pré-test	N° d'étudiants participants au post-test	N° d'étudiants participants au pré- et post-test	Taux de participation au pré- et post-test (en %)
Formations en Langues						
1	Anglais B1 Groupe expérimental 1	30	29	24	23	77 %
2	Anglais B1 Groupe expérimental 2	30	28	20	20	67 %
Totaux		60	57	44	43	72 %
Taux de participation des étudiants (en %)						
Selon le nombre total d'étudiants inscrits aux cours				72 %		
Selon le nombre total de participants au pré-test				75 %		

La nature volontaire de la participation et l'absentéisme des étudiants ont naturellement impacté le nombre de réponses au post-test. Parmi les 60 étudiants inscrits dans les deux cours sollicités, nous avons eu 57 réponses au pré-test. Cependant seuls 43 étudiants ont complété les deux tests requis (pré- et post-test).

Néanmoins, du point de vue du nombre d'étudiants total, le taux de participation des étudiants est de 72 % et en tenant compte du nombre des étudiants ayant accepté dès le départ de participer à ce travail, le taux de réponses complètes atteint 75 %.

Ce même cours faisait également partie de notre échantillon du Chapitre 7. Cependant, les quatre groupes présentés dans cette section ont été exposés à des stratégies d'enseignement sans utilisation du forum électronique. Nous pouvons par conséquent les considérer comme des groupes témoins et nous utilisons les données recueillies sur ces étudiants pour effectuer des comparaisons. Un test d'Anova a d'abord été mené pour voir si ces quatre groupes sont similaires du point de vue de leurs gains relatifs. Le résultat de ce dernier a montré que l'hypothèse nulle est acceptée ($p = 0.194$) : les groupes témoins ne sont donc pas distincts (cf. Tableau 55). Cependant, afin d'avoir une comparaison équitable, nous n'en retenons que deux parmi nos quatre groupes témoins. Le Tableau 56 ci-dessous présente le nombre d'étudiants de deux groupes témoins concernés.

Tableau 55. Test Anova des quatre groupes témoins.

Cas	Total des carrés	df	Carré moyen	F	p
Individu	437.7	3	145.90	1.678	0.194
Résiduel	2434.7	28	86.95		

Tableau 56. Étudiants des groupes témoins

	Cours	Nombre d'étudiants inscrits	N° d'étudiants participants au pré-test	N° d'étudiants participants au post-test	N° d'étudiants participants au pré- et post-test	Taux de participation au pré- et post-test (en %)
Formations en Langues						
1	Groupe témoin 1	28	9	9	9	32 %
2	Groupe témoin 2	16	13	15	10	63 %
Totaux		44	22	24	19	43 %
Taux de participation des étudiants (en %)						
Selon le nombre total d'étudiants inscrits aux cours				43 %		
Selon le nombre total de participants au pré-test				86 %		

Le forum de discussion

Les forums électroniques ont été introduits au CRAL pour répondre à plusieurs objectifs. La recherche menée par Gettliffe, Delhaye et Dittel (2011) a souligné la pertinence de ce dernier pour réunir les apprenants du CRAL et leur permettre de mieux comprendre l'organisation hybride des cours. En 2012, une autre recherche sur cet outil a également été menée par ces auteurs pour introduire de multiples facettes de l'autonomie auprès des étudiants.

Chaque semestre, les étudiants inscrits au CRAL doivent passer 12 heures de travail au centre de ressources, 12 heures d'atelier avec l'enseignant et 51 heures de travail en autonomie. Pour réaliser ces dernières, les travaux sont censés être réalisés depuis n'importe quel endroit (domicile, bibliothèque, etc.). Tout le matériel et les exercices écrits ou audio sont fournis sur Moodle®. En général, les activités proposées sur cette plateforme se focalisent sur la compréhension (orale et écrite), tandis que les tâches de production orale et écrite ont lieu pendant les ateliers.

Chaque semaine, les étudiants ont une heure d'atelier obligatoire avec l'enseignant et une heure de travail en autonomie au centre de ressources dans lequel chacun a accès à un ordinateur avec un réseau. En parallèle avec les activités sur le forum de discussion, ils ont également des exercices à réaliser sur Moodle®. Certains ne sont accessibles qu'au CRAL. En outre, les examens sont également organisés sur cette plateforme ce qui rend obligatoire leur présence aux ateliers et à la salle de ressources. Chaque semestre est généralement dédié à l'apprentissage de deux thématiques. C'est la raison pour laquelle les forums électroniques sont présents sur deux périodes, chacune dédiée à un sujet ou d'une question actuellement étudiée. La durée de travail au forum pour chacune de ces deux thématiques est de trois heures. Il s'agit de la durée de travail conseillée au centre de ressources. Toutefois, il est également conseillé qu'ils accordent un moment de travail sur le forum pendant leurs 51 heures de travail en autonomie.

En début de semestre, pour traiter la première thématique étudiée, les étudiants sont invités à intervenir sur le forum avec un niveau d'interaction moyen : ils doivent répondre aux commentaires/messages des autres et les utiliser comme un point de départ pour lancer un commentaire sans nécessairement construire une

connaissance collective. Cependant, pour la deuxième thématique l'interaction est plus élaborée (avancée) : les étudiants sont répartis en petits groupes de 5 à 6 personnes et sont invités à discuter sur un sujet et à en proposer une suggestion/solution. Ce dernier nécessite la détermination collective d'un objectif de groupe et d'une stratégie. L'objectif de la seconde thématique est, en effet, de les inviter à formuler une idée ou développer le sujet discuté à travers des argumentations ou des négociations. Selon Chou et Chang (2018) le groupe composé de cinq étudiants est le plus approprié, notamment pour l'étude sur l'apprentissage par problème ; toutefois le groupe de deux à six personnes est le plus commun.

À la suite des interactions en ligne sur chacune des deux thématiques, un atelier de discussion en présentiel permet à l'enseignant de faire une synthèse sur le sujet étudié et d'inviter les étudiants à s'exprimer dans la langue cible. Le Tableau 57 ci-après détaille l'emploi du temps pour chaque période de discussion. Les informations données lors de la session d'introduction au forum étaient : où trouver le forum sur Moodle® ; comment procéder lorsqu'ils reçoivent un message d'un autre participant ; les règles de politesse ; les styles linguistiques (écrits, plutôt que parlés) ; la longueur minimale des messages.

Tableau 57. Exemple de calendrier de travail du groupe expérimental 1

Thématique étudiée : <i>Personality</i>			
Thématique du forum : <i>Dream Flat mate</i>			
Niveau d'interaction : <i>Moyenne</i>			
Semaine	Temps d'apprentissage	Durée estimative de travail sur le forum	Description
Semaine 2	Séance présentielle avec l'enseignant	30 minutes	Introduction au forum
Semaine 3	Travail en autonomie au centre de ressources	60 minutes	Travail sur le forum
Semaine 4	Travail en autonomie au centre de ressources	60 minutes	Travail sur le forum
Semaine 5	Séance présentielle avec l'enseignant	30 minutes	Synthèse, discussion sur les arguments postés sur le forum et d'éventuels retours sur la production écrite
Semaine 6 : Évaluation de compréhension orale et écrite 1			

Thématique étudiée : <i>Japan</i>			
Thématique du forum : <i>Prepare a trip to Japan</i>			
Niveau d'interaction : <i>Avancée</i>			
Semaine	Temps d'apprentissage	Durée estimative de travail sur le forum	Description
Semaine 7	Séance présentielle avec l'enseignant	30 minutes	Introduction au forum
Semaine 8	Travail en autonomie au centre de ressources	60 minutes	Travail sur le forum
Semaine 9	Travail en autonomie au centre de ressources	60 minutes	Travail sur le forum
Semaine 9	Séance présentielle avec l'enseignant	30 minutes	Synthèse, discussion sur les arguments postés sur le forum et d'éventuels retours sur la production écrite
Semaine 10 : Évaluation de compréhension orale et écrite 2			
Semaine 11 : Préparation au CLES 1 (Certificat de compétences en langues dans l'enseignement supérieur) et évaluation de production orale			
Semaine 12 : Examen CLES			

Méthodologie

Afin de vérifier l'hypothèse principale de ce travail, la procédure de pré- et post-test a été menée. L'instrument mesurant la disposition des étudiants à l'apprentissage autodirigé qui a été utilisé est le test de la SDLRS de Guglielmino (1977). Ce questionnaire, sous forme papier, a été diffusé auprès des étudiants avant la première semaine d'introduction au forum et à l'avant dernier cours du semestre. Pour analyser l'impact du scénario pédagogique du cours hybride, une série de test de t apparié a été conduite auprès de chaque groupe expérimental. Une comparaison du gain relatif pour chacun de ces groupes a également été effectuée. Par la suite, afin de voir une éventuelle différence entre les gains relatifs des groupes témoins et expérimentaux, une Anova a été réalisé. Enfin, pour mettre au jour une possible corrélation entre le développement de l'autodirection et les performances des étudiants, nous avons également procédé à des tests de corrélation.

Afin de proposer un cours hybride optimal (type 5, Métro), la grille d'observation des activités en présentiel (*cf.* Tableau 32) est aussi utilisée pour recueillir des informations sur les rôles d'accompagnement adoptés. Cinq séances en présentiel

de chacun des groupes expérimentaux ont été observées. En vue d'harmoniser le nombre d'heures d'observations, ces dernières se sont limitées à 50 minutes par séance. La démarche générale de cette observation est résumée dans le Tableau 58 suivant :

Tableau 58. Méthode et cadre d'analyse

Objectifs	Instruments	Méthode d'analyse
Évaluer l'autodirection des étudiants avant et après avoir suivi le module	Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS) (Guglielmino, 1977)	Test-t apparié pour les groupes expérimentaux et calcul de gain relatif
Identifier la différence entre les groupes témoins et expérimentaux		Anova
Reconnaître une possible corrélation entre les gains relatifs acquis par les étudiants des groupes expérimentaux et leurs performances	Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS) (Guglielmino, 1977) et récapitulatif des notes des étudiants	Corrélation de Pearson
Garantir le type de cours hybride proposé	Liste des composantes d'un dispositif hybride (cf. Tableau 1)	Descriptive
Identifier les rôles d'accompagnement adoptés par l'enseignant	Grille d'observation (cf. Tableau 32)	Descriptive

Résultats

Stratégie d'accompagnement adoptée par l'enseignant

Le Tableau 59 ci-dessous montre le type de cours hybride conçu pour les groupes expérimentaux.

Tableau 59. Spécificité du cours hybride conçu pour les groupes expérimentaux

Composantes	Description	Type de cours hybrides					
		T1	T2	T3	T4	T5	T6
1	Participation active des étudiants en présentiel					v	
2	Participation active des étudiants à distance					v	
3	Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage				v		v
4	Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction			v		v	
5	Ressources sous forme multimédias				v		
6	Travaux sous forme multimédias	v					
7	Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés	v	v	v		v	
8	Possibilité de commentaire et d'annotation des documents par les étudiants	v					
9	Objectifs réflexifs et relationnels					v	v
10	Accompagnement méthodologique par les enseignants				v	v	
11	Accompagnement métacognitif par les enseignants				v	v	v
12	Accompagnement par les étudiants		v	v			
13	Liberté de choix de méthodes pédagogiques					v	
14	Recours aux ressources et acteurs externes					v	v
		4	1	2	4	9	4
	Le dispositif conçu : Type 5 (Métro)						

En faisant référence à ce tableau, il ressort que le cours hybride proposé est bien du type 5 (le Métro). Ce dernier est caractérisé par l'ouverture, la liberté de choix et l'accompagnement des apprentissages. En ce qui concerne l'ouverture, les étudiants ont la possibilité de recourir aux ressources ou acteurs externes pour réaliser des tâches. Des liens vers des sites externes ou des ressources complémentaires aux sujets étudiés sont disponibles et en libre accès. De plus, la consultation de ces derniers est conseillée pour réaliser des tâches demandées.

Quant à la liberté de choix proposé, elle touche à l'organisation des travaux personnels. Plusieurs exercices sont disponibles sur la plateforme Moodle®. Sur les 12 heures de travail requis au centre de ressources et les 51 heures de travail personnel, les étudiants peuvent déterminer leurs propres emplois du temps pour réaliser des exercices en fonction de leurs objectifs personnels. Toutefois, cette liberté reste cadrée : les activités sont classées selon les sujets étudiés et l'accès à ces dernières suit l'emploi du temps du dispositif. Les étudiants doivent attendre la date de début de chaque sujet pour y avoir accès mais ils peuvent revenir en arrière pour réviser ou réaliser quelques exercices qui leur manquent. En effet, ce mode de fonctionnement invite les étudiants à exercer leur autonomie.

L'accompagnement à l'apprentissage est notamment fourni par l'enseignant. Des moniteurs sont disponibles au centre de ressource pour aider les étudiants à résoudre d'éventuels problèmes qu'ils soient techniques ou liés à leur apprentissage de l'anglais. Toutefois, le recours aux moniteurs est de leur choix. Le scénario proposé aux groupes expérimentaux et témoins inclut l'accompagnement par les pairs qui est réalisée à la fin du semestre lors des exposés de travaux.

En ce qui concerne l'accompagnement, pour le groupe expérimental 1, les rôles les plus adoptés relèvent de la sphère de la posture directive : Instructeur (43% du temps) et Veilleur (37% du temps). Le rôle d'Activateur appartenant à la sphère de la posture d'accompagnement de soutien occupe uniquement 19% du temps. Pour le groupe 2, cependant, la stratégie d'enseignant se focalise sur l'adoption du rôle de Veilleur (52 % du temps) et d'Instructeur (41 % du temps). Quant au rôle d'Activateur, ce dernier n'est adopté que pendant 7% du temps. La Figure 31 ci-après donne les rôles d'accompagnement adoptés.

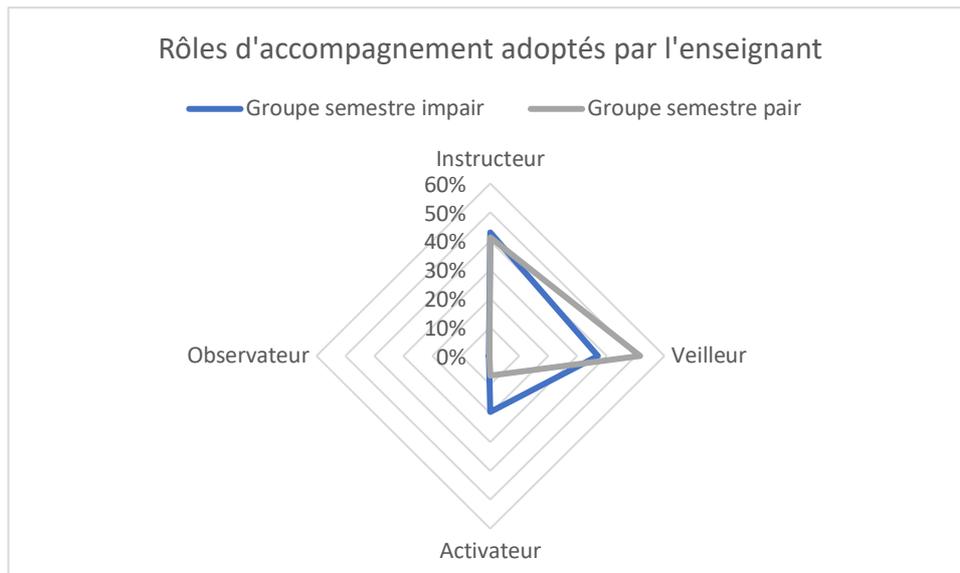


Figure 31. Rôles d'accompagnement adoptés pour les groupes expérimentaux.

Si on assemble les deux groupes, réunis, il ressort que le rôle de Veilleur est le rôle le plus adopté (44%), tandis que celui d'Instructeur est adopté à 42% du temps et le rôle d'Activateur à 13% du temps. Cette répartition des rôles, conforme à l'un des critères du Cluster 2, montre qu'en présentiel, bien que la conception de ce cours soit centrée sur l'étudiant (du type métró), l'enseignant a plutôt tendance à adopter des rôles d'accompagnement issus de la posture directive.

En résumé, la stratégie de l'enseignant consiste à organiser un apprentissage CETU (du type Métró) dans lequel il adopte des rôles d'accompagnement de la sphère directive (Instructeur et Veilleur) pour accompagner les étudiants en présentiel. À la fin de chaque période de discussion sur le forum, l'enseignant organise un échange pour faire une synthèse sur la tâche réalisée, les messages postés et les éventuelles remarques sur la production écrite des étudiants. La stratégie de cet enseignant ne repose donc pas que sur l'organisation d'un cours transmissif car les rôles de Veilleur et d'Instructeur sont, la plupart du temps, adoptés pour encourager la discussion ou initier une activité d'apprentissage en présentiel.

Forum et disposition des étudiants à l'apprentissage autodirigé

Autodirection des étudiants des groupes expérimentaux

Comme nous l'avons dit, un test de t apparié a été réalisé pour voir d'éventuels évolutions de la disposition de la part des groupes expérimentaux à l'apprentissage autodirigé.

Il ressort que 65,2 % des membres du groupe expérimental 1 ont significativement progressé et que 30,4 % ont régressé (Voir Tableau 60 et Tableau 62). Les étudiants du groupe expérimental 2 ont également développé de façon significative leur autodirection (voir Tableau 61 et Tableau 62).

Tableau 60. Résultats aux pré- et post-tests du groupe expérimental 1

	Nb d'étudiants (en %)
Progression	65.2%
Régression	30.4%
Stable	4.3%
Total	100%
Gain	6.8%

Tableau 61. Résultats aux pré- et post-tests du groupe expérimental 2

	Nb d'étudiants (en %)
Progression	75%
Régression	25%
Stable	0%
Total	100%
Gain	9.5%

Tableau 62. Résultats du test de t apparié des groupes expérimentaux

Groupe expérimental	Score moyen au pré-test	Score moyen au post-test	Résultat de test-t apparié
1	201.7	207.7	t=-1.557, p <.10
2	203.4	211.7	t=-2.328, p <.05

La Figure 32 ci-après représente graphiquement des résultats de chaque groupe.

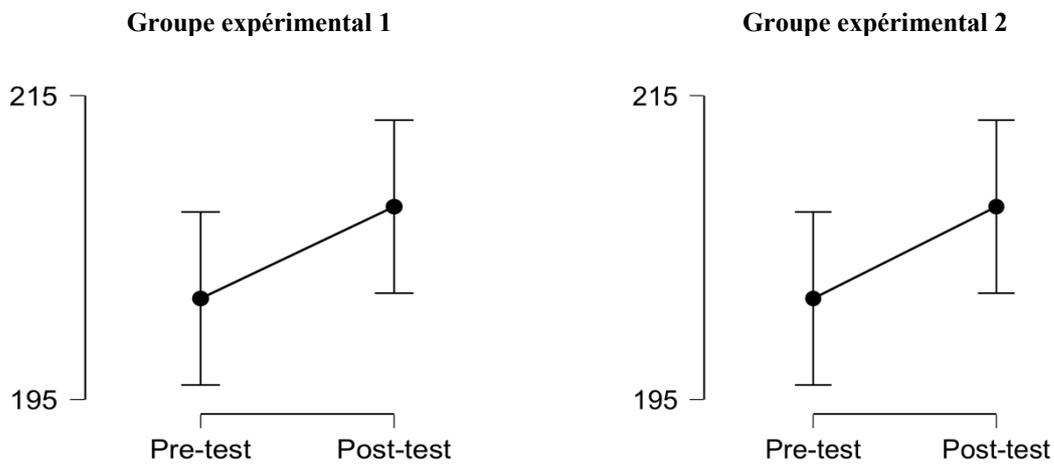


Figure 32. Représentation graphique des résultats aux pré- et post-tests des groupes expérimentaux

La Figure 33 et la Figure 34 ci-dessous montrent la dynamique des niveaux d'autodirection aux pré- et aux post-tests de chaque groupe expérimental. Pour le groupe expérimental 1, il semble que les résultats au post-test soient plus dispersés avec une progression pour un plus grand nombre d'étudiants qui développent leur autodirection à un niveau élevé. Pour le groupe expérimental 2, la progression reste à un niveau intermédiaire, mais avec une diminution de ceux qui sont à un niveau faible.

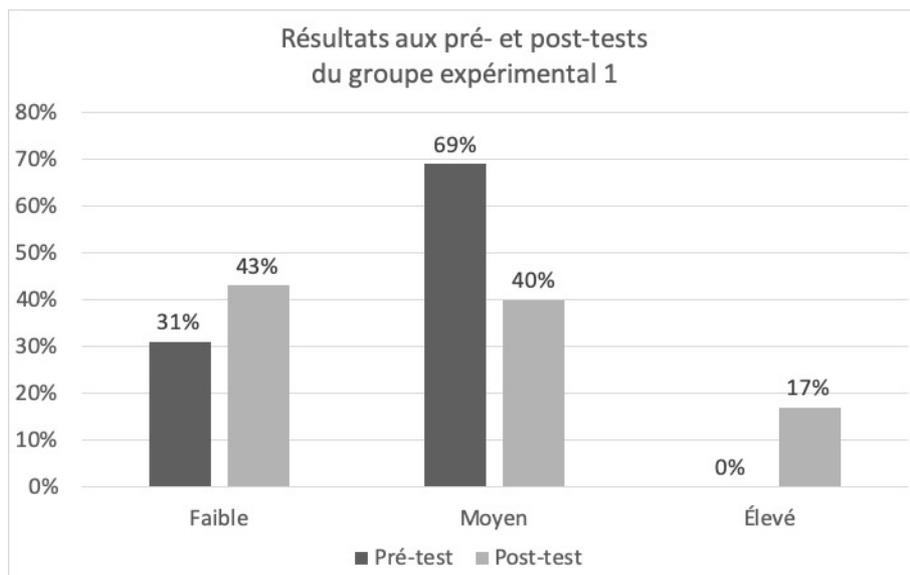


Figure 33. Niveaux d'autodirection des étudiants aux pré- et post-tests (Groupe expérimental 1)

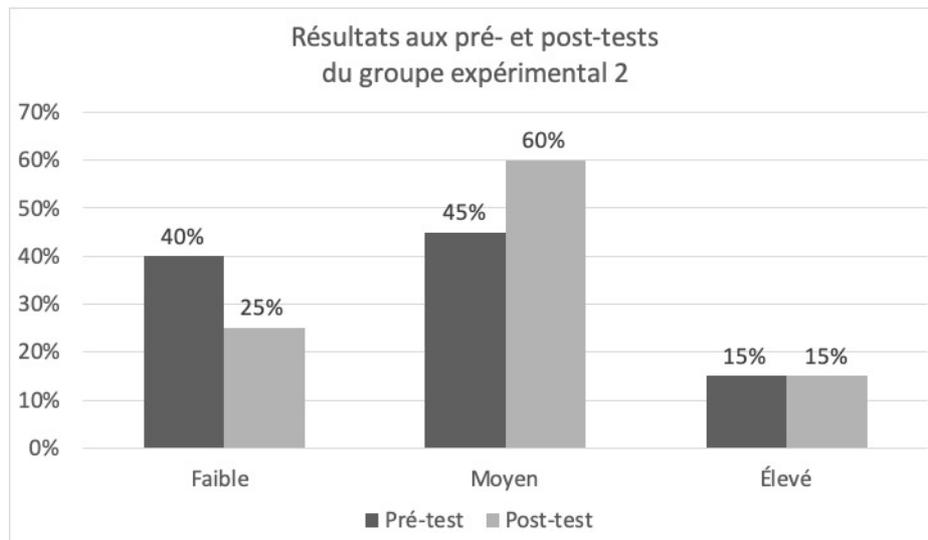


Figure 34. Niveaux d'autodirection des étudiants aux pré- et post-tests (Groupe expérimental 2)

Les forums de discussion sont organisés à deux niveaux d'interaction. À un niveau d'interaction moyen, les participants doivent uniquement répondre aux commentaires/messages des autres. À ce niveau-là, la construction des connaissances n'est pas prioritaire, mais ceci sert à introduire une démarche de travail plus élaborée. L'objectif qui pourra être atteint à travers à ce niveau d'interaction est l'aptitude des étudiants à argumenter leurs pensées. Aussi pour favoriser l'entraînement de la production écrite et la révision du vocabulaires appris, l'intégration du forum de discussion au niveau moyen a notamment pour objectif d'habituer les étudiants à l'utilisation du forum. Ceci est considéré comme étant une étape indispensable, étant donné qu'à l'introduction des activités du forum au début de semestre, les participants ont déclaré n'avoir jamais eu l'occasion de publier des messages sur de tels supports, aussi bien dans le cadre de la vie personnelle que dans l'apprentissage. Ici, l'autodirection est mobilisée dans le sens où les participants doivent se positionner et compléter leurs connaissances tout en pouvant soutenir leurs arguments.

Après avoir éprouvé le niveau d'interactions moyen, les étudiants sont capables de comprendre le fonctionnement du forum. Au niveau d'interaction avancée, l'objectif est de développer un sujet ou de formuler une idée. À ce niveau de discussion, ils travaillent en groupes et ils sont encouragés à formuler une idée pour résoudre un problème. Ils sont aussi invités à négocier ou débattre sur un ou plusieurs aspects liés au sujet. En bref, le fait d'être dans des groupes et de devoir surmonter un

problème ensemble encourageant l'autonomie proactive des étudiants car ils doivent être capable de faire de la recherche d'information, notamment pour soutenir leurs arguments et répondre à leurs besoins, mais aussi pour négocier ou discuter les idées des autres.

Résultats des groupes témoins vs groupes expérimentaux

55,6% d'étudiants du groupe témoin 1 ont progressé et seuls 33,3% ont eu régressé. Quant au groupe 2, il a connu une régression importante (Voir Tableau 63). L'évolution de chacun des groupes n'est pas significative (Voir Tableau 64).

Tableau 63. Résultat de pré et de post test du groupe témoin 1

	Groupe témoin 1	Groupe témoin 2
	Nb d'étudiants (en %)	
Progression	55.6%	30%
Régression	33.3%	60%
Stable	11.1%	10%
Total	100%	100%

Tableau 64. Résultat de test-t apparié des groupes témoins

Groupe témoin	Score moyen au pré-test	Score moyen au post-test	Résultat du test de t apparié
1	201.2	203.1	t=-0.524, p = 0.307
2	201.1	199.2	t=0.503, p = 0.686

En vue de vérifier une éventuelle différence entre les gains relatifs de l'autodirection des groupes témoins et groupes expérimentaux, un test d'Anova a été réalisé. Les données recueillies sont distribuées normalement (voir Figure 35). L'Anova révèle que la différence entre les groupes est significative à $p < .05$ (cf. Tableau 65). Les tests de t appariés ayant montré que les groupes expérimentaux ont eu une progression significative (cf. Tableau 62 et Tableau 64), il devient évident que les groupes expérimentaux ont un gain relatif plus important que les autres. Il apparaît que le forum de discussion a eu un impact positif sur les étudiants des groupes expérimentaux.

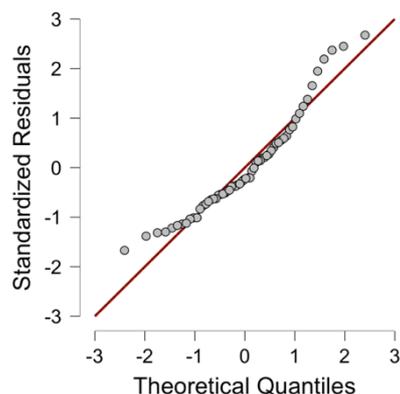


Figure 35. Q-Q plot

Tableau 65. Résultat de de l'Anova mené auprès des groupes témoins et expérimentaux

Cas	Somme des carrés	df	Carré moyen	F	p
Groupe	727.0	1	727.0	5.082	0.028
Résiduel	11966.2	51.925	230.5		

Développement de l'autodirection et notes des étudiants des groupes expérimentaux

Les gains relatifs de chaque indicateur de la SDLRS ont été calculés pour voir plus précisément quel sont les indicateurs qui sont corrélés avec les notes des étudiants. La mise en place du forum électronique vise principalement au développement des compétences en production (PE) et compréhension écrite (CE). Cependant, la participation au forum et aux échanges en présentiel sur le sujet discuté peut aussi révéler leurs compétences en compréhension (CO) et production orale (PO). Le Tableau 66 résume les résultats du test de Corrélation Pearson.

Tableau 66. Récapitulatif des résultats du test de Corrélation Pearson

Indicateurs	Corrélation	Valeur de p
Gain relatif acquis par les étudiants de tous les groupes expérimentaux	Moyenne des notes de catégorie CE et CO	0.093
Gain de l'indicateur 1	Note PO CLES	0.060
	Moyenne des notes des catégories PE et PO	0.081
Gain de l'indicateur 2	Note PE CLES	0.056
	Moyenne des notes des catégories PE et PO	0.045
Gain de l'indicateur 4	Moyenne des notes des catégories CE et CO	0.031
Gain de l'indicateur 5	Note PE CLES	0.004
	Note CE CLES	0.033
	Note CO CLES	0.024
	Moyenne des notes des catégories CE et CO	0.033
	Moyenne des notes des catégories PE et PO	0.007
	Note finale	0.005
Gain de l'indicateur 6	Moyenne des notes des catégories PE et PO	0.041
	Note finale	0.097
Gain de l'indicateur 7	Moyenne des notes des catégories CE et CO	0.059

De manière générale, les notes sont corrélées à l'accroissement de la plupart des indicateurs de l'autodirection. La compétence des étudiants en PE est principalement en correspondance au développement des indicateurs 2 et l'indicateur 5. Ce dernier est aussi en relation avec les résultats de CE et CO CLES. Cependant, celle de la PO correspond plutôt à la croissance de l'indicateur 1. En effet, en vue de soutenir l'amélioration de ces compétences pour le CLES, il paraît important pour l'enseignant d'accompagner les étudiants dans le développement les attitudes représentées par l'indicateur 1 « Initiative et indépendance dans l'apprentissage », 2 « Acceptation de la responsabilité dans ses propres formations » et 5 « Capacité à utiliser les stratégies d'apprentissage et les méthodes de résolution de problèmes ».

Le Tableau 66 montre aussi que la note finale du cours est corrélée aux gains de l'indicateur 5 et de l'indicateur 6 « Conception de soi en tant qu'apprenant efficace ». De ce fait, il apparaît que la performance des étudiants est interdépendante avec la progression dans ces deux indicateurs (*cf.* Tableau 67). Par conséquent, il est essentiel de soutenir et d'instaurer les aptitudes et les comportements liés à ces deux indicateurs pour viser le développement des notes finales des étudiants.

Tableau 67. Énoncés de l'indicateur 5 et 6

Indicateur 5 « Capacité à utiliser les stratégies d'apprentissage et les méthodes de résolution de problèmes »	Indicateur 6 « Conception de soi en tant qu'apprenant efficace »
Lorsqu'il y a quelque chose que je veux apprendre, je trouve habituellement un moyen d'y parvenir	Je ne travaille pas bien lorsque je suis laissé(e) à ma propre initiative
Si je constate que j'ai besoin d'un renseignement, je sais où l'obtenir	Je peux apprendre par mes propres moyens plus facilement que la plupart des gens
Je n'arrive pas à trouver un moyen de mettre en pratique les idées que je trouve pertinentes	Si je suis en train d'apprendre quelque chose, je peux dire si j'apprends bien ou mal
Je considère qu'il est important d'apprendre à apprendre	Je n'éprouve aucune difficulté à assimiler des nouveaux savoirs fondamentaux
	Je réussis mieux que la plupart des gens à trouver des renseignements dont j'ai besoin
	Je suis satisfait(e) de ma façon d'analyser les problèmes
	Je n'aime pas les situations d'apprentissage difficiles
	J'apprends facilement aussi bien en formation que par mes propres moyens

Conclusion

Les résultats indiquent que l'intégration du forum avec deux niveaux d'interaction présente un intérêt pour le développement de l'autodirection des étudiants dans l'apprentissage. Par conséquent, notre hypothèse de recherche (H₂₋₂) est confirmée. En effet, en l'absence de forum de discussion, le scénario d'apprentissage des groupes témoins est légèrement différent de celui des groupes expérimentaux : les étudiants ont des tâches en ligne qui sont liées à leurs activités en présentiel, mais ils ne sont pas invités à travailler sur une tâche collaborative qui est disponible uniquement sur le forum.

Il est intéressant de noter qu'en parallèle à l'intégration du forum, nous avons mis en œuvre un cours hybride du type 5 (le Métro) avec l'adoption de rôles issus d'une posture directive. Confirmant l'un des résultats de notre précédente étude de cas multiples, cette observation suggère qu'un dispositif centré sur l'étudiant peut être soutenu par l'adoption de rôles d'accompagnement issus de la sphère directive. Dans le cadre de cette expérience, ces rôles sont plus particulièrement adoptés lors des séances en présentiel pour soutenir et encadrer un échange articulant les

activités sur Moodle®. De ce fait, bien que le rôle d'Instructeur et de Veilleur soient les plus adoptés en présentiel, la stratégie d'accompagnement de l'enseignant se focalise sur l'interactivité, que ce soit à distance ou en présentiel.

Tout comme Tapiero (2007) dans Temperman, Walgraeve, De Lièvre et Boumazguida (2017), Cohen, Shimany, Nachmias et Soffer (2018) et Chou et Chang (2018) ont montré que les activités en petits groupes favorisent la performance et l'acquisition des connaissances, nos résultats montrent que le développement de l'autodirection est corrélé à la moyenne des notes des étudiants.

Nos résultats ont aussi des implications pédagogiques pour les enseignants d'anglais langue étrangère qui seraient prêts à utiliser un forum de discussion en ligne dans des contextes de formations hybrides. Premièrement, la mise en place de deux niveaux d'interaction dans un forum de discussion peut aboutir à une collaboration bénéfique. En second lieu, le travail en petits groupes favorisant la mobilisation de la pensée critique, la créativité et des compétences en résolution de problèmes est essentiel pour soutenir aussi bien l'autodirection que la performance.

Il est également important que le scénario proposé soit conforme au CECR. Au niveau B1, les étudiants sont capables de s'engager dans des interactions informelles et d'argumenter leurs opinions. Le degré de difficulté des activités reste à doser pour proposer ce qui est conforme aux besoins des participants. Pour que les apprenants puissent s'autoréguler Greene et Azevedo (2009) cités par Kaplan (2009) précisent, par exemple, que les tâches doivent être suffisamment complexes afin que les étudiants s'engagent dans le suivi et le contrôle de leurs activités d'apprentissage. Pour ce qui concerne les niveaux de langue inférieurs, nous pensons que l'adoption de la même stratégie conduira à un résultat différent, à cause des compétences de base des participants du niveau A1 et A2. En effet, une autre stratégie d'hybridation du cours articulant l'interaction et la collaboration reste à explorer.

Discussion générale et conclusion

Point de situation

Ce travail est ancré dans la théorie sociale cognitive mobilisant la théorie de la motivation et de l'autodétermination qui articulent des dimensions liées au concept d'autodirection, d'accompagnement dans l'apprentissage et des formations hybrides. À ce titre, nous sommes en accord avec Bandura (1986) pour dire que le comportement d'un individu est influencé par ses caractéristiques personnelles et son environnement. Cette vision s'appuie sur la présupposition que dans un contexte d'apprentissage notamment au niveau universitaire, la dimension dans laquelle les enseignants et les institutions peuvent avoir un accès direct pour modifier ou diriger les apprenants à développer un comportement ou une compétence visée est celle de l'environnement. Ce dernier est composé de plusieurs éléments constitutifs qui ont leurs propres influences sur la modification des comportements des étudiants. Parmi les constituants de l'environnement, l'enseignant joue un rôle essentiel dans la réalisation de ce but.

La mission principale d'un enseignant, qui est d'enseigner, n'est plus forcément synonyme de transmission des connaissances et comporte désormais une dimension de facilitation et d'aide aux étudiants en vue de l'acquisition des compétences requises pour réussir leurs études (Krasnova et Demeshko, 2015). Par conséquent, les approches d'enseignement déterminent les intentions et les actions d'un enseignant selon deux objectifs généraux : transmettre des connaissances et faciliter les apprentissages (Kember, 1997). Tout en faisant référence à la définition principale d'un accompagnement et en mettant en avant sa dimension relationnelle (Glikman, 2011), sans nier la possibilité qu'il a de faciliter la transmission des connaissances, l'accompagnement peut être considéré étant au service de la facilitation des apprentissages.

Dans le cas des formations à distance ou hybride, il est possible qu'une autre personne exerce une fonction d'accompagnateur, et que le travail de l'enseignant se limite à la conception du cours et à la définition des modalités d'accompagnement. Il peut aussi arriver, et ce n'est pas rare, que l'enseignant joue aussi le rôle d'un

accompagnateur (Decamps et Depover, 2011). Dans ce cas, c'est lui qui prend en charge le suivi et accompagne directement les activités des étudiants.

L'analyse des stratégies d'accompagnement permet de comprendre la ou les raisons du développement des comportements et des compétences pouvant favoriser la réussite des étudiants, comme l'autodirection, en tant qu'aptitude essentielle à l'apprentissage tout au long de la vie. C'est aussi une forme d'autorégulation proactive (Jézégou, 2014a) et d'autonomie. L'autonomie elle-même n'est pas une compétence naturelle (Annoot, 2012) et se construit au travers des expériences. Elle peut aussi être acquise par l'influence de l'environnement d'apprentissage (Freire, 2014 ; Meirieu, 2015).

Stratégies favorisant l'autodirection des étudiants

Il s'avère qu'une des causes de difficultés que les étudiants vivent à l'université est le manque de projet personnel (Galley et Droz, 1999). Ils sont aussi considérés comme n'ayant pas une bonne base de compétence cognitives (Perrenoud, 1996), méthodologiques (Kennel, 2014) et métacognitives (Alava, 1999). Ces dernières sont liées à la motivation (Famose et Margnes, 2016), qui elle-même connue comme ayant un effet sur les performances (Perret, 2015), l'autodétermination (Carré, 2010) et les comportements autorégulateurs des étudiants dans l'apprentissage (Berger et Büchel, 2013).

L'autodirection est fondée sur l'autodétermination et l'autorégulation (Carré, 2003) et fait appel à la métacognition (Carré, 2010 ; Berger et Büchel, 2013) et à la régulation de la cognition (Pintrich, 2000). Plusieurs auteurs affirment que l'autodirection nécessite le développement de l'initiative, de l'autodétermination et des compétences liées à l'autorégulation (Carré, 2010) qui mobilisent la métacognition (Jézégou, 2008b). Par conséquent, en tant qu'aptitude d'une personne à mener ses propres apprentissages (Dywan, Cate et Rhee, 2008), l'autodirection est caractérisée par la liberté, l'engagement et la proactivité (Deci et Ryan, 2000). Toutefois, étant aussi une forme proactive de l'autorégulation (Jézégou, 2014a) et de l'autonomie, plus parlante pour le grand public, l'autodirection est rarement mentionnée dans des référentiels de compétences ou dans des objectifs d'enseignement.

McMillan (2010) a souligné que les trois facteurs déterminants à la réussite, à savoir la cognition, la métacognition et la motivation, sont transférables dans le sens où elles peuvent être enseignées. Pour cette auteure, même la compétence la moins mécanique comme la métacognition peut être transmise par accompagnement approprié. Selon nos observations, la plupart des groupes dont les étudiants ont développé l'autodirection sont en L3. Tout en étant conscient de l'importance de l'environnement d'apprentissage (Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010), nous pensons que l'entraînement et les expériences accumulés pendant leurs années à l'université, sont la raison de ce développement. L'autodirection n'est pas donc une compétence innée et elle peut être acquise par un apprentissage actif.

Approches, posture et rôles

La mise en place de posture de soutien (Assen, Meijers, Otting et Poell, 2016) et non-directive (Clutterbuck, 2014) a pour objectif de responsabiliser les étudiant et les stimule à développer l'autonomie et l'autodirection. Toutefois, les résultats de nos études de cas unique et multiples montrent qu'une posture directive est plus souvent adoptée que la posture non-directive ou de soutien. Il ressort également que l'une posture directive peut être exercée seule ou en association avec une posture de soutien. Contrairement à ce que nous avons observé dans l'étude de cas unique, l'adoption d'une posture directive précédant celle de soutien n'a pas été observé dans l'étude de cas multiples. Ceci suggère que cette alternance de posture est particulièrement adaptée aux profils des étudiants en situation d'échec ou de réorientation, qui ressentent la posture d'accompagnement directive comme rassurante. Ce résultat confirme le propos de Prosser et Trigwell (1997), pour qui le choix de posture d'accompagnement prend en considération plusieurs éléments, y compris les caractéristiques des étudiants. Nous pensons en outre que l'effet de chacune des postures d'accompagnement peut être différent selon le besoin de ces derniers.

Notre enquête préliminaire auprès de 650 étudiants confirme que les étudiants de licence, de manière générale, manquent aussi d'une compétence de travail en autonomie-proactive ou d'autodirection, conformément aux travaux de McCauley et McClelland (2004). Compte tenu du bénéfice de l'autodirection pour la réussite des études universitaires et pour l'apprentissage tout au long de la vie (Brockett et

Hiemstra, 1991), nous affirmons que développer cette compétence constitue un réel besoin réel pour les étudiants de licence. Cela dit, parmi les 18 cours observés dans notre étude de cas multiples, seuls 6 cours ont pu soutenir le développement de cette compétence.

Notre étude de cas unique impliquant 6 enseignants montre une préférence pour les approches d'enseignement CEN, avec des postures d'accompagnement directives. Toutefois, ce résultat n'est confirmé que pour 11 des 18 enseignants de notre étude de cas multiples, pour lesquels nous avons utilisé une typologie légèrement différente. Dans l'étude de cas unique nous utilisons principalement la typologie des rôles d'accompagnement de Clutterbuck (2014). Pour l'étude de cas multiples, nous recourons à la typologie des rôles présentée dans notre proposition de CSA. Dans cette dernière les postures d'accompagnement se différencient de l'attitude directive et de soutien. Cette distinction des postures est réalisée en tenant en compte du fait que les activités d'enseignement à l'université sont de nature cadrée, bien que les enseignants laissent beaucoup de liberté aux étudiants. Nous constatons aussi que la posture de soutien n'est pas tout à fait l'équivalent de la non-directive et que, parmi les actions relevant de cette dernière, le rôle d'Observateur est le seul à pouvoir représenter le plus la non-directivité d'un enseignant. Lors de l'adoption du rôle d'Observateur, l'attitude de soutien est mise en œuvre au travers des interventions réactives.

Nos observations se focalisent sur les rôles tenus par les enseignants lors des séances en présentiel. De plus, la durée des observations est limitée à 100 minutes, ce qui limite notre vision de l'intégralité des approches d'enseignement adoptées qui pourront être décrites par le biais des réponses des enseignants à l'IAE, qui est renseigné au début du semestre. En effet, ceci n'empêche pas que les approches déclarées sont les intentions du début, qui pourraient être modifiées en fonction des retours et des besoins des étudiants.

La conception qu'un enseignant a de ses activités est influencée par des aspects externes, tels que des objectifs de l'institution et les résultats des travaux scientifiques pouvant orienter ses pratiques, et des éléments internes tels que ses expériences d'apprentissage et ses domaines d'expertises (Entwistle, 2003). Selon

Trigwell et Prosser (1996), les enseignants qui adoptent une conception centrée sur l'enseignement ont tendance à exercer des approches centrées sur l'enseignant et vice-versa. Trigwell, Prosser et Waterhouse (1999) et Lameul, Peltier et Charlier (2014) ont argumenté que la mise en œuvre d'une approche dépend de l'intention de l'enseignant qui est réalisée au travers des tendances posturales et des actes. En effet, une approche peut être considéré comme la concrétisation d'une conception de l'enseignement.

Le CSA (*cf.* Figure 13) a été proposé pour voir si la mise en place de tel ou tel dispositif hybride est lié à l'adoption de telle ou telle stratégie d'accompagnement, suivi du choix des rôles. Cependant, la grande variété des stratégies observées lors de l'étude de cas multiple nous a amenée à considérer que des retours et des besoins exprimés par les étudiants pendant le cours tendent à introduire des modifications dans les stratégies que les enseignants mettent en place. En effet, nous constatons que notre proposition de CSA peut représenter des stratégies d'accompagnement planifiées, tandis que les éléments que nous observons relèvent de leur mise en œuvre concrète. À la lumière des résultats de nos études de cas nous constatons que certaines stratégies planifiées peuvent être réalisées, telles quelles, mais qu'il est aussi important que les enseignants les ajustent en fonction de la situation. La Figure 36 ci-après représente notre CSA révisé.

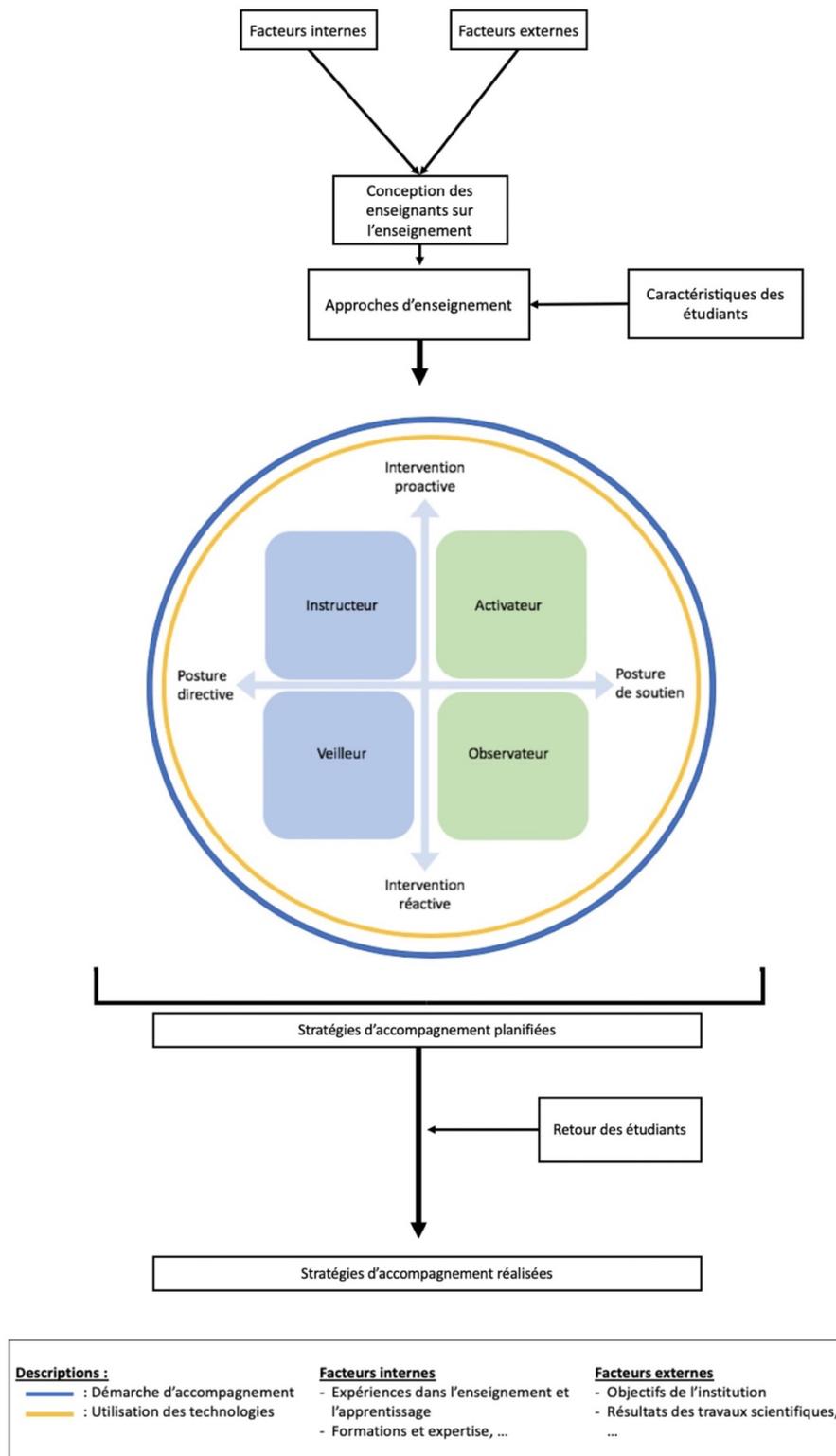


Figure 36. Le CSA révisité

Afin d'aider les enseignants et les concepteurs de formations à mieux préparer leurs stratégies et pour qu'elles soient au plus près possible de celles réalisées, une étude des avis des étudiants par rapport à des stratégies observées serait nécessaire. Elle

permettrait à la fois de comprendre en quoi ces dernières n'ont pas réussi à développer leur autodirection et ainsi que les besoins des étudiants. Il reste qu'il serait intéressant de pouvoir vérifier et valider cette nouvelle proposition de CSA (cf. Figure 36), dans un autre contexte occidental ou oriental pour l'améliorer et/ou le compléter.

Types de dispositifs et stratégies retenus

Les résultats de ce travail ont révélé que la plupart des enseignants ayant conçu des cours hybrides centrés sur l'apprentissage ont également adopté des approches CETU. En revanche, la mise en œuvre de cours CEN n'est pas toujours suivie par l'adoption des approches centrées sur l'enseignant.

Nous avons aussi vu que dans un cours hybride, l'articulation des séances en présentiel et à distance multiplie la variété des stratégies d'enseignement. Toutefois, si ce type de formation se réclame de démarches favorisant l'autonomie et l'autodirection des étudiants, nous constatons que ce sont les modalités d'articulation de phases présentielles et à distance, et en particulier les outils promouvant l'interactivité et la collaboration qui soutiennent l'autonomie et l'autodirection. Toutefois, nous faisons aussi le constat que des TIC ont moins d'effet que les méthodes pédagogiques proposant des *scénarii* d'enseignement favorisant la collaboration et l'interactivité.

Notre étude de cas multiples consolide ce constat de manière plus concrète par la distinction de deux clusters. Chaque cluster regroupe, tout d'abord, les enseignants selon la manière dont les rôles d'accompagnement ont été articulés pendant la formation. Ensuite, sont intégrés les résultats à l'IAE et au test-d'autopositionnement. Au sein du cluster 1, dans lequel les enseignants transmettent des connaissances en adoptant des rôles relevant d'une posture directive et en concevant des cours hybrides centrés sur l'enseignement, seul un enseignant a réussi à développer l'autodirection de ses étudiants, notamment par un scénario de classe inversée. Tout en adoptant un rôle d'Instructeur, cet enseignant exerce une approche d'enseignement CETU pour mener son cours.

Le cluster 2 regroupe des enseignants ayant conçu leurs cours hybrides en restant centrés sur l'apprentissage et l'enseignement. Parmi ceux qui sont centrés sur la transmission des savoirs, la stratégie qui a pu favoriser l'autodirection des étudiants est également celle qui a introduit la classe inversée. Cependant, contrairement à l'enseignant du cluster 1, ceux-ci ont plutôt adopté des rôles relevant de postures d'accompagnement de soutien. Par conséquent, malgré des différences de choix des approches d'enseignement et de rôles, dont des postures d'accompagnement, il ressort que les cours hybrides de type 1 à 3 permettent de développer l'autodirection si un scénario d'apprentissage en classe inversée interactive est adopté.

En ce qui concerne les cours hybrides du type 4 à 6, les stratégies identifiées au sein du cluster 2 montrent que ces derniers peuvent développer l'autodirection des étudiants lorsque leur configuration centrée sur l'étudiant est soutenue par la mise en place des forums de discussions pouvant introduire la participation active et l'interactivité par des échanges voir des activités collaboratives dans l'environnement d'apprentissage à distance. Un autre point important est que l'utilisation de ce dernier doit être également intégrée au scénario d'enseignement proposé et avoir un rapport avec les activités en présentiel.

En bref, nous ne sommes pas en mesure de confirmer les propos de Rogers (s.d., cité dans Marc et Cailleau, 2016), pour qui le choix des rôles d'accompagnement fournissant des possibilités aux étudiants d'assumer ou d'avoir un certain contrôle de leurs activités détermine l'autodirection des étudiants. Ce choix introduit certainement un élément pouvant favoriser l'autodirection, mais nous mettons en avant l'importance des méthodes d'apprentissage actif, pour le développement de l'autodirection, et ce au-dessus du choix des rôles adoptés par les enseignants.

Nos résultats confirment les effets positifs sur le développement de l'autodirection et la réussite des étudiants lorsqu'ils se sentent acteurs de leurs propres apprentissages. A cet égard, la classe inversée permet de soutenir le développement des compétences réflexives des étudiants, ce qui favorise l'augmentation de l'autonomie et de l'autodirection, sauf pour le cas de la classe inversée translatée. Comme le dit Hung (2017), « inverser tout simplement la procédure de lecture et de devoir ne garantit pas les résultats d'apprentissage souhaités », car le point le plus

important est de permettre aux étudiants de mobiliser des compétences au-delà de leurs aptitudes d'assimilation et d'écoute des informations transmises avec les moyens techniques disponibles. Avec l'utilisation réussie du forum, et ce de manière intégrée aux *scénarii* pédagogiques proposés, ce travail va également dans le sens des résultats de Reynard (2007) et Lim et Wang (2016), qui ont observé que les échanges et l'interactivité dans un dispositif hybride ajoutent une plus-value à l'ingénierie pédagogique de formation.

En bref, les résultats de notre étude de cas multiples montrent, tout d'abord, que les types de dispositif proposés et les méthodes pédagogiques adoptées ne délimitent pas le choix des rôles des enseignants. Ceux ayant organisé des cours hybrides centrés sur l'enseignement et adoptant une méthode d'enseignement traditionnel peuvent très bien exercer des rôles dans lesquels ils sont directifs et prendre une posture de soutien. Il s'avère aussi que certains types de cours hybrides ne garantissent pas le développement de l'autodirection des étudiants, comme la littérature pouvait le laisser penser.

Pour conclure, ce travail de thèse a pu identifier deux stratégies favorisant le développement de l'autodirection des étudiants en formation hybride. Tout d'abord lorsque le cours proposé est centré sur l'enseignement, il est important de mettre en place un scénario de classe inversée interactive, quel que soit les rôles d'accompagnement adoptés. Si le cours est centré sur l'apprentissage, il est encore plus essentiel de soutenir l'interactivité et la participation active des étudiants en intégrant des activités sur le forum électronique au scénario.

Rôle des tâches collaboratives sur l'autodirection et la réussite des examens

Afin de vérifier la reproductibilité de ces stratégies, nous avons réalisé une ultime étude de validation. Parmi les stratégies retenues, nous avons expérimenté des activités sur le forum électronique dans cours du type 5 (le Métro). Présentée au chapitre 8, cette dernière observation a pu mettre en évidence l'impact d'un cours hybride centré sur l'apprentissage sur le développement de l'autodirection des étudiants. Il est important de noter que ce n'est pas la présence du forum en tant que

tel qui favorise le développement de l'autodirection, mais la manière dont l'enseignant l'utilise.

Au début de ce travail de thèse, l'autonomie ou plus particulièrement la forme proactive de celle-ci, l'autodirection, a été présentée comme étant un élément clé de la réussite aux examens, aussi bien à l'université que tout au long de la vie (Brockett et Hiemstra, 1991). Parmi les indicateurs de l'autodirection, l'accroissement de « la capacité d'un individu à utiliser les stratégies d'apprentissage et les méthodes de résolution de problèmes » (indicateur 5) et « la conception de soi en tant qu'apprenant efficace » (indicateur 6) sont corrélés à la note finale des étudiants. Les énoncés du questionnaire pour l'indicateur 6 renvoient, d'une certaine manière, au sentiment de compétence, qui est connu pour renforcer l'estime de soi et soutenir la motivation et qui alimente le sentiment d'efficacité personnelle. Quant aux résultats sur les compétences langagières et linguistiques (CE, CO, PE et PO du CLES), leur développement est corrélé à l'indicateur 5, 2 « l'acceptation de la responsabilité de ses propres formations » et à l'indicateur 1 « l'initiative et indépendance dans l'apprentissage ».

Point sur les hypothèses

Dans les chapitres précédents, nous avons discuté nos quatre hypothèses portant sur la relation entre la manière dont un enseignant pourrait accompagner ses étudiants dans un dispositif hybride et l'autodirection des étudiants. Ce faisant, nous avons mis un accent particulier sur l'importance de l'ingénierie pédagogique, en tant que moyen de contrôler les déterminants environnementaux, et de développer l'autodirection.

L'accompagnement humain est l'un de ces déterminants environnementaux. Afin de décrire les stratégies d'accompagnement adoptées par les enseignants, il nous a semblé important d'en mettre au jour la variété. En effet, en référence à notre état de l'art, nous supposons que le rôle d'accompagnement faisait le lien entre les approches d'enseignement et les postures d'un enseignant (H_{1-1}). A cet égard, notre étude de cas unique a montré que le schéma de recouvrement des approches de l'enseignement de Kember (1997) et les rôles potentiels d'un accompagnateur de

Clutterbuck (2014) rend convenablement compte de la pratique réelle des enseignants de DU Tremplin Réussite.

En raison des nombreux éléments constitutifs d'un rôle et de la variété des formations hybride, il est évident que les stratégies d'accompagnement adoptées par les enseignants vont être variées. Nous avons posé l'hypothèse que leur spectre s'étendait de la mise en place de formations hybrides centrées sur l'enseignement dans lesquels les enseignants adoptaient des attitudes directives à des formations hybrides centrées sur l'apprentissage avec des postures de soutien (H_{1-2}). Compte tenu de la littérature, nous nous attendions à ce que les étudiants manifestent davantage d'autodirection dans des cours centrés sur le processus d'apprentissage (du type 4, 5 et 6) avec adoption des rôles d'activateur et d'observateur (H_{2-1}).

Notre étude de cas multiples a mis au jour différentes stratégies d'accompagnement adoptés par les enseignants du supérieur et il est ressorti que le type de cours et les méthodes pédagogiques adoptées ne délimitent pas le choix de rôles des enseignants. Nous avons observé que ceux qui conçoivent des cours hybrides CEN basé sur une méthode d'enseignement traditionnel peuvent adopter des rôles dans lesquels ils sont directifs ou adopter une posture de soutien, ce qui confirme notre H_{1-2} . Il n'a cependant pas possible de valider H_{2-1} . Nos résultats ont montré que les enseignants ayant conçu des cours de type 5 ont aussi adopté des rôles relevant d'une posture directive. De plus, il est ressorti que la disposition à l'apprentissage autodirigé peut être également favorisée par la mise en place de cours hybride centré sur l'enseignant. Au travers de ce résultat, nous constatons que l'amélioration de l'autodirection des étudiants dans une formation hybride est possible au sein d'un cours hybride CEN, si le scénario d'enseignement adopté est celui de la classe inversée interactive. Quant au cours hybride centré sur l'étudiant, il s'est avéré que des activités favorisant l'interaction active médiatisée par des outils de communication électronique étaient indispensables.

Afin de vérifier le résultat de notre étude de cas multiples, nous avons fait une étude de validation en faisant l'hypothèse que c'était l'intégration des interactions plurielles autour des activités implémentées dans un cours hybride centré sur l'étudiant qui a favorisait l'accroissement de la disposition des apprenants à l'apprentissage

autodirigé (H₂₋₂). Les résultats indiquent que l'intégration du forum avec deux niveaux d'interaction présente un intérêt pour le développement de l'autodirection des étudiants dans l'apprentissage, et que le développement de l'autodirection est corrélé à la moyenne des notes des étudiants.

Compte tenu de tout cela, il nous semble intéressant de tester plus en profondeur, dans une future recherche, la corrélation entre le développement de l'autodirection et la réussite aux examens, souvent représentée par la note. En effet une meilleure compréhension de l'écart entre les attentes d'un apprentissage autodirigé et la forme d'examen classique à l'université pourrait aboutir à des propositions d'améliorations du système d'examen certificatif et formatif de l'université. Partant de ce qui est attendu aux contrôles, nous pouvons également revisiter des stratégies d'enseignement actuelles en vue de les améliorer.

Bibliographie

- Adinda, D. (2018). A flipped classroom to enhance students' self-direction in informatics and physics engineering. *Jurnal pendidikan teknologi dan kejuruan*, 24(1), 13-22. Repéré à <https://journal.uny.ac.id/index.php/jptk/article/viewFile/18319/10711>
- Adinda, D. et Marquet, P. (2017). Les stratégies d'accompagnement vers l'autonomie : Le cas d'une formation hybride de réorientation des néo-bacheliers à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(33-2). Repéré à <https://journals.openedition.org/ripes/1232>
- Alava, S. (1999). Médiation (s) et métier d'étudiant. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, (1), 8-15. Repéré à <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-01-0008-001>
- Allen, I. E. et Seaman, J. (2014). *Changing course : Ten years of tracking online education in the United States* (Rapport n° 11). Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. Repéré à <http://onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf>
- Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : des formes émergentes d'adaptation ou de la « Métis » enseignante. Dans E. Annot et M-F. Fave-Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer* (p. 37-53). Paris : L'Harmattan.
- Amandu, G. M., Muliira, J. K. et Fronda, D. C. (2013). Using Moodle E-learning Platform to Foster Student Self-directed Learning: Experiences with Utilization of the Software in Undergraduate Nursing Courses in a Middle Eastern University. *Procedia - Social and behavioral sciences*, 93, 677-683. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.260>
- Annot, E. (2012). *La réussite à l'université: du tutorat au plan licence*. Bruxelles : De Boeck.
- Annot, E. et Fave-Bonnet, M.-F. (dir.) (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.

- Assen, J. H. E., Meijers, F., Otting, H. et Poell, R. F. (2016). Explaining discrepancies between teacher beliefs and teacher interventions in a problem-based learning environment: A mixed methods study. *Teaching and teacher Education*, 60, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.022>
- Bagheri, M., Ali, W. Z. W., Abdullah, M. C. B. et Daud, S. M. (2013). Effects of project-based learning strategy on self-directed learning skills of educational technology students. *Contemporary education technology*, 4(1), 15-29.
- Balme, P. (2012). *L'université française : une nouvelle autonomie, un nouveau management*. Grenoble: Presses Université de Grenoble.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O. et Lai, S.-L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The internet and higher education*, 12(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.005>
- Baylon, C. et Fabre, P. (1990). *Initiation à la Linguistique*. Paris, France : Nathan.
- Beaupère, N. et Boudesseul, G. (2009). *Sortir sans diplôme de l'université : Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. Paris: La Documentation Française.
- Bellanca, S. et Colot, O. (2014). Motivation et typologie d'entrepreneurs : Une étude empirique belge. *La revue des sciences de gestion*, 266(2), 63-74. <https://doi.org/10.391/rsg.266.0063>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2e éd). Harlow : Pearson Education.
- Berger, J.-L. et Büchel, F. (dir.). (2013). *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications*. Nice, France : Leséditionsvadia.
- Berger, J.-L., Kipfer, N. et Büchel, F. (2013). Promouvoir l'autorégulation chez les apprentis en formation professionnelle présentant des difficultés d'apprentissage : une intervention conduite par les enseignants. Dans J.-L. Berger et F.P. Büchel (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage : perspective théoriques et applications* (p. 153-194). Nice, France : Leséditionsovadia.

- Bergmann, J. et Sans, A. (2014). *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. United States of America: International society for technology in education (ISTE).
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M. et Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: from the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87-122. <https://doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3>
- Bernatchez, P.-A. (2003). Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs. *DistanceS*, 6(1), 5–25. Repéré à http://cgfd.telug.quebec.ca/distances/D6_1_b.pdf
- Bernaud, J.-L., Lhotellier, L., Sovet, L., Arnoux-Nicolas, C. et Pelayo, F. (2015). *Psychologie de l'accompagnement : concepts et outils pour développer le sens de la vie et du travail*. Paris, France : Dunod.
- Berthiaume, D. et Justeau, S. (2015). Recourir au mentorat pour développer son expertise en enseignement. Dans D. Berthiaume et N. Rege-Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (1^{re} éd., Vol. 2, p. 169-183). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Berthiaume, D. et Rege Colet, N. (dir.). (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Boelens, R., Van Laer, S., De Wever, B. et Elen, J. (2015). *Blended learning in adult education: towards a definition of blended learning* (Rapport n° WP2). Adults learners online. Repéré à <http://www.iwt-alo.be/>
- Bonham, A. (1991). Guglielmino's self-directed learning readiness scale: what does it measure? *Adult education quarterly*, 41(2), 92-99.
- Bonwell, C. C. et Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the Classroom*. Washington, D.C: School of Education, George Washington Univ.
- Borras, I. (2011). *Le tutorat à l'université : Peut-on forcer les étudiants à la réussite ?* (Rapport n° 290). France : Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

- Bouletreau, A., Chouanière, D., Wild, P. et Fontana, J.-M. (1999). *Concevoir, traduire et valider un questionnaire. À propos d'un exemple EUROQUEST* (Note scientifique et technique, Rapport n° NS 178). Paris, France : Institut National de Recherche et de Sécurité (INRS).
- Bouvy, T., De Theux, M.-N., Raucent, B., Smidts, D., Sobieski, P. et Wouters, P. (2010). Compétences et rôles du tuteur en pédagogies actives. Dans B. Raucent, C. Verzat, L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (1e édition, p. 371-296). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Brockett, R. G. et Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. London, United Kingdom: Routledge.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., ... Lebrun, M. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69–96.
- Burton, R., Charlier, B., Deschryver, N. et Mancuso, G. (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur : Méthode* (Rapport n° S03228-LLP-I-2009-1-FR-ERASMUS-EMHE) (p. 18-52). HY-SUP. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091/ATTACHMENT01>
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J. et Lafrenière, M.-A. K. (2012). Toward a tripartite model of intrinsic motivation. *Journal of personality*, 80(5), 1148-1175.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6496.2011.00757.x>
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé contribution à une théorie du sujet social apprenant. *Canadian journal for the study of adult education*, 17(1), 66–91. Repéré à <http://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/viewFile/1871/1632>
- Carré, P. (2010). L'autodirection des apprentissages. Dans P. Carré, A. Moisan, D. Poisson (dir.), *L'autoformation, perspectives de recherche* (1e éd, p. 117-169). Paris, France : Press Universitaire de France.
- Carré, P. et Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris, France : Dunod.

- Carré, P., Jézégou, A., Kaplan, J., Cyrot, P. et Denoyel, N. (2011). L'Autoformation: The state of research on self-(directed) learning in France. *International journal of self-directed learning*®, 8(1), 7-17. Repéré à https://6c02e432-3b93-4c90-8218-8b8267d6b37b.filesusr.com/ugd/dfdeaf_b634f9f41e404b5c8a3b2746a0a3f71d.pdf
- Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages : les questions clés*. Douai, France : Éditions Tempes.
- Charlier, B. et Peraya, D. (2013). Comment combiner enseignement présentiel et à distance ? Dans D. Berthiaume et N. Rege-Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (Vol. 1, p. 211-221). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. <https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496>
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2012). *Cadres conceptuels pour décrire les dispositifs hybrides et comprendre les effets* (Rapport final n° S03228-LLP-I-2009-1-FR-ERASMUS-EMHE) (p. 7-17). HY-SUP.
- Chesnais, M.-F. (1998). *Vers l'autonomie : l'accompagnement dans les apprentissages*. Paris, France: Hachette Education.
- Chickering, A. et Ehrmann, S. C. (1996). Implementing the Seven Principles: Technology as Lever. *AAHE Bulletin*, 1(4), 6.
- Chou, P.-N. et Chang, C.-C. (2018). Small or Large? The Effect of Group Size on Engineering Students' Learning Satisfaction in Project Design Courses. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(10). <https://doi.org/10.29333/ejmste/93400>
- Clutterbuck, D. (2014). *Everyone needs a mentor* (5th éd.). London : CIPD Publishing.
- Cohen, A., Shimony, U., Nachmias, R. et Soffer, T. (2018). Active learners' characterization in MOOC forums and their generated knowledge. *British*

journal of educational technology, 50(1), 1-22.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12670>

Collerette, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, (50), 81-88. Repéré à <http://fulltext.bdsp.ehesp.fr/Rsi/50/81.pdf>

Conseil de l'Europe. (2018). Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer (Volume complémentaires avec des nouveaux descripteurs). Repéré à <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : Perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23(2), 9. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégule : Entre cognition et motivation*. Grenoble, France : Press universitaire de Grenoble.

Cosnefroy, L. (2013). D'un modèle de l'autorégulation des apprentissages à ses implications pour l'enseignement. Dans J-L. Berger et F.P. Bücher (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage : perspective théoriques et applications* (p. 93-120). Nice, France : Leseditionssoviada.

Cosnefroy, L. et Carré, P. (2014). Self-regulated and self-directed learning: Why don't some neighbors communicate? *International journal of self-directed learning*, 11(2), 1-12.

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France: Economica.

Cremers, P. H. M., Wals, A. E. J., Wesselink, R. et Mulder, M. (2016). Design principles for hybrid learning configurations at the interface between school and workplace. *Learning environments research*, 19(3), 309-334. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9209-6>

Daele, A. et Sylvestre, E. (2013). Comment dynamiser un enseignement avec des grands effectifs ? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 149-164). Berne, Suisse : Peter Lang.

De Lièvre, B., Depover, C. et Peraya, D. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.

- Decamps, S. et Depover, C. (2011). La perception du tutorat par les acteurs de la formation à distance. Dans B. De lièvre, C. Depover et D. Peraya (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 110-136). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). What is the self in self-directed learning? Findings from recent motivational research. Dans G. A. Straka (dir.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations*. LOS, Learning Organized Self-Directed Researchgroup (p. 49-57). Münster, Germany: Waxmann.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2016). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vue. Dans Y. Paquet, N. Carbonneau, et R. J. Vallerand (dir.), *La théorie de l'autodétermination : Aspect théoriques et appliqués* (p. 15-23). Bruxelles, Belgique : de Boeck Supérieur.
- Deepak, K. (2017). Evaluation of Moodle features at Kajaani University of Applied Sciences – Case Study. *Procedia computer science*, 116, 121-128. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.10.021>
- Depover, C. et Quintin, J.-J. (2011). Tutorat et modèles de formation à distance. Dans B. De lièvre, C. Depover et D. Peraya (dir.) *Le tutorat en formation à distance* (p. 15-27). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Deschryver, N. et Charlier, B. (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur* (Rapport final n° S03228-LLP-I-2009-1-FR-ERASMUS-EMHE). HY-SUP.
- Deschryver, N. et Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage. *Education & Formation*, e-301.
- Deschryver, N. et Letor, C. (2012). *Dispositifs hybrides et apprentissage* (Rapport final n°. S03228-LLP-I-2009-1-FR-ERASMUS-EMHE) (p. 113-153). HY-SUP.
- Dynan, L., Cate, T. et Rhee, K. (2008). The impact of learning structure on students' readiness for self-directed learning. *Journal of education for business*, 84(2), 96-100. <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.2.96-100>
- Edginton, A. et Holbrook, J. (2010). A blended learning approach to teach basic pharmacokinetics and the significance of face-to-face interaction. *American journal of pharmaceutical education*, 74(5), 88. <https://doi.org/10.5688/aj740588>

- Entwistle, N. (2003). *Concepts and conceptual framework underpinning the ETL project* (Occasional report n° 3) (p. 15). Edinburgh: School of Education, University of Edinburgh.
- Famose, J.-P. et Margnes, É. (2016). *Apprendre à Apprendre : La compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école*. Paris, France: de Boeck Supérieur.
- Field, L. (1989). Investigation into the structure, validity and reliability of Guglielmino's SDLRS. *Adult education quarterly*, 39(3), 125–139.
- Field, L. (1990). Guglielmino's self-directed learning readiness scale: Should it continue to be used? *Adult education quarterly*, 41(2), 100-103.
- Filatre, D. (2017). *Reformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants* [Rapport Général]. Rectorat de l'Académie de Versailles.
- Fisher, M. J. et King, J. (2010). The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: A confirmatory factor analysis. *Nurse education today*, 30(1), 44-48. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.05.020>
- Fisher, M., King, J. et Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today*, 21(7), 516-525. <https://doi.org/10.1054/nedt.2001.0589>
- Fong, N. S., Mansor, W. F. A. W., Zakaria, M. H., Sharif, N. H. M. et Nordin, N. A. (2012). The roles of mentors in a collaborative virtual learning environment (CVLE) Project. *Procedia - Social and behavioral sciences*, 66, 302-311. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.272>
- Freire, P. (2014). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Eres.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. France: Presse de l'Université du Québec.
- Galley, F. et Droz, R. (1999). *L'Abandon des études universitaires des difficultés du métier d'étudiant ; programme National de Recherche 33 : efficacité de nos systèmes de formation*. Fribourg: Ed. Universitaires.

- Garrison, D. R. et Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 95-105.
[10.1016/j.iheduc.2004.02.001](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001)
- Garrison, D. R. et Vaughan, H. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Garvey, B. (1994a). Ancient greece, MBAs, the health service and georg: Part 1. *Education + Training*, 36(2), 18-24.
<https://doi.org/10.1108/00400919410058090>
- Garvey, B. (1994b). A Dose of mentoring. *Education + Training*, 36(4), 18-26.
<https://doi.org/10.1108/00400919410061302>
- Garvey, B. (1995). Healthy signs for mentoring. *Education + Training*, 37(5), 12-19.
<https://doi.org/10.1108/00400919510147117>
- Gay, B. (1994). What Is mentoring? *Education + Training*, 36(5), 4-7.
<https://doi.org/10.1108/00400919410062257>
- Germain, C. et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic*, 7. <https://doi.org/10.4000/alsic.2280>
- Gettliffe, N., Delhaye, A. et Dittel, J. (2011). Nouvelles pratiques d'accompagnement pour un centre de ressources et d'apprentissage en mode hybride : De l'individu, au groupe, à la communauté d'apprenants. *Mélanges Crapel*, (32), 45-64.
- Gettliffe, N., Dittel, J. et Delhaye, A. (2012). Guider l'autonomie par les forums de discussions électroniques. *Les langues modernes*, 3, 47-54.
- Gibassier, A. (2016). Le blended learning, projet pédagogique global. Repéré à <http://www.formation-et-nouvelles-technologies.fr/formation-e-learning/le-blended-learning>
- Gibb, S. (1994). Evaluating mentoring. *Education + Training*, 36(5), 32-39.
<https://doi.org/10.1108/00400919410062310>
- Gibbons, M., et Phillips, G. (1982). Self-Education: The process of life-long learning. *Canadian journal of education / Revue canadienne de l'éducation*, 7(4), 67-86.
<https://doi.org/10.2307/1494774>

- Gibson, D., Wang, T., Broadley, T. et Downie, J. (2016). Blended Learning in a Converged Model of University Transformation. Dans L. Cher Ping et W. Libing (dir.), *Blended Learning for Quality Higher Education: Selected Case Studies on Implementation from Asia-Pacific* (Unesco, p. 235-264). Bangkok, Thailand.
- Gisbert, J. P. (2017). Mentor–mentee relationship in medicine. *Gastroenterología y Hepatología (English Edition)*, 40(1), 48-57. Repéré à <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2444382417300202>
- Glikman, V. (2002). Formations à distance en ligne et liberté d'apprendre. *Éducation permanente*, 152, 55-69.
- Glikman, V. (2011). Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya et J-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 137-158). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Goh, P. S. C., Wong, K. T. et Hamzah, M. S. G. (2014). The Approaches to Teaching Inventory: A Preliminary Validation of the Malaysian Translation. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1). <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.6>
- Gouvernement.fr. (2017). La réussite étudiante. Repéré à <https://www.gouvernement.fr/action/la-reussite-etudiante>
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and futures directions. Dans C. J. Bonk et C.R. Graham (dir.), *The handbook of blended learning* (p. 3-21). San Francisco, CA, USA: Pfeiffer.
- Greener, S. (2009). E-Modeling – Helping learners to develop sound e-learning behaviours. *Electronic journal of e-learning*, 7(3), 265-272.
- Gremmo, M.-J. (2003). Aider l'apprenant à mieux apprendre. Dans B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 153-164). Paris, France: Lavoisier.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult education quarterly*, 41(3), 125-194.
- Gu, X. (2016). Blended Learning at ast China Normal University: Promising practices and challenges. Dans *blended learning for quality higher education: Selected case studies on implementation from Asia-Pacific* (Unesco, p. 39-66). Bangkok, Thailand.

- Guglielmino, L. (1977). *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale* (Thèse doctorale). University of Georgia, États-Unis.
- Guglielmino, L. (1989). Reaction to Field's investigation into the SDLRS. *Adult Education Quarterly*, 39(4), 235-245.
- Guglielmino, L. M. (2002). La recherche sur l'autodirection dans l'apprentissage aux États-Unis. Dans A. Moisan et P. Carré (dir.), *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques* (p. 105-114). Paris, France : L'Harmattan.
- Guglielmino, L. M. et Guglielmino, P. (2017). Learning preferences assessment. Consulté à l'adresse <http://www.lpasdlrs.com/>
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Hannoun, H. (1972). *L'attitude non-directive de Carl Rogers*. Paris, France: Les éditions ESF.
- Henriet, O., Malingre, M.-L. et Serres, A. (2008). *Enquête sur les besoins de formation des doctorants à la maîtrise de l'information scientifique dans les Écoles doctorales de Bretagne*. Université Européenne de Bretagne.
- Hiemstra, R. (2015). Faciliter l'apprentissage autodirigé des adultes. *Savoirs*, 1(37), 53-73. <https://doi.org/10.3917/savo.037.0053>
- Hinton, P. R., Brownlow, C., McMurray, I. et Cozens, B. (2004). *SPSS Explained*. London, United Kingdom: Routledge.
- Hoffmann, J. (2006). Why blended learning hasn't (yet) fulfilled its promises: Answers to those questions that keep you up at night. Dans C. J. Bonk et C. R. Graham (dir.), *The handbook of blended learning* (p. 27-40). San Francisco, CA : Pfeiffer.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Horn, M. B. et Staker, H. (2015). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. San Francisco, CA, USA : Josey-Bass.

- Hung, H.-T. (2017). The integration of a student response system in flipped classrooms. *Language learning & technology*, 21(1), 16-27.
- Ibrahim, M. M., Arshad, M. Y., Rosli, M. S. et Shukor, N. A. (2017). The roles of teacher and students in self-directed learning process through blended problem-based learning. *Sains humanika*, 9(1-4). Repéré à <http://www.sainshumanika.utm.my/index.php/sainshumanika/article/view/1121>
- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F. et Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education*, 44, 106-116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.005>
- Jézégou, A. (2005). *Formation ouverte : Liberté de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2008a). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 6(3), 343-364. <https://doi.org/10.3166/ds.6.343-364>
- Jézégou, A. (2008b). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, 16(1), 97. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0097>
- Jézégou, A. (2009). *Traduction française de l'Echelle de disposition à l'apprentissage autodirigé de Guglielmino*. Document inédit.
- Jézégou, A. (2010). Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes. *Savoirs*, 24(3), 12-29. <https://doi.org/10.3917/savo.024.0079>
- Jézégou, A. (2012). Towards a distance learning environment that supports learner self-direction: The model of presence. *International journal of self-directed learning*, 9(1), 11-21.
- Jézégou, A. (2014a). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sticef*, 21, 269-286.
- Jézégou, A. (2014b). 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.
- Jiménez, M. Á. F., Rodríguez, E. M. et Vidal, L. I. E. (2017). The tutor's roles and functions in online education. Qualitative study within the context of worker

- training. *Procedia - Social and behavioral sciences*, 237, 196-202.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.063>
- Johnson, S. K., Geroy, G. D. et Griego, O. V. (1999). The mentoring model theory: dimensions in mentoring protocols. *Career Development International*, 4(7), 384-391. <https://doi.org/10.1108/13620439910295736>
- Jomphe Hill, A. (1983). *Traduction française de l'Echelle de disposition à l'apprentissage autodirigé de Guglielmino*. Document inédit.
- Jowett, V. et Stead, R. (1994). Mentoring students in higher education. *Education + Training*, 36(5), 20-26. <https://doi.org/10.1108/00400919410062293>
- Jun, L. et Ling, Z. (2011). Improving flexibility of teaching and learning with blended learning: A case study analysis. *Hybrid learning*, 251–261.
- Kane, L. (2004). Educators, learners and active learning methodologies. *International journal of lifelong education*, 23(3), 275-286.
<https://doi.org/10.1080/0260/37042000229237>
- Kaplan, J. (2009). *L'autodirection dans les apprentissages coopératifs : Le cas des Cercles d'Étude* (Thèse doctorale). Université de Nanterre- Paris X, France
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7, 255-275.
- Kember, D., Leung, D. Y. P. et McNaught, C. (2008). A workshop activity to demonstrate that approaches to learning are influenced by the teaching and learning environment. *Active learning in higher education*, 9(1), 43-56.
<https://doi.org/10.1177/1469787407086745>
- Kennel, S. (2014). *Pratiques et compétences informationnelles des étudiants dans les espaces de formation en ligne* (Thèse doctorale). Université de Strasbourg.
- Kettenring, J. R. (2006). The practice of cluster analysis. *Journal of classification*, 23(1), 3-30. <https://doi.org/10.1007/s00357-006-0002-6>
- Kim, S. (2008). *Étude des représentations du personnel enseignant à l'égard de ses pratiques d'ordre technologique et pédagogique actuelles et de celles qui pourraient favoriser la mise en œuvre d'un dispositif de formation à distance à l'Institut de Technologie du Cambodge* (Thèse doctorale). Université de

Sherbrooke. Consulté à l'adresse
<http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/940>

- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association Press.
- Kranzow, J. et Hyland, N. (2016). Self-directed learning: Developing readiness in graduate students. *International journal of self-directed learning*®, 13(2), 1-14. Repéré à <http://www.sdlglobal.com/IJSDL/IJSDL%2013.2.pdf>
- Krasnova, T. et Demeshko, M. (2015). Tutor-mediated support in blended learning. *Procedia - Social and behavioral sciences*, 166, 404-408. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.544>
- Lam, J. (2014). The context of blended learning : The TIPS blended learning model. *Springer international publishing Switzerland*, 7411, 80-92. Repéré à http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-08961-4_9
- Lameul, G., Douzet, C., Docq, F., Morin, C., Peltier, C., Peraya, D. et Villiot-Leclercq, E. (2012). *Exploitation et diffusion des résultats de la recherche* (Rapport n° S03228-LLP-I-2009-1-FR-ERASMUS-EMHE) (p. 235-250). HY-SUP. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091/ATTACHMENT01>
- Lameul, G., Peltier, C. et Chalier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, e-301, 99–113. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37228>
- Larousse Dictionnaire de français. (2017). Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>
- Larson, M. L. (1998). *Meaning-based translation: a guide to cross-language equivalence* (2e éd.). University Press of America.
- Law, K. M. Y., Geng, S. et Li, T. (2019). Student enrollment, motivation and learning performance in a blended learning environment: The mediating effects of social, teaching, and cognitive presence. *Computers & Education*, 136, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.021>
- Lebrun, M. (2016, janvier). Essai de modélisation et de systémisation du concept de Classes inversées [Billet de blogue]. Repéré à bit.ly/ML-Classes-inversées

- Lebrun, M. et Lecoq, J. (2015). *Classes inversées enseigner et apprendre à l'endroit!* France: Réseau Canopé.
- Lebrun, M., Gilson, C. et Goffinet, C. (2017). Vers une typologie des classes inversées. *Education & Formation*, e-306, 126-146.
- 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 & Formation*, e-301, 55–74.
- Legifrance. (2013). Loi no 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1). Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=37DFAD01D382130C97C259DB59B98F0B.tplqfr26s_1?idSectionTA=LEGISCTA000006166561&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20180601
- Legout, B. (2017). Université : le palmarès 2017 de la réussite en licence. L'Étudiant. Repéré à <https://www.letudiant.fr/etudes/fac/universite-le-palmares-2018-de-la-reussite-en-licence-2.html>
- Legout, B. et Mandry, P. (2016). Université : le palmarès 2017 de la réussite en licence. *L'Étudiant*. Repéré à <http://www.letudiant.fr/etudes/fac/universite-palmares-reussite-licence-2016-infographie.html>
- Lenoir, H. (2014). De la pédagogie a l'andragogie [Billet de blogue]. Repéré à <http://www.hugueslenoir.fr/de-la-pedagogie-a-landragogie/>
- Lim, C. P. et Wang, T. (2016). A Framework and Self-Assessment Tool for Building the Capacity of Higher Education Institutions for Blended Learning. Dans L. Cher Ping et W. Libing (dir.), *Blended Learning for Quality Higher Education: Selected Case Studies on Implementation from Asia-Pacific* (p. 1-38). Bangkok, Thailand.
- Lim, C., Cho, Y. H. et Kim, S. (2016). Partnerships and Innovation for Blended Learning at Seoul National University, Republic of Korea. Dans L. Cher Ping et W. Libing (dir.), *Blended Learning for Quality Higher Education: Selected Case Studies on Implementation from Asia-Pacific* (p. 211-232). Bangkok, Thailand.

- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. et Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298. <https://doi.org/10.1080/03075070600680539>
- Lindeman, M. (2004). Making the Shift: Onground to Online. [Présentation PowerPoint]. Repéré dans Illinois Online Network, University of Illinois: <http://www.ion.uillinois.edu/institutes/presentations/050713/MakingTheShift.ppt>
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied linguistics*, 20(1), 71-94. <https://doi.org/10.1093/applin/20.1.71>
- Long, H. B. (1994). Resources related to overcoming resistance to self-direction in learning. *New directions for adult and continuing education*, 1994(64), 13-21. <https://doi.org/10.1002/ace.36719946404>
- López-Pérez, M. V., Pérez-López, M. C. et Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, 56(3), 818-826. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.023>
- Loyens, S. M. M., Magda, J. et Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationship with self-regulated learning. *Educational psychology review*, 20, 411–427. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9082-7>
- Mabed, M. et Koehler, T. (2012). *An instructional design for developing an effective blended learning environment*. Communication présentée à l'Edulearn12: 4th International conference on education and new learning technologies. 5003-5010, Barcelona, Spain.
- Macdonald, J. (2008). *Blended learning and online tutoring: Planning learner support and activity design*. Hampshire, England: Gower.
- Mailles-Viard Metz, S. (2015). *Instrumenter l'autonomie pour l'apprentissage universitaire* (Mémoire de synthèse de l'Habilitation à diriger les recherches). Université Paul Valéry Montpellier.
- Mailles-Viard Metz, S., Vayre, E., et Pélissier, C. (2015). Concevoir un Environnement Personnel d'Apprentissage (EPA), est-ce utile pour les

- étudiants ? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 38. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/canjeducrevucan.38.4.07>
- Marc, E. et Cailleau, X. (2016). Carl R. Rogers et la non-directivité. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 12(45), 28.
- Marquet, P. (2003). *L'impact des TIC dans l'enseignement et la formation : mesures, modèles et méthodes - Contribution à l'évolution du paradigme comparatiste des usages de l'informatique en pédagogie* (Mémoire de synthèse de l'Habilitation à diriger les recherches). Université de Strasbourg.
- Marquet, P. (2011). e-Learning et conflit instrumental: Entre didactique, pédagogie et technique. *Recherche & formation*, 68, 31-46. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1499>
- Marquet, P. et Poteaux, N. (2010). Profils d'apprenants, profils d'usage et contextes de travail en CRL. Dans B. Albergo et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : Une expérience d'autoformation à l'université* (p. 127-140). France : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Marsh, C., Richards, K. et Smith, P. (2001). Autonomous Learners and the Learning Society: systematic perspectives on the practice of teaching in Higher Education. *Educational Philosophy and Theory*, 33(3-4), 381-395. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2001.tb00277.x>
- Martel, J., Dugas, C., Lafond, D. et Descarreaux, M. (2009). Validation de la version française du Questionnaire de Bournemouth. *The Journal of the Canadian Chiropractic Association*, 53(2), 111.
- Mauroux, L., Zuffrey, J. D, Jiménez, F., Wehren, R., Cattaneo, A. et Gurtner, J.-L. (2013). Dossiers de formation et autorégulation des apprentissages en formation professionnelle. Dans berger J-F et büchel F (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage : perspective théoriques et applications* (p. 195-227). Nice: Leseditionsovadia.
- McCauley, V. et McClelland, G. (2004). Further studies in self-directed learning in physics at the University of Limerick Ireland. *International journal of self-directed learning, International society of self-directed learning*, 1(2), 26-37.

- McMillan, W. (2010). Your thrust is to understand how academically successful students learn. *Teaching in higher education*, 1–13.
- Meirieu, P. (2015). Dictionnaire des définitions. Repéré à <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>, et <http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. et Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3^é ed.). San Francisco, CA, USA: Josey-Bass.
- Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et formation*, (43), 101-113.
- Midy, F. (1996). *Validité et fiabilité des questionnaires d'évaluation de la qualité de vie : une étude appliquée aux accidents vasculaires cérébraux* (Rapport n° 9612). Laboratoire d'analyse et de techniques économiques, Faculté de Science Economique et de Gestion de l'Université de Bourgogne.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche. (2014). *L'Université et la recherche en mouvement : Que change la loi*. Repéré à <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid81469/22-juillet-2013-22-juillet-2014-ce-que-change-la-loi-relative-a-l-enseignement-superieur-et-a-la-recherche.html#loi-universites>
- Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation. (2007). *Plan pour la réussite en licence : 730 millions d'euros d'ici 2012*. Repéré à http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Communiques/01/8/orientationlicence_21018.pdf
- Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation. (2015). *Référentiels de compétences des mentions de licence*. Repéré à [http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Formations et diplomes/00/1/Referentiels de competences licence formatMESR 2014 12 29 ssblancs 380001.pdf](http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Formations%20et%20diplomes/00/1/Referentiels%20de%20competences%20licence%20formatMESR%202014%2012%2029%20ssblancs%20380001.pdf)
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2011). *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Repéré à [http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Etat du Sup Rech/18/3/EESR 2011 209183.pdf](http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Etat%20du%20Sup%20Rech/18/3/EESR%202011%20209183.pdf)

- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2017). *Plan d'étudiants*. Consulté à l'adresse http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/concertation/73/5/dp_plan_etudiants_839735.pdf
- Mohib, N., Sonntag, M., Oget, D. et Werckmann, F. (2013). Tutorat et réussite en école d'ingénieurs. *Education & Formation*, (e-298-03), 48-58.
- Monroy, F., González-Geraldo, J. L. et Hernández-Pina, F. (2015). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). [Análisis psicométrico del cuestionario Approaches to Teaching Inventory (ATI) y propuesta en castellano (S-ATI-20)]. *Anales de psicología*, 31(1). <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.190261>
- Moran, M. et Banks, D. (2016). An exploration of the value of the role of the mentor and mentoring in midwifery. *Nurse Education Today*, 40, 52-56. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.02.010>
- Muraro, D. (2015). *Enseigner et apprendre : un acte pédagogique*. Toulouse : Erès éditions.
- Musca, G. (2006). Une stratégie de recherche processuelle : l'étude longitudinale de cas enchâssés. *M@n@gement*, 9(3), 153. <https://doi.org/10.3917/mana.093.0153>
- Nagels, M. et Carré, P. (dir.). (2016). *Apprendre par soi-même aujourd'hui : les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris, France: Éditions des archives contemporaines.
- Ng, C. S. L., Cheung, W. S. et Hew, K. F. (2012). Interaction in asynchronous discussion forums : peer facilitation techniques: Peer facilitation techniques. *Journal of computer assisted learning*, 28(3), 280-294. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00454.x>
- Ngouem, A. C. (2015). *Les nouvelles technologies dans l'enseignement et l'apprentissage: besoins, utilisations et rentabilités*. Louvain-la-Neuve : Academia - L'Harmattan.
- Nikopoulou-Smyrni, P. et Nikopoulos, C. (2010). Evaluating the impact of video-based versus traditional lectures on student learning. *Educational research*, 1(8), 304-311.

- Nissen, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ? *Association des professeurs de langues vivantes*, 18-27.
- OECD. (2019). *Trend shaping education 2019*. Paris, France : OECD Publishing. Repéré à <https://read.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2019-trends-edu-2019-en#page3>
- Page, J., Meehan-Andrews, T., Weerakkody, N., Hughes, D. L. et Rathner, J. A. (2017). Student perceptions and learning outcomes of blended learning in a massive first-year core physiology for allied health subjects. *Advances in physiology education*, 41(1), 44-55. <https://doi.org/10.1152/advan.00005.2016>
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche & formation*, (62), 129-139. Repéré à <https://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR062-8.pdf>
- Paul, M. (2016). La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques. Louvain-la-Neuve : de Boeck Supérieur.
- Peraya, D. (2010). Des médias éducatifs aux environnements numériques de travail : médiatisation et médiation. Dans D. Liquète (dir.), *Médiations* (p. 35-48). Paris, France : CNRS.
- Peraya, D. et Peltier, C. (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur* (No. S03228-LLP-I-2009-1-FR-ERASMUS-EMHE) (p. 54-86). HY-SUP. Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091/ATTACHMENT01>
- Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education & Formation*, e-301, 15-34.
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R. et Mancuso, G. (2012, mai). *Typologie des dispositifs de formations hybrides : configurations et métaphores*. Communication présentée à 27ème congrès de l'AIPU.
- Perraudau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris, France : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ?* Communication présentée à UNAPEC, Paris : UNAPEC. Repéré

à

http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_15.rtf

Perret, C. (2015). *Le plan réussite en licence : Quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* Dijon, France : Éditions Universitaires de Dijon.

Pierre, et François, S. (2015). La pédagogie mixte en école ingénieur. *Technologie* 196, p. 48-53.

Pinte, G. (2018). *Les 100 premiers jours à l'université : éléments pour comprendre la réussite et l'échec à l'université*. Louvain-la-Neuve : EME Editions.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeider (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Piper, C. (2008, 26 janvier). Blended Teaching: Hybrid vs Blended Learning [Billet de blogue]. Repéré à <http://hybridteaching.blogspot.fr/2008/01/hybrid-vs-blended-learning.html>

Ponton, M. K. et Carr, P. B. (1999). *A quasi-Linear behavioral model and an application to self-directed learning*. Nasa center for aerospace information (CASI).

Ponton, M.-K. et Carr, P. B. (2012). Autonomous learning and triadic reciprocal causation: a theoretical discussion. *International journal of self-directed learning*, 9(1), 1-10.

Poteaux, N. (2003). L'autoformation à l'université: de quelques éléments dialectiques. Dans B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 131-140). Paris, France : Lavoisier.

Price, L. R. (2017). *Psychometric Methods: Theory into Practice*. New York, NY: Guilford publications.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>

Prosser, M. et Trigwell, K. (1997). Relation between perception of teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Education*

Psychology, 67, 25-35. Repéré à
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01224.x/epdf>

Prosser, M. et Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British journal of educational psychology*, 76(2), 405-419.
<https://doi.org/10.1348/000709905X43571>

Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., Ramsden, P. et Lueckenhausen, G. (2005). Academics' experiences of understanding of their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching and learning. *Instructional Science*, 33(2), 137-157. <https://doi.org/10.1007/s11251-004-7687-x>

Pudelko, B. (2019). La recherche sur l'encadrement à distance en enseignement supérieur, perspectives francophone et anglophone (1974-2016). *Distance et médiations des savoirs*, (25). Repéré à
<https://journals.openedition.org/dms/3401>

Quintin, J.-J. (2011). L'efficacité des modalités d'intervention tutorale et leurs effets sur le climat socio-relationnel des groupes restreints. Dans B. De Lièvre, C. Depover, A. Jaillet, D. Peraya et J.-J. Quintin (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 61-86). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Raïche, G., Langevin, L., Riopel, M. et Mauffette, Y. (2006). Étude exploratoire de la dimensionnalité et des facteurs expliqués par une traduction française de l'Inventaire des approches d'enseignement de Trigwell et Prosser dans trois universités québécoises. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(2), 41-61.

Raïche, G., Riopel, M., Langevin, L. et Mauffette, Y. (2007). *Dimensionnalité et facteurs expliqués par une traduction française de l'inventaire des approches d'enseignement de Trigwell et Prosser dans trois universités québécoises*. Communication présentée au 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Montréal, Canada. Repéré à
<http://perso.crifpe.ca:81/~aipu2007/>

Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (1e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Rege Colet, N. et Rovero, P. (2015). Prendre conscience de sa vision de l'enseignement. Dans D. Berthiaume et N. Rege-Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (1^{re} éd., Vol. 2, p. 57-73). Berne, Suisse: Peter Lang.
- Reynard, R. (2007). Hybrid Learning: Challenges for Teachers -- THE Journal. Repéré à <https://thejournal.com/Articles/2007/05/17/Hybrid-Learning-Challenges-for-Teachers.aspx?Page=1&p=1>
- Rimini, M. et Spiezia, V. (2016). *Skills for a digital world, 2016 Ministerial meeting on the digital economy* (Rapport n° 250). OECD.
- Ritchie, M. et Black, C. (2012). Public internet forums: Can they enhance argumentative writing skills of second language learners? *Foreign language annals*, 45(3), 349–361. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01203.x>
- Rodet, J. (2011a). Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur. Dans B. De lièvre, C. Depover et D. Peraya (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 159-170). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Rodet, J. (2011b, 19 janvier). Le tuteur à distance et les fonctions d'accompagnement [Billet de blogue]. Repéré à <http://blogdetad.blogspot.fr/2011/10/le-tuteur-distance-et-les-fonctions.html>
- Rodet, J. (2016). *L'ingénierie tutorale: définir, concevoir et diffuser et évaluer des services d'accompagnement des apprenants d'un digital learning*. Vissoie: JIP Editions.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Ferrando, P. J., Paiva, M. O., Lourenço, A., Cerezo, R. et Valle, A. (2013). The relationship between approaches to teaching and approaches to studying: A two-level structural equation model for biology achievement in high school. *Metacognition and learning*, 8(1), 47–77.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. Dans E. L. Deci et R.M. Ryan (dir.),

- Handbook of self-determination research* (p.3-36). Rochester, USA: The University of Rochester Press.
- Saint-Arnaud, S. et Bernard, P. (2003). Convergence or resilience? A hierarchical cluster analysis of the welfare regimes in advanced countries. *Current sociology*, 51(5), 499-527. <https://doi.org/10.1177/00113921030515004>
- Saks, K. et Leijen, Ä. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the e-learning context. *Procedia - Social and behavioral sciences*, 112, 190-198. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1155>
- Serres, A. (2012). *Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur Internet*. Caen: C&F éd.
- Shipton, B. (2011). Expanding police educators' understanding of teaching, are they as learner-centred as they think? *Journal of learning design*, 4(2), 1–19. Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=EJ940635>
- Singh, R. et Kaur, T. (2016). Blended Learning - Policies in place at Universiti Sains Malaysia. Dans L. Cher Ping et W. Libing (dir.), *Blended learning for quality higher education: Selected case studies on implementation from Asia-Pacific* (Unesco, p. 103-126). Bangkok, Thailand.
- Stes, A., De Maeyer, S. et Van Petegem, P. (2010). Approaches to teaching in higher education: Validation of a dutch version of the Approaches to Teaching Inventory. *Learning environments research*, 13(1), 59-73. <https://doi.org/10.1007/s10984-009-9066-7>
- Temperman, G., Walgraeve, S., De Lièvre, B. et Boumazguida, K. (2017). Développer des compétences de conceptualisation et d'analyse avec un forum de discussion et un etherpad. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 24(1), 151–179. <https://doi.org/10.3406/stice.2017.1729>
- The National Academies. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington DC : National Academy Press.
- Thomas, M. J. W. (2002). Learning within incoherent structures: the space of online discussion forums. *Journal of computer assisted learning*, 18(3), 351–366. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2002.03800.x>

- Touw, K. W. J., Vogelaar, B., Bakker, M. et Resing, W. C. M. (2019). Using electronic technology in the dynamic testing of young primary school children: predicting school achievement. *Educational technology research and development*, 67(2), 443–465. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09655-6>
- Trigwell, K. (2008). *Approaches to teaching inventory-R*. Document inédit.
- Trigwell, K. et Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284. <https://doi.org/10.1080/03075079612331381211>
- Trigwell, K. et Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409–424. Repéré à <http://link.springer.com/article/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Trigwell, K., Prosser, M. et Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised *Approaches to Teaching Inventory*. *Higher education research & development*, 24(4), 349-360. <https://doi.org/10.1080/07294360500284730>
- Trigwell, K., Prosser, M. et Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher education*, 27(1), 75–84. Repéré à <http://link.springer.com/article/10.1007/BF01383761>
- Trigwell, K., Prosser, M. et Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher education*, 37(1), 57-70. <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>
- Uz, R. et Uzun, A. (2018). The influence of blended learning environment on self-regulated and self-directed learning skills of learners. *European journal of educational research*, 7(4), 878-886. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.4.877>
- Van Laer, S. et Elen, J. (2017). In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1395-1454. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9505-x>
- Vaughan, N. D., Cleveland-Innes, M. et Garrison, D. R. (2013). *Teaching in blended learning environments: creating and sustaining communities of inquiry*. Edmonton : AU Press.

- Verzat, C., Jore, M., Toutain, O. et Silberzahn, P. (2016). Apprendre par soi-même l'entrepreneuriat via un MOOC. *Revue française de gestion*, 42(257), 33-52. <https://doi.org/10.3166/rfg.2016.00050>
- Wilson, L. E. et Sipe, S. R. (2014). A comparison of active learning and traditional pedagogical styles in a business law classroom. *Journal of legal studies education*, 31(1), 89–105. <https://doi.org/10.1111/jlse.12010>
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of educational psychology*, 89(3), 397-410. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.89.3.397>
- Wolfs, J.-L. (2007). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'université, recherche, théorie, application* (3^e éd., Vol. 1). Bruxelles: De Boeck université.
- Wood, M. (1997). Mentoring in further and higher education: learning from the literature. *Education + Training*, 39(9), 333-343. <https://doi.org/10.1108/00400919710192368>
- Xu, Z. (2008, août). *When hybrid learning meets blended teaching: Online computer-mediated communication (CMC) discourse and classroom face-to-face (FTF) discourse analysis*. Communication présentée à l'International Conference on Hybrid Learning and Education, Hong Kong, Chine. Repéré à http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-85170-7_14
- Yann, V. (2015). *Construire une pratique réflexive* (1^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Yarroch, W. L. (1991). The implications of content versus item validity on science tests. *Journal of research in science teaching*, 28(7), 619–629.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research, Design and methods* (3^e éd., Vol. 5). London, United Kingdom: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods* (6^e éd.). London, United Kingdom: Sage Publications.
- Zachry, A. H., Nash, B. H. et Nolen, A. (2017). Traditional lectures and team-based learning in an occupational therapy program: A survey of student perceptions.

The open journal of occupational therapy, 5(2). <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1313>

Zhao, Y. et Berslow, L. (2013). Literature Review on Hybrid/Blended Learning. Repéré à

https://tll.mit.edu/sites/default/files/library/Blended_Learning_Lit_Review.pdf

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *theory into practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-35). California: Academic Press.

Zuo, P., Su, M. et Xiaomeng, H. (2012). A social network analysis of students' online interaction in hybrid learning – A case study of “Media and Teaching” course. *Hybrid Learning*, 7411, 155-164. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-32018-7>

Liste des tableaux

Tableau 1. La typologie de l'environnement de formations hybrides (Peraya et Peltier, 2012 ; Peraya <i>et al.</i> , 2012 ; Peraya, Charlier et Deschryver, 2014) à travers ses composantes constitutives (Burton, Charlier, Deschryver et Mancuso, 2012).....	58
Tableau 2. Catégories d'interactions dans un forum de discussion en ligne.....	63
Tableau 3. Typologie des approches d'enseignement (Kember, 1997).....	81
Tableau 4. Typologies des rôles d'accompagnement de référence.....	88
Tableau 5. Récapitulatif des postures exercées dans l'ensemble des enseignements.....	121
Tableau 6. Pourcentages de durée de chaque posture d'accompagnement.....	122
Tableau 7. Récapitulatif des nombres de réponses du premier échantillon au questionnaire.....	130
Tableau 8. Calendrier général des évaluations du cours.....	134
Tableau 9. Calendrier général des évaluations du cours.....	135
Tableau 10. Calendrier général des évaluations du cours.....	137
Tableau 11. Calendrier général des évaluations du cours.....	139
Tableau 12. Calendrier général des évaluations du cours.....	140
Tableau 13. Calendrier général des évaluations du cours.....	143
Tableau 14. Calendrier général des évaluations du cours.....	144
Tableau 15. Calendrier général des évaluations de cours CRAL du niveau A2.....	147
Tableau 16. Calendrier général des évaluations de cours CRAL du niveau B1.....	147
Tableau 17. Calendrier général des évaluations du cours.....	148
Tableau 18. Calendrier général des évaluations du cours.....	149
Tableau 19. Calendrier général des évaluations du cours.....	150
Tableau 20. Calendrier général des évaluations du cours.....	152
Tableau 21. Calendrier général des évaluations du cours.....	154
Tableau 22. Calendrier général des évaluations du cours.....	156
Tableau 23. Calendrier général des évaluations du cours.....	157
Tableau 24. Constituants principaux du test d'autopositionnement (extrait de Burton <i>et al.</i> 2011, adapté de Burton, Charlier, Deschryver et Mancuso, 2012 ; Peraya et Peltier, 2012 ; Lebrun, Peltier, Peraya, Burton et Mancuso, 2014).....	160
Tableau 25. Liste des questions de l'outil d'autopositionnement (Burton, Charlier, Deschryver et Mancuso, 2012).....	160
Tableau 26. Approches d'enseignement (Trigwell, Prosser et Taylor, 1994).....	162
Tableau 27. Liste des sous-indicateurs et des items d'ATI.....	164
Tableau 28. Répartition selon l'Université et le nombre d'années d'expérience d'enseignement.....	168
Tableau 29. Fiabilité d'IAE 22 items.....	169
Tableau 30. Coefficient de Pearson d'IAE (22 items).....	170
Tableau 31. Coefficient de Pearson d'IAE après la suppression de l'item 2.....	171
Tableau 32. Les items de la grille d'observation.....	172
Tableau 33. Fiabilité des items de Grille d'observation.....	173
Tableau 34. Grille d'observation des activités à distance.....	175

Tableau 35. Grille d'observation des scénarios d'enseignement en classe inversée	176
Tableau 36. Ligne directrice de l'échelle de disposition à l'apprentissage autodirigé (SDLRS)	177
Tableau 37. Validité de la version française de SDLRS	179
Tableau 38. L'interprétation des scores de la SDLRS.....	180
Tableau 39. Résultats des tests de t apparié des étudiants selon le type de formation suivie	181
Tableau 40. Résultats des tests de t apparié en fonction du niveau d'études	182
Tableau 41. Analyse des cours selon les indicateurs de SDLRS.....	183
Tableau 42. Récapitulatif des observations auprès des enseignants	186
Tableau 43. Répartition des types de cours hybrides	186
Tableau 44. Observation détaillée des cours en classe inversée	187
Tableau 45. Variations dans l'adoption des rôles selon le type de cours.....	189
Tableau 46. Récapitulatif du traitement des observations en clusters	190
Tableau 47. Cluster(s) d'affectation (N :18).....	190
Tableau 48. Synthèse des caractéristiques du cluster 1	192
Tableau 49. Analyse descriptive du cours N	193
Tableau 50. Synthèse des caractéristiques du cluster 2	195
Tableau 51. Cluster(s) d'affectation (N :14).....	196
Tableau 52. Recherche de contraste entre les sous-clusters 2	197
Tableau 53. Cluster 2 : calcul des moyennes de gain relatif et des différences.....	198
Tableau 54. Étudiants des groupes observés	204
Tableau 55. Test Anova des quatre groupes témoins.....	205
Tableau 56. Étudiants des groupes témoins	205
Tableau 57. Exemple de calendrier de travail du groupe expérimental 1	207
Tableau 58. Méthode et cadre d'analyse	209
Tableau 59. Spécificité du cours hybride conçu pour les groupes expérimentaux..	210
Tableau 60. Résultats aux pré- et post-tests du groupe expérimental 1	213
Tableau 61. Résultats aux pré- et post-tests du groupe expérimental 2	213
Tableau 62. Résultats du test de t apparié des groupes expérimentaux	213
Tableau 63. Résultat de pré et de post test du groupe témoin 1.....	216
Tableau 64. Résultat de test-t apparié des groupes témoins	216
Tableau 65. Résultat de de l'Anova mené auprès des groupes témoins et expérimentaux	217
Tableau 66. Récapitulatif des résultats du test de Corrélation Pearson.....	218
Tableau 67. Énoncés de l'indicateur 5 et 6	219

Liste des figures

Figure 1. Plan de favorisation de la réussite des étudiants (adapté de McMillan, 2010)	11
Figure 2. Déterminants de la motivation intrinsèque (<i>Carbonneau, Vallerand et Lafrenière, 2012</i>)	27
Figure 3. Taxonomie des dimensions de la motivation et continuum d'autodétermination (Ryan et Deci, 2002 ; Deci et Ryan, 2016)	29
Figure 4. Modèle de Réciprocité Causale « Triadique » (adapté de Ponton et Carr, 2012)	32
Figure 5. Démarche d'apprentissage autorégulé	37
Figure 6. Les progrès du numérique et développement des formations hybrides (Figure adaptée de Graham, 2006).	50
Figure 7. Quatre dimensions d'interactions (Graham, 2006).....	51
Figure 8. Exemple de scénario d'enseignement dans une classe inversée du niveau 3.....	61
Figure 9. Modèle TIPS de formations hybrides (Lam, 2014).....	64
Figure 10. Dimensions composantes d'un rôle d'accompagnement	75
Figure 11. Rôles potentiels d'un accompagnateur selon Clutterbuck (2014)	92
Figure 12. Schéma de recouvrement des approches de l'enseignement de Kember (1997) et les rôles potentiels d'un accompagnateur de Clutterbuck (2014).	94
Figure 13. Typologie des rôles dans le CSA proposé	95
Figure 14. Schéma des composantes d'une stratégie d'accompagnement	110
Figure 15. Démarche de recherche : collecte et analyse des données.....	114
Figure 16. Schéma des concepts à étudier dans le cadre des études de cas	114
Figure 17. Représentation d'hypothèse opérationnelle de l'étude	118
Figure 18. Classement des observations dans le schéma de Kember-Clutterbuck	120
Figure 19. Projection des différentes postures d'accompagnement lors de la formation.....	125
Figure 20. Protocole de l'étude de cas multiples	129
Figure 21. Répartition des enseignants en quatre domaines de formation étudiés	131
Figure 22. Répartition des composants du second échantillon selon le genre	132
Figure 23. Le test de Cronbach et les valeurs p de Pearson d'IAE	170
Figure 24. Deux orientations de rôles d'accompagnement	171
Figure 25. Disposition des étudiants à l'apprentissage autodirigé aux pré- et post-tests	183
Figure 26. Regroupement des clusters	191
Figure 27. Représentation des cours du cluster 1	193
Figure 28. Représentation des cours du cluster	194
Figure 29. Projection des rôles d'accompagnement dans chaque sous-cluster 2 ..	196
Figure 30. Protocole de l'expérimentation finale	203
Figure 31. Rôles d'accompagnement adoptés pour les groupes expérimentaux....	212
Figure 32. Représentation graphique des résultats aux pré- et post-tests des groupes expérimentaux	214
Figure 33. Niveaux d'autodirection des étudiants aux pré- et post-tests (Groupe expérimental 1).....	214

Figure 34. Niveaux d'autodirection des étudiants aux pré- et post-tests (Groupe expérimental 2).....	215
Figure 35. Q-Q plot.....	217
Figure 36. Le CSA revisité.....	227

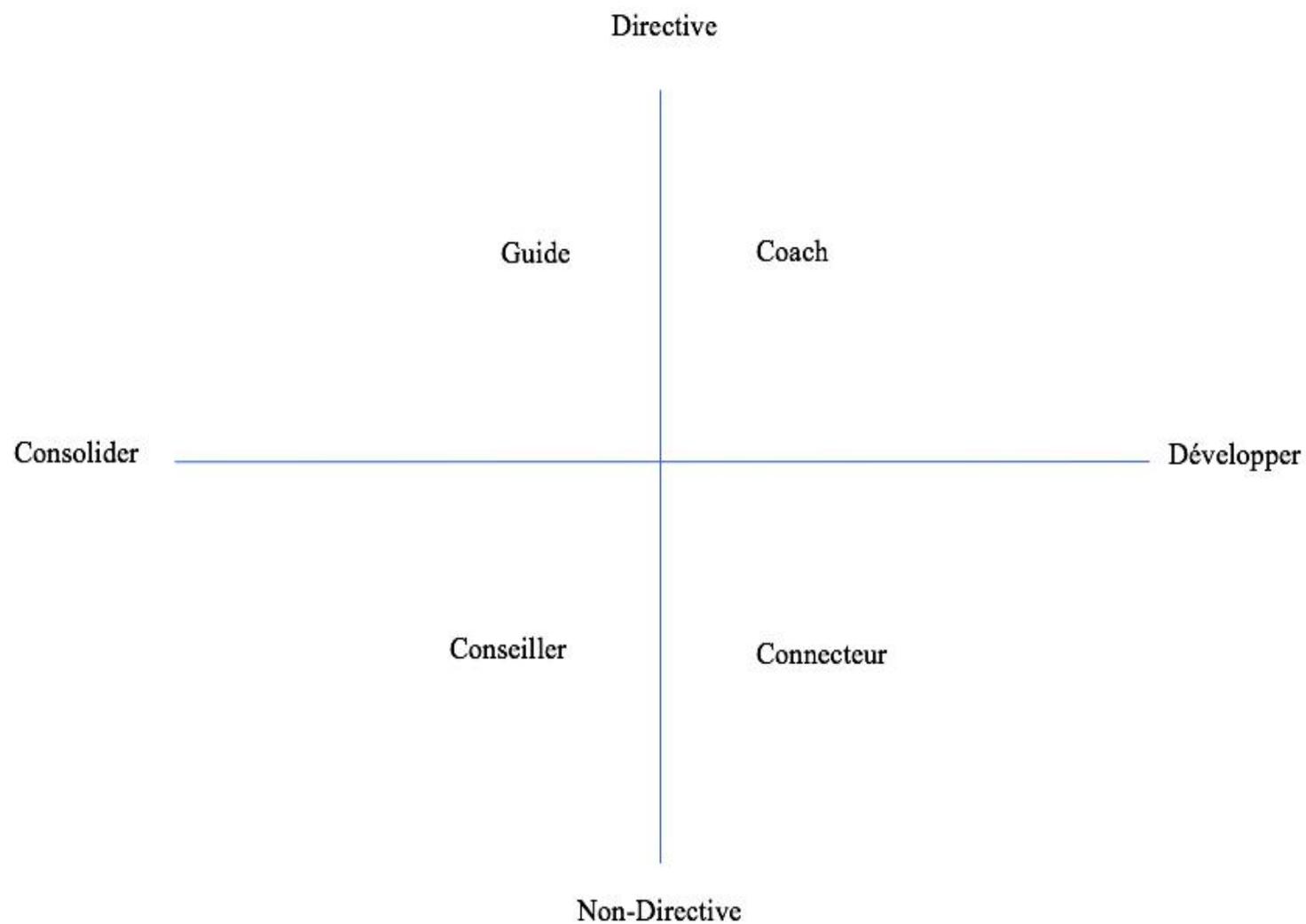
Liste des annexes

Annexe 1 : Grille d'observation 1.....	266
Annexe 1bis : Référence de la grille d'observation 1 (Clutterbuck, 2014).....	267
Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif.....	268
Annexe 3 : Questionnaire pour les étudiants.....	269
Annexe 4 : IAE et Test d'auto-positionnement	270
Annexe 5 : Grille d'observation 2 (séance en présentiel)	276
Annexe 6 : Échelle de disposition à l'apprentissage autodirigé (SDLRS)	280
Annexe 7 : Exemple des <i>scénarii</i> des Forums de discussion mis en œuvre	286

Annexe 1 : Grille d'observation 1

Approche centrée sur l'enseignant				Approche centrée sur l'étudiant			
Durée En minute	n° d'approche	Activité	Description	Durée En minute	n° d'approche	Activité	Description

Annexe 1bis : Référence de la grille d'observation 1 (Clutterbuck, 2014)



Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif

Date :

Cible : enseignant

1. Comment vous conduisez votre enseignement ? (Synchrone/asynchrone/autres) et pourquoi ?
2. Par rapport au schéma (de Clutterbuck, 2014), où vous situez-vous ? pensez-vous avoir adopté une posture directive ou non-directive ? et pourquoi ?
3. En quoi selon vous cette posture et cette organisation du cours peuvent favoriser l'autonomisation des étudiants ?
4. Quels sont les défis/les difficultés que vous rencontrez dans la mise en œuvre de ce cours (en présentiel/à distance) ? (Difficultés techniques, difficultés qui sont liées à l'interaction avec des étudiants)
5. A votre avis, en quoi l'intégration des séances en présentiel et à distance peut favoriser l'autonomie des étudiants ?

Annexe 3 : Questionnaire pour les étudiants

Parcours :

Questionnaire

A quel(s) cours avez-vous participé ? Entourez !

1. Economie
2. Gestion de Projet et Travail de Groupe
3. Organisation de travail
4. Positionnement et construction de parcours
5. Méthodologie de la recherche informatique (cours à distance)

Cochez les cages qui vous conviennent !

Savoir-être autonome	Tout à fait d'accord	D'accord	En désaccord	En total désaccord
Je connais les objectifs du cours				
Je connais mes objectifs personnels				
Je peux définir mes besoins				
Je peux définir mes stratégies pour parvenir à mes objectifs				
Je sais me situer par rapport aux objectifs du cours ou de formation				
Je peux évaluer mes actions.				

1. Parmi les cours auxquels vous avez participé, lesquels vous ont paru les plus guidées ?

.....

2. Ce « guidage » était-il utile pour vous aider à exercer votre savoir-être autonome ?

.....

3. Parmi les cours auxquels vous avez participé, lesquels vous ont paru les moins guidées ?

.....

4. Ce « non-guidage » était-il utile pour vous aider à exercer votre savoir-être autonome ?

.....

Annexe 4 : IAE et Test d'auto-positionnement



Inventaire des Approches d'Enseignement (IAE)

Ce questionnaire est en accès restreint. Vous devez avoir reçu une invitation pour y participer.
Si vous avez reçu un code, saisissez-le dans le champ ci-dessous et cliquez sur continuer.

Code :



Inventaire des Approches d'Enseignement (IAE)

0% 100%

NATURE DU COURS ENSEIGNÉ

- **Veillez indiquer l'intitulé de votre cours :**
- **Indiquez le niveau d'étude des étudiants inscrits**
Cochez la ou les réponses
 - Licence 1e année
 - Licence 2e année
 - Licence 3e année
 - Autre :
- **Indiquez l'unité d'enseignement, la formation et l'institution qui propose ce cours**
 - Unité d'Enseignement (UE)
 - Intitulé de la formation
 - Nom de l'Institution
- **Indiquez le nombre d'étudiants inscrits dans ce cours**
Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.



Inventaire des Approches d'Enseignement (IAE)

0% 100%

TYPE DE DISPOSITIF

Afin de connaître le type de dispositif que vous avez conçu pour le cours identifié, nous vous invitons à faire votre test d'auto-positionnement.
Veuillez cliquer sur le lien suivant :
<http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/hysup/>

- **Précisez le type de dispositifs que vous avez conçu pour ce cours. Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous :**
 - Type 1 : La scène
 - Type 2 : L'écran
 - Type 3 : Le gite
 - Type 4 : L'équipage
 - Type 5 : Le Métro
 - Type 6 : L'écosystème



Par "dispositif hybride", nous faisons référence à tout enseignement, cours, formation... de l'enseignement supérieur qui s'appuie sur un environnement numérique (plate-forme d'apprentissage en ligne). Cette plate-forme propose aux étudiant-e-s des ressources à utiliser ou des activités à réaliser à distance (en dehors des salles de cours) et en présence (dans les salles de cours). La proportion des activités à distance et en présence peut bien sûr varier selon les dispositifs.

Dans le cadre de la recherche internationale Hy-Sup, nous avons développé cet outil d'auto-positionnement qui vous permettra de déterminer à quel type de dispositif correspond un de vos cours (formation) que vous considérez comme hybride. Pour répondre au questionnaire, il vous faut choisir un SEUL de vos cours et vous référer à celui-ci dans vos réponses. Vous pourrez alors savoir à quel type de dispositif il correspond et quelles en sont les caractéristiques. Vous pourrez utiliser cet outil autant de fois que le souhaitez.

Vous pouvez renseigner les informations suivantes afin de personnaliser ce test d'auto-positionnement. C'est à vous !

Nom :

Prénom :

Titre du cours :

Année de mise en œuvre de votre enseignement hybride :

Merci de compléter ces informations pour utiliser l'outil d'auto-positionnement.



* Vous devez répondre à toutes les questions pour passer à l'étape suivante



Afin de continuer à affiner sa typologie de configurations, l'équipe Hy Sup est intéressée par les quelques informations suivantes. Merci de votre contribution

Q1 : Etes-vous ?

- Une femme
- Un homme

Q2 : Depuis combien de temps enseignez-vous dans l'enseignement supérieur ?

- < 5 ans
- 5-10 ans
- 11-20 ans
- 21-30 ans
- > 30

Q3 : A quel niveau d'étude le cours est-il dispensé ?

- Bachelor / Licence
- Master
- Doctorat
- Formation continue
- Autre :

Q4 : Combien d'étudiant-e-s sont inscrits à ce cours (estimation) ?

Q5 : A quelle fréquence se déroulent les séances d'enseignement en présence ?

- à intervalle régulier, chaque semaine
- à intervalle régulier, espacées d'au moins 2 semaines
- une fois au démarrage et une fois en fin de cours
- une série de séances présentielle suivie d'une phase complètement à distance
- Autre :

Q6 : Faites-vous cet auto-positionnement en autonomie ou guidé par votre institution ? Dans ce dernier cas, elle vous aura donné un code d'authentification à renseigner dans cette cellule.

- Oui :
- Non



Question 1 :**Concernant l'articulation présence-distance :**

	JAMAIS	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT
Vous proposez des activités lors des phases d'enseignement A DISTANCE (en dehors de la salle de cours)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous proposez des activités lors des phases d'enseignement EN PRESENCE (dans la salle de cours)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* Vous devez répondre à toutes les questions pour passer à l'étape suivante
 * Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément

Question 2 :**Concernant les usages des outils et de la plate-forme :**

	JAMAIS	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT
Vous proposez aux étudiants un ou plusieurs outils pour produire des travaux (wiki, éditeur de carte conceptuelle, blog, carnet de bord...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous proposez aux étudiant-e-s un ou plusieurs outils de communication, d'organisation et de collaboration (calendrier, échéancier, forum, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans les ressources numériques que vous proposez, vous intégrez des images, photos, schémas, cartes, vidéos etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans leurs travaux, les étudiant-e-s intègrent des images, photos, schémas, cartes, vidéos etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous utilisez des outils de communication et de collaboration SYNCHRONES (chat, visioconférence, partage de documents et d'écran, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les étudiant-e-s peuvent commenter/modifier les ressources/documents mis à leur disposition et/ou les travaux de leurs pairs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* Vous devez répondre à toutes les questions pour passer à l'étape suivante
 * Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément

Question 3 :**Concernant les objectifs pédagogiques :**

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Votre cours vise à ce que les étudiant-e-s apprennent à communiquer, à collaborer et à mieux connaître leurs processus d'apprentissage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* Vous devez répondre à toutes les questions pour passer à l'étape suivante
 * Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément

Question 4 :**Concernant l'accompagnement que vous proposez aux étudiant-e-s, tant en présence qu'à distance :**

	JAMAIS	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT
Vous apportez un soutien méthodologique (aide à l'organisation, à la gestion du temps, aux méthodes de travail)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous sollicitez une réflexion des étudiants sur leur savoir et leur processus d'apprentissage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous stimulez l'entraide et le soutien des étudiant-e-s entre eux (répondre aux questions des autres, fournir des ressources d'apprentissage aux autres...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* Vous devez répondre à toutes les questions pour passer à l'étape suivante
 * Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément

Question 5 :**Concernant l'ouverture du cours, tant en présence qu'à distance :**

	Pas de liberté de choix	Faible liberté de choix	Grande liberté de choix	Très grande liberté de choix
Votre cours laisse aux étudiant-e-s des possibilités de choix au niveau des activités d'apprentissages, des médias et outils à utiliser, des méthodes, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* Vous devez répondre à toutes les questions pour passer à l'étape suivante
 * Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément

Question 6 :**Concernant l'ouverture du cours, tant en présence qu'à distance :**

	JAMAIS	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT
Vous faites intervenir dans votre cours des ressources ou des experts extérieurs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* Vous devez répondre à toutes les questions pour passer à l'étape suivante
 * Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément

Validation du questionnaire :**Vous allez valider les réponses données, vous pouvez toujours les modifier en navigant avec les flèches :****Valider**

* Vous devez répondre à toutes les questions pour passer à l'étape suivante
 * Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément

Inventaire des Approches d'Enseignement (IAE)

0% 100%

Inventaire des Approches d'Enseignement (1/2)

Ce questionnaire est conçu pour explorer la manière dont les enseignants enseignent un sujet ou un cours dans un contexte spécifique. Cela peut signifier que vos réponses à ce questionnaire dans un contexte peuvent être différentes des réponses que vous pourriez apporter à votre enseignement dans d'autres contextes ou sujets. Complétez chaque énoncé en choisissant une réponse qui vous représente le mieux. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, l'objectif est de vous aider à connaître votre approche d'enseignement. Votre première réaction vous représente probablement le mieux.

Échelles de réponse :

- 1) Cet énoncé est **très rarement vrai** pour moi dans ce cours
- 2) Cet énoncé est **parfois vrai** pour moi dans ce cours
- 3) Cet énoncé est **vrai** pour moi presque la moitié du temps dans ce cours
- 4) Cet énoncé est **souvent vrai** pour moi dans ce cours
- 5) Cet énoncé est **presque toujours vrai** pour moi dans ce cours

Veillez vous référer au cours que vous avez identifié auparavant pour répondre à ces énoncés.

« Cet énoncé est pour moi dans ce cours »

Dans ce cours, les étudiants doivent se concentrer sur les documents que je leur fournis	Veillez choisir ...
Je trouve important dans ce cours d'explicitier clairement les objectifs spécifiques visés que les étudiants doivent atteindre en vue des travaux et examens	Veillez choisir ...
Durant le cours ou dans les travaux dirigés, j'essaie de susciter des échanges avec mes étudiants sur le contenu que nous étudions	Veillez choisir ...
Il me semble qu'il est important de fournir beaucoup d'information relative à la matière du cours pour que les étudiants sachent ce qu'ils doivent apprendre sur ce contenu	Veillez choisir ...
Nous prenons du temps dans le cours pour que les étudiants puissent discuter entre eux des difficultés qu'ils rencontrent dans l'étude de cette matière	Veillez choisir ...
Dans ce cours, je m'emploie à couvrir toute l'information qui pourrait se trouver dans textes et documents de référence	Veillez choisir ...
J'encourage les étudiants à réorganiser leurs connaissances antérieures en vue de parvenir à de nouvelles conceptions reliées à la matière qu'ils doivent étudier	Veillez choisir ...
Lors de mes interventions dans ce cours, je provoque délibérément des débats et des discussions	Veillez choisir ...
Je prépare ce cours de façon à aider les étudiants à réussir leurs travaux et examens	Veillez choisir ...
Je pense que pour permettre aux étudiants de prendre de bonnes notes de cours, il est important que je fasse des exposés magistraux	<input checked="" type="checkbox"/> Veillez choisir ... Très rarement vrai Parfois vrai Vrai Souvent vrai Presque toujours vrai

Finir plus tard

Suivant

Retour et effacer vos réponses

Annexe 5 : Grille d'observation 2 (séance en présentiel)

Intitulé du cours :

Date :

Observation :

		Activités toutes les 10 minutes									
Acquisition des connaissances		10 minutes									
1	Enseignant/accompagnateur présente les objectifs du cours/de la séance, les activités, les modalités du cours (les thématiques abordés ; les outils techniques), les modalités d'évaluation										
2	Transmission des connaissances : Enseignant/accompagnateur s'appuie sur des présentations/ le manuel/des exemples/des discours/des notes qu'il a préparés/des prérequis/commentaire des étudiants (aucun conseil pour consulter d'autres ressources)										
3	Transmission des connaissances : Enseignant/accompagnateur prépare les ressources et encourage les apprenants à consulter d'autres (il précise des exemples de ressources supplémentaires que les étudiants peuvent consulter)										
4	Transmission des connaissances à travers des échanges/discussions/débats entre les apprenants : Enseignant/accompagnateur prépare toutes les ressources utilisées dans le cours. Aucun conseil pour consulter d'autres ressources non-référencées										
5	Transmission des connaissances à travers des échanges/discussions/débats entre les apprenants : Enseignant/accompagnateur prépare les ressources principales et encourage les apprenants à en consulter d'autres (il laisse les étudiants consulter des ressources venant de l'extérieur (site internet, revue...), mais il donne des exemples de ressources supplémentaires/des personnes de référence que les étudiants peuvent consulter/contacter)										
6	Transmission des connaissances à travers des échanges/discussions/débats entre les apprenants : Enseignant/accompagnateur prépare les ressources principales et encourage les apprenants à consulter d'autres. Si l'apprenant le sollicite, il met en contact ces derniers avec les ressources d'informations ou aux personnages autour d'eux pouvant favoriser leurs travaux (il laisse les étudiants consulter des ressources venant de l'extérieur (site internet, revue...), et il complète la liste ou les informations à la demande des apprenants										

Annexe 6 : Échelle de disposition à l'apprentissage autodirigé (SDLRS)

Ce présent questionnaire est destiné à reconnaître vos préférences en matière d'apprentissage.

Veillez indiquer votre

Prénom Nom :

Courriel :

Niveau d'études :

Veillez préciser l'intitulé du cours dans lequel vous êtes inscrit :

.....
.....

Les informations recueillies demeureront confidentielles et ne seront utilisées qu'à des fins de recherche. Lors de la publication des résultats, les noms et prénoms ne seront pas mentionnés.

Veillez lire chaque item et indiquer dans quelle mesure vous croyez que l'énoncé s'applique à vous-même. Merci de répondre à toutes les questions sans exception jusqu'à la fin du questionnaire.

Ce questionnaire est confidentiel

- A** : ne s'applique **presque jamais** à moi (ou « je me sens jamais de cette façon »)
B : s'applique **rarement** à moi (ou « je me sens de cette façon de la moitié du temps »)
C : s'applique **parfois** à moi (ou « je me sens de cette façon environ la moitié du temps »)
D : s'applique **habituellement** à moi (ou « je me sens de cette façon plus de la moitié du temps »)
E : s'applique **presque toujours** à moi (ou « je me sens presque toujours de cette façon »)

Items	« S'appliqueà moi »				
	Presque jamais	Rarement	Parfois	Habituel- lement	Presque toujours
1. J'espère continuer à apprendre tout au long de ma vie.	A	B	C	D	E
2. Je sais ce que je veux apprendre.	A	B	C	D	E
3. Lorsqu'il y a quelque chose que je ne comprends pas, j'évite de m'y confronter.	A	B	C	D	E
4. Lorsqu'il y a quelque chose que je veux apprendre, je trouve habituellement un moyen d'y parvenir.	A	B	C	D	E
5. J'aime apprendre.	A	B	C	D	E
6. Il me faut un certain temps pour démarrer de nouveaux projets.	A	B	C	D	E
7. En formation, je m'attends à ce que l'intervenant dise exactement ce qu'il faut faire tout le temps.	A	B	C	D	E
8. Je crois que réfléchir à ce que nous sommes et où nous allons, devrait occuper une place majeure dans la formation et chaque personne.	A	B	C	D	E
9. Je ne travaille pas bien lors que je suis laissé(e) à ma propre initiative.	A	B	C	D	E
10. Si je constate que j'ai besoin d'un renseignement, je sais où l'obtenir.	A	B	C	D	E
11. Je peux apprendre par mes propres moyens plus facilement de la plupart des gens.	A	B	C	D	E
12. Je n'arrive pas à trouver un moyen de mettre en pratique les idées que je trouve pertinentes.	A	B	C	D	E
13. En situation d'apprentissage, je préfère prendre part à la décision sur ce qui sera appris et sur la manière d'apprendre.	A	B	C	D	E

- A** : ne s'applique **presque jamais** à moi (ou « je me sens jamais de cette façon »)
B : s'applique **rarement** à moi (ou « je me sens de cette façon de la moitié du temps »)
C : s'applique **parfois** à moi (ou « je me sens de cette façon environ la moitié du temps »)
D : s'applique **habituellement** à moi (ou « je me sens de cette façon plus de la moitié du temps »)
E : s'applique **presque toujours** à moi (ou « je me sens presque toujours de cette façon »)

Items	« S'appliqueà moi »				
	Presque jamais	Rarement	Parfois	Habituellement	Presque toujours
14. Peu importe qu'une étude soit difficile, pourvu que le sujet m'intéresse.	A	B	C	D	E
15. Personne d'autre que moi-même n'est vraiment responsable de ce que j'apprends.	A	B	C	D	E
16. Si je suis en train d'apprendre quelque chose, je peux dire si j'apprends bien ou si j'apprends mal.	A	B	C	D	E
17. Il y a tant de choses que j'aimerais apprendre que je souhaiterais que les journées soient plus longues.	A	B	C	D	E
18. Lorsque j'ai décidé d'apprendre quelque chose, je peux trouver le temps de le faire, même lorsque je suis très occupé(e).	A	B	C	D	E
19. La lecture n'est pas pour moi le support privilégié d'apprentissage.	A	B	C	D	E
20. Si je n'apprends pas, je n'en suis pas responsable.	A	B	C	D	E
21. Je sais lorsque j'ai besoin d'apprendre davantage sur un sujet.	A	B	C	D	E
22. Si je peux comprendre quelque chose assez bien pour me tirer d'affaire, ça ne me dérange pas s'il me reste des questions sans réponse.	A	B	C	D	E
23. Je considère les bibliothèques comme des endroits ennuyeux.	A	B	C	D	E
24. Les gens pour qui j'ai le plus d'admiration apprennent continuellement de nouvelles choses.	A	B	C	D	E
25. Je peux concevoir plusieurs façons de s'y prendre pour étudier un nouveau sujet.	A	B	C	D	E
26. Je cherche à rattacher ce que j'apprends à mes objectifs à long terme.	A	B	C	D	E

- A** : ne s'applique **presque jamais** à moi ... (ou « je me sens jamais de cette façon »)
B : s'applique **rarement** à moi ... (ou « je me sens de cette façon de la moitié du temps »)
C : s'applique **parfois** à moi (ou « je me sens de cette façon environ la moitié du temps »)
D : s'applique **habituellement** à moi (ou « je me sens de cette façon plus de la moitié du temps »)
E : s'applique **presque toujours** à moi (ou « je me sens presque toujours de cette façon »)

Items	« S'appliqueà moi »				
	Presque jamais	Rarement	Parfois	Habituel- lement	Presque toujours
27. Je peux apprendre par mes propres moyens à peu près tout ce que je pourrais avoir besoin de savoir.	A	B	C	D	E
28. J'éprouve un réel plaisir à découvrir la réponse à une question.	A	B	C	D	E
29. Je n'aime pas les questions où il y a plus d'une bonne réponse.	A	B	C	D	E
30. Je m'intéresse à tout.	A	B	C	D	E
31. Je serai heureux(se) lorsque j'aurai fini d'apprendre.	A	B	C	D	E
32. Je suis moins intéressé(e) à apprendre que d'autres semblent l'être.	A	B	C	D	E
33. Je n'éprouve aucune difficulté à assimiler de nouveaux savoirs fondamentaux.	A	B	C	D	E
34. J'aime faire de nouvelles expériences, même lorsque je suis incertain(e) des résultats.	A	B	C	D	E
35. Je déteste que des personnes compétentes soulignent mes erreurs.	A	B	C	D	E
36. J'ai le don de trouver des façons originales de faire les choses.	A	B	C	D	E
37. J'aime songer à l'avenir.	A	B	C	D	E
38. Je réussis mieux que la plupart des gens à trouver les renseignements dont j'ai besoin.	A	B	C	D	E

- A** : ne s'applique **presque jamais** à moi (ou « je me sens jamais de cette façon »)
B : s'applique **rarement** à moi (ou « je me sens de cette façon de la moitié du temps »)
C : s'applique **parfois** à moi (ou « je me sens de cette façon environ la moitié du temps »)
D : s'applique **habituellement** à moi (ou « je me sens de cette façon plus de la moitié du temps »)
E : s'applique **presque toujours** à moi (ou « je me sens presque toujours de cette façon »)

Items	« S'appliqueà moi »				
	Presque jamais	Rarement	Parfois	Habituel- lement	Presque toujours
39. Je considère les problèmes comme des défis et non comme des barrières.	A	B	C	D	E
40. Je peux m'imposer de faire tout ce que je crois devoir faire	A	B	C	D	E
41. Je suis satisfait(e) de ma façon d'analyser les problèmes.	A	B	C	D	E
42. J'assume un rôle de leader dans les situations d'apprentissage en groupe.	A	B	C	D	E
43. J'aime discuter des idées.	A	B	C	D	E
44. Je n'aime pas les situations d'apprentissage difficiles.	A	B	C	D	E
45. J'ai un profond désir d'apprendre des choses nouvelles.	A	B	C	D	E
46. Plus j'apprends de nouvelles choses, plus le monde devient intéressant.	A	B	C	D	E
47. C'est plaisant d'apprendre.	A	B	C	D	E
48. Il est préférable de s'en tenir aux méthodes d'apprentissage éprouvées plutôt que d'en chercher continuellement de nouvelles.	A	B	C	D	E
49. Je veux apprendre davantage afin d'assurer mon développement personnel.	A	B	C	D	E

- A** : ne s'applique **presque jamais** à moi (ou « je me sens jamais de cette façon »)
B : s'applique **rarement** à moi (ou « je me sens de cette façon de la moitié du temps »)
C : s'applique **parfois** à moi (ou « je me sens de cette façon environ la moitié du temps »)
D : s'applique **habituellement** à moi (ou « je me sens de cette façon plus de la moitié du temps »)
E : s'applique **presque toujours** à moi (ou « je me sens presque toujours de cette façon »)

Items	« S'appliqueà moi »				
	Presque jamais	Rarement	Parfois	Habituel- lement	Presque toujours
50. Je suis responsable de mon apprentissage, personne d'autre ne l'est pour moi.	A	B	C	D	E
51. Je considère qu'il est important d'apprendre à apprendre.	A	B	C	D	E
52. Je ne serai jamais trop agé(e) pour apprendre des choses nouvelles.	A	B	C	D	E
53. L'apprentissage constant est une corvée.	A	B	C	D	E
54. L'apprentissage est un outil de développement utile pour toute la vie.	A	B	C	D	E
55. Chaque année, j'apprends par mes propres moyens de nombreuses choses nouvelles.	A	B	C	D	E
56. L'apprentissage ne change rien à mon existence.	A	B	C	D	E
57. J'apprends aussi bien en formation que par mes propres moyens.	A	B	C	D	E
58. Ceux qui apprennent sont ceux qui dirigent	A	B	C	D	E

Annexe 7 : Exemple des scénarii des Forums de discussion mis en œuvre

22/04/2019 Plate-forme **pédagogique** Université de Strasbourg Forum de discussion 1 : Dream Flatmate  Dina Adinda ▾

Tableau de bord ►
Langues pour les spécialistes autres disciplines ►
Espace Langues Patio ► ANG B1 s1 LD21RM04 ►
Week 1 ► Forum de discussion 1 : Dream Flatmate

Recherche (forums)

Forum de discussion 1 : Dream Flatmate

Réponses emboîtées ▾



Forum de discussion 1 : Dream Flatmate
par mercredi 7 novembre 2018, 10:54

Discussion about "Dream flatmate"

Vous avez travaillé sur **Personality**, maintenant discutez sur un colocataire idéale (Dream flatmate) dans ce forum.

There is no false or right answer for this topic, feel free to write your arguments, but do not forget that it's important to follow the guide and the instruction.

Instruction :

1. Vous répondez à la question posée en précisant vos arguments et/ou vos expériences

- N'oubliez pas d'utiliser ou de mentionner des types de personnalités que vous avez repérées dans les activités précédentes (Personality part 1 et Personality part 2)
- Réalisez l'exercice de lecture pour déterminer vos personnalités (la semaine 3 : Personality part 2) et utilisez cette information pour argumenter vos opinions sur le forum
- Si vous avez aucune expérience en collocation, n'hésitez pas à inventer une histoire, le plus important c'est que vos phrases sont cohérentes et votre vocabulaire soit correct car vos participations auront des points bonus pour une production écrite.
- **Votre première réponse doit comporter 75 à 150 mots**

2. Répondez à une des premières réponses des autres étudiants

Ceci pourrait s'agir de :

- Une demande de clarification ou d'information sur un commentaire que d'autres étudiants ont laissé sur le forum
- Un accord ou un argument contre sur les réponses des autres étudiants (n'oubliez pas de préciser la raison de vos arguments pour ou contre)
- Partage de l'expérience
- **Votre réponse doit avoir au moins 50 mots**



3. Répondez à au moins un commentaire/une contribution ou une question que d'autres étudiants ont laissé sur votre première réponse

Ceci pourrait s'agir de :

- Une appréciation ou une demande de clarification
- Un accord ou un argument contre
- Partage de l'expérience
- **Si personne a répondu à votre première réponse, laissez un commentaire à une réponse qui vous intéresse**
- **Votre réponse doit avoir au moins 50 mots**

Il est possible que vous reconnaissiez des erreurs grammaticales ou de vocabulaire de vos pairs, **n'hésitez pas à leur demander une clarification lorsque vous n'avez pas compris leurs commentaires**. Cela pourrait compter comme une contribution. Vous pourrez également corriger ou proposer une reformulation de la phrase à vos pairs. **Vous devez au moins laisser trois commentaires dans ce forum de discussion.**

N'ayez pas peur de faire des erreurs et de proposer une correction à vos pairs. *«We learn by teaching and mistakes are the stepping stones to learning »*

Vous vous adressez à vos camarades, respectez les bonnes manières d'interactions et de discussions. Reférez-vous au [guide d'interaction](#) sur le forum.

Vous avez à votre disposition une [liste des phrases types](#), utilisez-la dans vos écrits pour améliorer et soutenir vos commentaires si nécessaire.

Here's your discussion topic :



Dream Flatmate

par Dina Adinda, mercredi 26 septembre 2018, 18:25

Hello,

I'm a student in London, and this is my second year in University. I would like to know how is your dream flatmate.

I have some personal problem with mine, he did horrible things, and I don't like his personality.

I really want him to move out, can you give me some advice how to say it to him?

[Permalien](#) | [Modifier](#) | [Répondre](#)



Re: Forum de discussion 1 : Dream Flatmate

par

lundi 8 octobre 2018, 09:28

Hello Dina,

I didn't think about my dream flatmate yet. But if i had to answer your question i would say that i my dream flatmate is someone who is introverted because i don't like to party. And of course i would like a flatmate who have the same hobbies than me.

To answer your second question, i don't know sorry. Actually, I am not subtle at all so i wouldn't recommend you to follow my advises. Except this one of course x)

Have a nice day and sorry if I couldn't help you.

[Permalien](#) | [Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



RETOUR EN HAUT

Tableau de bord ►

Langues pour les spécialistes autres disciplines ►

Espace Langues Patio ► ANG B1 s1 LD21RM04 ►

Week 1 ► Forum 1 : Trip to Japan



Recherche (forums)

Forum 1 : Trip to Japan

Your group will be on a trip to Japan for five days, and you need to make a list of all destinations you want to visit and the activities you want to do in Japan (sports, traditional arts, etc.). Feel free to write down your ideas but remember your group will only have five days, and it's only 24 hours/day!

Your traveling dates are December 22nd - 26th.

This discussion will end in the autonomy hour of Week 9, and your group must share the result of your discussion in the workshop with your teacher and other students.

What to do?

Vous travaillez en petits groupes de 5 à 6 personnes. **Votre objectif est de discuter avec vos camarades de groupes et de déterminer ensemble des lieux touristiques et des activités que vos groupes vont faire pendant votre voyage au Japon.** Pour vous faciliter, veuillez suivre les étapes suivantes :

1. Chaque membre du groupe propose 3 destinations et 3 activités qu'il/elle aimerait faire au Japon.

- Présentez vous et précisez pourquoi vous souhaitez visiter ces endroits et réaliser chaque activité que vous listez
- Votre première contribution au Forum doit comporter 150 à 200 mots

2. Répondez à une des premières réponses des autres étudiants.

- En fonction des 3 destinations et 3 activités listées par vos camarades de groupes, exprimez vos points de vue (vous êtes plutôt pour ou contre) et argumentez.
- Votre réponse doit avoir au moins 100 mots

3. Réagir à au moins un commentaire ou une question que d'autres membres du groupe ont laissés

Ceci pourrait s'agir de :

- Une appréciation ou une demande de clarification
- Un accord ou un argument contre
- Votre réponse doit avoir au moins 100 mots

Vous devez réaliser au minimum ces trois contributions mais vous êtes libre de contribuer ou de donner des opinions sur le Forum autant que vous voulez car **l'objectif est de proposer une liste d'activités qui convienne à tous les membres de votre groupe.**

Mettez-vous d'accord sur ce que vous allez faire au Japon!

Groupes séparés (Forum Japon-Lundi)

Tous les participants ▾



RETOUR EN HAUT

Stratégies d'accompagnement des étudiants en formations hybrides et effets sur l'autodirection dans l'apprentissage

Résumé

Avec l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, la mission principale d'un enseignant est aussi bien d'enseigner, que de faciliter la transmission de connaissance et le développement. Dans le cadre de cette thèse, notre objectif est de proposer une stratégie d'accompagnement-type pouvant soutenir le développement de l'autodirection des étudiants en formation hybride. La revue de la littérature scientifique nous a permis d'élaborer une typologie des rôles d'accompagnement et un canevas des stratégies d'accompagnement (CSA). Nous conduisons une série d'études de cas pour comparer plusieurs stratégies mises en œuvre dans des formations réelles. Les résultats montrent que l'accroissement du niveau d'autodirection des étudiants est davantage soutenu par la mise en place d'une méthode d'apprentissage actif que par le type de dispositif hybride conçu. Nous observons également que la réussite est liée à cet accroissement. Une stratégie-type est testée dans une formation d'anglais langue seconde et nous constatons que le résultat est généralisable à d'autres contextes d'apprentissage des langues.

Mots-clés : Formations hybrides – Stratégies d'accompagnement – Autodirection – Premier cycle universitaire – Apprentissage actif – TIC

Abstract

With the use of Information and communication technologies (ICT), lecturers' principal mission is twofold: to facilitate knowledge acquisition and development. The main objective of this work is to define a model of mentoring strategy, which can be beneficial for the development of students' self-direction in blended learning contexts. A framework of mentoring strategies (FMS) is proposed based on the literature review. A series of case studies have been undertaken to compare lecturers' teaching strategies in a blended learning environment. The results show that the increase in students' level of self-direction is not dependent on the type of blended learning environment but supported by the implementation of an active learning method. Our results also show that this development is related to students' performance in the course. We then test one of these strategies within the framework of English as a second language (ESL) teaching. It is assumed that the results are extendible to other second language learning activities.

Keywords: Blended learning – Mentoring strategies – Self-direction – Undergraduate students – Active learning – ICT.