

# Hybridation : principes et repères

Guide à l'intention des  
établissements d'enseignement supérieur

Juillet 2022



UNIVERSITÉ  
LAVAL

**UN** Nantes  
Université

## Sommaire

### Partie 1 : Quelques repères

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUCTION</b> .....  | <b>5</b>  |
| <b>MISE EN CONTEXTE</b> .....  | <b>6</b>  |
| <b>I. COMMENT EST DÉFINIE L'HYBRIDATION ?</b> .....  | <b>7</b>  |
| <b>II. PROPOSITION DE DÉFINITION</b> .....   | <b>9</b>  |
| Flexibilité versus hybridation .....   | 10        |
| <b>III. DIMENSIONS DE L'HYBRIDATION : QUE PEUT-ON HYBRIDER ?</b> .....                             | <b>11</b> |
| <b>PROPOSITION DE VALEUR : POURQUOI HYBRIDER?</b> .....  | <b>16</b> |
| L'hybridation peut favoriser la réussite des apprenants .....                                      | 16        |
| Les effets de l'hybridation sur la performance académique, l'apprentissage et la persévérance..... | 16        |
| Les perceptions des étudiant-e-s sur les cours hybrides .....                                      | 17        |
| L'importance d'une conception pédagogique efficace .....   | 18        |
| Tenir compte des caractéristiques individuelles des apprenant-e-s .....                            | 19        |
| <b>CONCEPTION ET MISE EN ŒUVRE</b> .....   | <b>20</b> |
| L'alignement pédagogique et la spatialisation des activités .....                                  | 20        |
| Questions fréquentes .....   | 21        |
| Comment soutenir l'adoption de l'hybridation par le corps professoral ? .....                      | 21        |
| L'hybridation est-elle possible pour tous les domaines d'enseignement ? .....                      | 22        |
| Quelles stratégies d'enseignement favorisent l'engagement dans les cours hybrides? .....           | 22        |
| <b>CONCLUSION</b> .....  | <b>24</b> |
| <b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....   | <b>25</b> |
| <b>ANNEXE 1 : DÉFINITIONS</b> .....  | <b>29</b> |
| <b>ACCOMPAGNER LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR VERS L'HYBRIDATION</b> .....            | <b>34</b> |



|   |           |
|---|-----------|
| Étape 1 : Autoévaluer le niveau d’hybridation .....   | 34        |
| Étape 2 : Identifier une initiative d’hybridation .....   | 35        |
| Étape 3 : Déterminer la faisabilité de l’initiative choisie .....   | 36        |
| 3.1. Identifier et situer l’établissement pour les catégories d’hybridation touchées par l’initiative ..... | 36        |
| 3.2. Déterminer le potentiel de l’initiative en complétant la fiche d’opportunité .....                     | 36        |
| Outils d’aide à la mise en œuvre des initiatives .....  | 37        |
| <b>ANNEXE 2 : GRILLES D’AUTOÉVALUATION DU NIVEAU D’HYBRIDATION .....</b>                                    | <b>40</b> |
| Espace [Fiche repère 1] .....   | 40        |
| Espace [Fiche repère 1] .....   | 41        |
| Temporalité [Fiche repère 1] .....  | 42        |
| Social [Fiche repère 2] .....   | 43        |
| Pédagogie [Fiche repère 3] .....  | 45        |
| Évaluation [Fiche repère 4] .....   | 46        |
| Finalités [Fiche repère 5] .....  | 46        |
| Outils et ressources [Fiche repère 6] .....   | 47        |
| <b>ANNEXE 3 : FICHES REPÈRES - DIMENSIONS ET CATÉGORIES D’HYBRIDATION .....</b>                             | <b>48</b> |
| Fiche 1 : Dimension spatio-temporelle .....   | 49        |
| Catégorie 1-1 : HS   Hybridation spatiale .....   | 49        |
| Catégorie 1-2 : HT   Hybridation temporelle .....   | 50        |
| Fiche 2 : Dimension sociale .....   | 54        |
| Catégorie 2-1 : HPAN   Hybridation des profils d’animation des AEA .....                                    | 54        |
| Catégorie 2-2 : HPAP   Hybridation des profils apprenants .....   | 54        |
| Catégorie 2-3 : HIC   Hybridation individuelle-collective .....   | 55        |
| Catégorie 2-4 : HA   Hybridation de l’accompagnement .....  | 55        |
| Fiche 3 : Dimension pédagogique .....   | 60        |
| Catégorie 3-1 : HAP   Hybridation de l’approche pédagogique .....   | 60        |
| Catégorie 3-2 : HAT   Hybridation de l’ancrage théorique .....  | 60        |
| Catégorie 3-3 : HFP   Hybridation des formules pédagogiques .....   | 60        |
| Catégorie 3-4 : HCP   Hybridation de la conception pédagogique .....  | 61        |
| Fiche 4 : Dimension de l’évaluation .....   | 65        |
| Catégorie 4-1 : HE   Hybridation de l’évaluation .....  | 65        |
| Fiche 5 : Dimension des finalités .....   | 69        |
| Catégorie 5-1 : HTP   Hybridation des finalités théoriques-pratiques .....                                  | 69        |

|   |           |
|---|-----------|
| Catégorie 5-2 : HFI   Hybridation des finalités formelles-informelles ..... | 69        |
| Fiche 6 : Dimension des outils et des ressources.....                       | 73        |
| Catégorie 6-1 : HORF   Hybridation des fonctions .....                      | 73        |
| Catégorie 6-2 : HRF   Hybridation des formats .....                         | 73        |
| Catégorie 6-3 : HORA   Hybridation académique/non académique .....          | 73        |
| <b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>                                     | <b>77</b> |
| <b>LEXIQUE.....</b>   | <b>79</b> |



## Introduction

Ce guide s'adresse aux établissements d'enseignement supérieur qui désirent hybrider des parcours de formation, des cours, des activités pédagogiques pour mieux répondre à l'évolution des besoins et des attentes des apprenants.

Dans la suite du guide « [Flexibilisation : Principes et repères](#) », son objectif est de partager des repères notionnels et pratiques. Il prend appui sur une revue de littérature identifiant des publications auxquelles le lecteur, la lectrice pourront se référer pour des approfondissements. Après avoir défini la notion d'hybridation, seront abordés les intérêts de ce processus et de cette pratique ainsi que les limites et les points de vigilance. Le cadrage théorique proposé est complété par une approche pragmatique qui propose dans un premier temps à une diversité d'acteurs (enseignants, conseillers ou ingénieurs pédagogiques, autres personnels de soutien) de se questionner sur les enjeux et les raisons qui animent un établissement, une équipe pédagogique dans un tel projet. Un outil opérationnel permet d'identifier les attendus tant pour les apprenants que pour les équipes pédagogiques, et plus globalement l'arrimage du projet en lien avec la vision et la stratégie de l'établissement. En fonction des choix retenus, des fiches thématiques rappellent l'importance d'une approche holistique pour prendre en compte l'ensemble des dimensions impliquées dans la mise en œuvre de l'hybridation souhaitée.

Ce guide a été conçu et réalisé dans le cadre du partenariat entre l'Université Laval et Nantes Universités. Que les lecteurs et les lectrices des versions de travail soient remerciées, leurs commentaires furent de précieuses informations pour ajuster cette production aux attentes, besoins et représentations des acteurs agissant en pédagogie de l'enseignement supérieur.

### Bonne lecture...

Didier Pauelin, Professeur titulaire, Chaire de leadership en pédagogie de l'enseignement supérieur, Université Laval.

Laurence Lachapelle-Bégin, doctorante en technologie éducative, auxiliaire de recherche, Université Laval.



## Mise en contexte

De multiples travaux d'études et de recherche analysent l'évolution de l'enseignement supérieur rappelant les limites de l'organisation actuelle. La démocratisation<sup>1</sup> et la massification<sup>2</sup> sont deux des facteurs d'évolution qu'il convient de relier aux évolutions sociétales fortement marquées par la présence du numérique. L'université des savoirs fait de plus en plus place à l'université des compétences dans une perspective d'opérationnalisation des savoirs au regard des attentes du monde socio-économique, conduisant à une révision, une transformation plus ou moins profonde des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Toutefois l'enseignement supérieur vise à être l'un des lieux de développement de l'esprit critique du citoyen qui tout en étant en prise avec les évolutions socio-économiques doit acquérir les savoirs et développer les capacités à être un acteur engagé et réflexif.

Par ailleurs, la pandémie de COVID-19 est venue fortement questionner les limites des organisations actuelles et leurs capacités d'adaptation dans un contexte incertain. Ainsi, le modèle prévalant de la transmission complétée par des activités de laboratoire et des travaux individuels en bibliothèque est remis en question. L'unicité de temps et de lieux ne peut plus être la réponse unique à ces évolutions.

Les établissements d'enseignement supérieur sont invités, voire convoqués à s'engager dans une transformation durable des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, comme en témoignent certains plans d'action gouvernementaux (Programme d'investissement d'avenir-France, Plan d'action numérique-Québec). Si les pratiques de recherche sont également concernées, elles ne font pas partie de l'objet traité dans ce document. Si cette invitation externe est fortement présente, les motivations internes à l'institution et intrinsèques aux acteurs demeurent les sources premières d'engagement dans des transformations pédagogiques durables.

Depuis plusieurs années, nous assistons, à des degrés divers, au développement de pratiques d'enseignement-apprentissage tout ou partie à distance. Certains établissements ont augmenté l'offre de cours (ou unité d'enseignement) à distance de 770% en 20 ans, passant d'une université unimodale à une université bimodale, se traduisant par un nombre significatif de crédits obtenus à distance hors contexte pandémique (28% à l'Université Laval). À cette offre se sont ajoutées d'autres initiatives comme le phénomène des MOOC. La distance n'est donc plus une pratique marginale, mais devient l'une des composantes de l'offre de formation. L'augmentation de cette offre se traduit par une évolution des pratiques. Ces évolutions répondent aux modifications des besoins et attentes des apprenants et plus globalement de la société. L'OCDE résume ces tendances qui sont reprises par plusieurs instances (ex. EDUCAUSE, Gartner) (cf. Figure 1).

---

<sup>1</sup> Une démocratisation qui révèle de grandes disparités entre les étudiants que renforcent des orientations parfois peu appropriées (exemple de titulaires de baccalauréat professionnel orientés en filière littéraire). (source Le Nevé S. (2021). Plus d'étudiants mais pas plus de moyens, *Le Monde*, 20 septembre 2021, [en ligne](#)).

<sup>2</sup> L'effectif dans l'enseignement supérieur français a augmenté de 500 000 étudiants au cours des 10 dernières années, soit 1,65 millions d'étudiants à la rentrée universitaire 2020, pour un total de 2,89 millions d'étudiants ([source MESRI](#), octobre 2021).

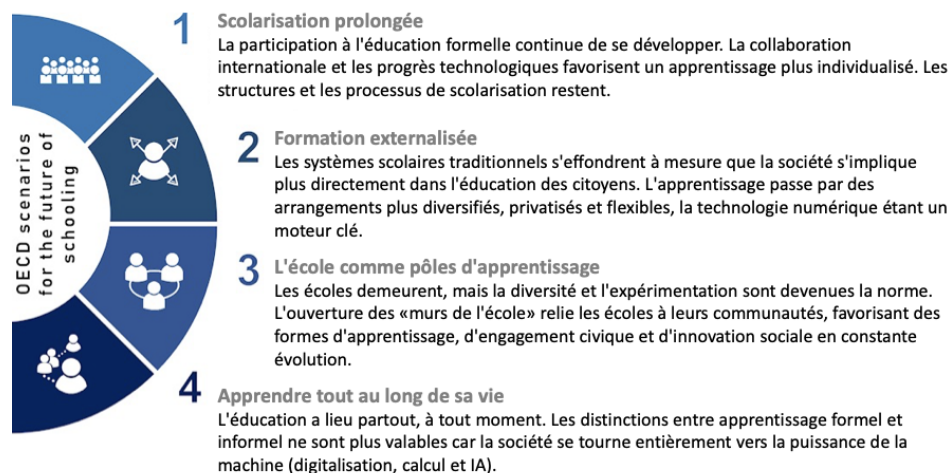


Figure 1 : [Four OECD Scenarios for Schooling](#) (2020) [traduction libre]

Présence du numérique, évolution des publics, incitations sociétales et gouvernementales, autant de facteurs qui participent de la production d'un discours et de pratiques ayant pour commun l'**hybridation**. Notion qui s'est popularisée ces derniers mois et perçue comme une solution de transition entre le tout en présence et le tout à distance.

## I. Comment est définie l'hybridation ?

Si de nombreux écrits traitent de l'hybridation, les définitions sont très variées, hétérogènes, et construites selon des cadres de référence si différents que les « comparaisons » sont difficiles. L'hybridation demeure un terme dont la polysémie invite à définir ce qu'il recouvre.

En écologie, le processus d'hybridation (du latin *hybrida* : « sang mêlé ») consiste à combiner différentes espèces ou variétés d'organismes pour créer un hybride. Lorsqu'ils sont fertiles, les hybrides peuvent donner lieu à la formation d'une espèce nouvelle, dont les performances peuvent être supérieures à la moyenne des parents. Cet effet nommé hétérosis, peut être recherché dans un contexte pédagogique, faisant de l'hybridation une possibilité d'amélioration de **l'expérience d'enseignement et d'apprentissage**.

La notion d'hybridation est mobilisée dans des domaines multiples et diversifiés (art, biologie, énergétique, etc.). Elle relève d'un **art combinatoire**, art qui combine des éléments initialement suffisamment proches et suffisamment différents compatibles entre eux. Elle assure en quelque sorte une reliance entre des mondes initialement disjoints (exemples mythologiques : centaure). Elle est perçue, considérée, abordée comme un nouveau possible, une transcendance d'un état vécu, pour aller au-delà d'un connu routinisé.

Dans le domaine de l'éducation, la notion d'hybridation émerge dans les écrits au tournant des années 2000 (cf. Figure 2). À cette époque, l'intégration croissante des technologies dans les activités d'enseignement et d'apprentissage permet de combiner au sein d'un cours les avantages de la formation traditionnelle en classe et ceux de la formation à distance, auparavant effectuée par correspondance. Dans la littérature anglo-saxonne, on voit apparaître les « formations hybrides » (*hybrid courses, hybrid learning*) qui se déroulent en classe et contiennent des ressources en ligne (p. ex. McCray, 2000), ainsi que les « formations mixtes » (*blended learning, mixed-mode learning*) qui combinent des activités en classe et à distance soutenues par l'usage des technologies numériques (p. ex. Lim, 2002). Dans la littérature francophone, on utilise plutôt les termes « formation ouverte » ou « formation ouverte et à distance » pour désigner un dispositif de formation flexible, centré sur l'apprenant, fondé sur une diversité de situations

pédagogiques, de lieux, de médias, de ressources et de rapports entre les acteurs (Collectif de Chasseneuil, 2001 ; Valdès, 1995).

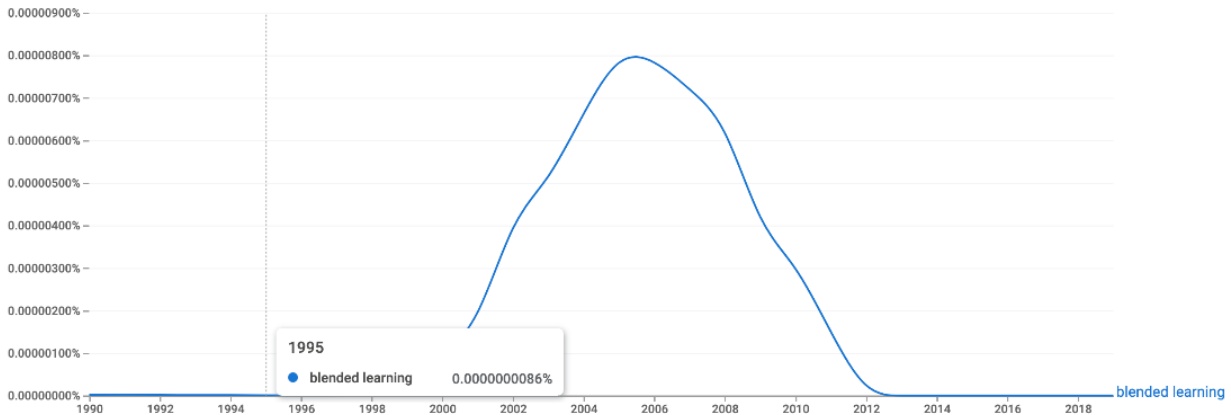


Figure 2 : Fréquence de l'occurrence *blended learning* dans les publications Google Livres (source Google Ngram viewer)

Depuis, plusieurs définitions en lien avec la formation hybride ont été proposées. Au cœur de celles-ci, on retrouve l'assemblage d'activités d'enseignement-apprentissage « en présence » et « à distance » soutenu par l'utilisation des technologies :

- Pour Charlier *et al.* (2006), le terme « hybride » appliqué aux dispositifs de formation « réfère à la création d'une nouvelle entité dont les caractéristiques majeures sont l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage » (p. 474).
- Dans le cadre du projet Hy-Sup, Peraya *et al.* (2014) définissent les dispositifs de formation hybrides comme proposant des ressources ou des activités à distance et en présence, en proportion variable, et s'appuyant sur un environnement numérique.
- Ladage (2016) citant Garrison et Kanuka (2004), décrit la formation hybride comme « une formation partagée entre distance et présence, dans laquelle sont combinés et intégrés, sous des formes multiples et complexes, un enseignement en face à face et des technologies de l'enseignement en ligne » (p. 3-4).

Toutefois, plusieurs expert-e-s soulignent l'importance d'une hybridation allant au-delà du ratio présence-distance et de l'intégration des technologies. Un cours hybride est flexible dans le temps : ses activités pédagogiques, en présentiel ou à distance, peuvent se dérouler de façon synchrone (en simultané) ou asynchrone (en différé) (Heilporn, 2021; Paquelin et Chantal, 2019). L'hybridation s'applique aussi aux approches pédagogiques. Pour Lebrun (2015, p. 1), un dispositif de formation hybride est :

« [U]n ensemble cohérent de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné, considéré comme un mélange fertile et en proportions variables de différentes modalités de formation, en présentiel et à distance (Charlier *et al.*, 2006) mais aussi entre des postures d'enseignement transmissif [...] et des postures davantage liées à l'accompagnement de l'apprentissage. »

Les niveaux d'hybridation proposés par Graham (2006) visent l'amélioration et, éventuellement, la transformation d'un cours par une approche de plus en plus centrée sur l'apprenant-e et intégrant davantage les technologies. L'adoption d'une approche centrée sur l'apprenant-e fait aussi partie du modèle de dispositif de formation hybride défini par Deschryver *et al.* (2011) : parmi ses cinq dimensions



caractéristiques, on trouve un accompagnement humain visant la « présence à distance » (pour contrer l'isolement) et l'ouverture du dispositif, c'est-à-dire une liberté de choix pour l'apprenant-e dans ses activités d'apprentissage. Selon Lakhal et Meyer (2020), l'hybridation implique de renouveler son modèle pédagogique en exploitant les possibilités de socialisation et d'apprentissage actif offertes par la salle de classe et les technologies.

Enfin, pour certain-e-s spécialistes, l'hybridation est une approche à la fois stratégique et holistique, qui permet de redéfinir des processus et des pratiques et qui encourage les intersections dynamiques entre toutes les dimensions de l'expérience pédagogique : physique-numérique, enseignement-apprentissage, individuelle-collective, mais aussi formelle-informelle, académique-non académique, etc. (Kohls *et al.* 2018; Stommel, 2012). **Ainsi l'hybridation dépasse la simple articulation présence/distance** (cf. Figure 3).

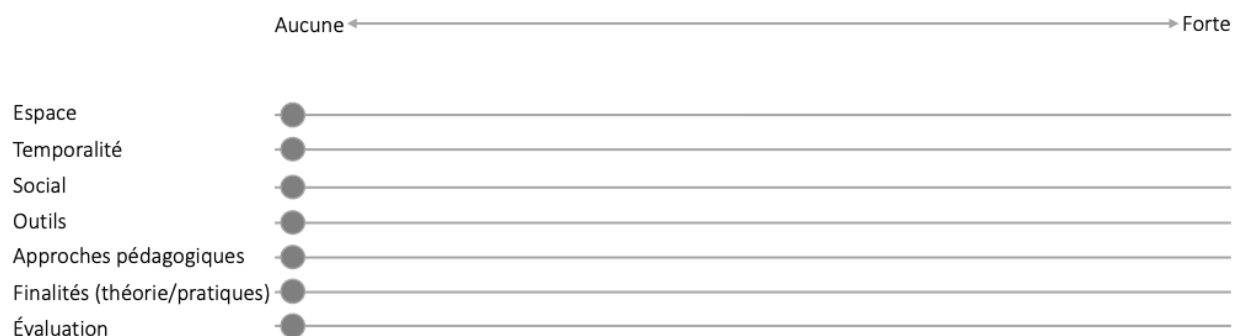


Figure 3 : Dimensions pouvant donner lieu à hybridation.

## II. Proposition de définition

L'hybridation peut être définie comme une **combinaison cohérente et fertile** de plusieurs **registres de pratiques** d'enseignement et d'apprentissage :

- La **combinaison fertile** est définie par le **gain produit** par le métissage de différentes dimensions (cf. figure 3), qui organisent des registres de pratiques, que ces gains soient liés aux processus ou aux résultats. Ces gains peuvent être de nature objective (exemple : augmentation du taux et du niveau réussite) et/ou subjective (exemple : possibilité facilitée de conciliation travail/famille/études, qualité de l'expérience d'apprentissage);
- Les **registres de pratiques** répertorient un ensemble formules pédagogiques liées à des cadres théoriques, ancrées dans un espace-temps social et mobilisant des objets.

Ainsi définie l'hybridation n'implique pas seulement une mise à distance des cours, elle :

- vise à soutenir l'engagement et la persévérance des apprenants et contribuer à leur réussite académique (obtention de crédits) et éducative (développement du plein potentiel de l'apprenant qui n'exclut pas la réussite académique). Dans cette perspective les activités d'enseignement-apprentissage conçues doivent contribuer à soutenir, renforcer la motivation des apprenants, considérés dans leurs diversités d'attentes, de besoins et de contextes;
- ne peut être réduite à une simple alternance spatio-temporelle (niveau 1 de l'hybridation);
- combine différentes dimensions de l'acte d'enseignement et d'apprentissage (temps [synchrone/asynchrone], espace [académique/non-académique], social [individuel/collectif], objets [ressources, matériel pédagogique], formules pédagogiques, etc.)

- mobilise des infrastructures, des ressources et des services numériques pour 1) assurer une continuité des pratiques soutenue par la permanence de la connectivité, 2) maintenir et soutenir le sentiment d'appartenance et la socialisation, 3) faciliter les interactions/communications entre les différents acteurs;
- permet la flexibilité des expériences d'apprentissage et de prendre en compte les besoins et contextes des apprenants.

## Flexibilité versus hybridation

Flexibilité et hybridation ne sont pas des synonymes, quand bien même certains syntagmes pourraient générer des confusions (p.ex. : *Flexhybrid*). La flexibilisation est fondée sur la notion d'ouverture qui offre à l'apprenant une diversité de choix :

La **flexibilisation** peut être définie comme un processus par lequel la possibilité est explicitement reconnue et donnée à l'apprenant **d'opérer des choix** sur certaines dimensions de l'organisation pédagogique d'un parcours de formation. Elle permet la **personnalisation** de son propre cheminement en fonction de ses besoins de développement personnel et professionnel, et des attentes sociétales. Elle participe au renforcement de **l'engagement** et de la **persévérance** des étudiants dans leur propre projet de formation **sans « déficit d'apprentissage »**. (Paquelin et Chantal, 2019).

Cependant ces deux notions sont liées, l'une contribuant à l'autre. En effet, l'hybridation dans son acception courante offre une certaine flexibilité lorsque, par exemple, des activités sont proposées à distance asynchrone. En revanche, le fait d'hybrider peut se traduire par des modalités rigides qui n'offrent pas de degrés de liberté de choix aux apprenant-e-s. Le projet HySup (Pera et al., 2014)<sup>3</sup>, dans sa description de l'hybridation selon 5 dimensions, mentionne comme dimension #5 **l'ouverture** du dispositif de formation « c'est-à-dire le degré de liberté de l'apprenant face aux situations d'apprentissage » (p. 20), où l'apprenant peut structurer en tout ou en partie ses situations d'apprentissage.

Par ailleurs, l'hybridation doit être considérée minimalement à deux niveaux, d'une part celui du cours ou unité d'enseignement, et d'autre part au niveau du programme ou formation, d'où l'importance d'articuler les dynamiques individuelles et collectives en lien avec le projet institutionnel. Les investissements à consentir pour développer de tels projets suppose une finalité partagée entre les acteurs qui soutient une transformation durable des pratiques d'enseignement-apprentissage dans une perspective inclusive d'individualisation des dynamiques d'apprentissage (cf. Figure 4).

---

<sup>3</sup> HySup, recherche conduite d'octobre 2009 à mars 2012 proposant 5 dimensions déclinées en 14 composantes pour analyser un dispositif hybride. Élaborée à partir d'un questionnaire de 200 questions complété par 174 répondants, une typologie en 6 catégories fut élaborée différenciant celles relevant d'une approche magistro-centrée de celles relevant d'une approche pédago-centrée. Deschryver N. et Charlier B. (Ed.) (2012).

Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur,

[Rapport de la recherche HySup](#)



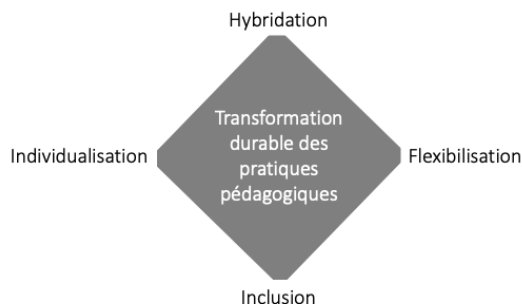


Figure 4 : Articulation de 4 dimensions pour une transformation durable des pratiques pédagogiques

Individualisation et personnalisation sont deux notions liées en formation :

« L'individualisation de la formation est un mode d'organisation de la formation visant la mise en œuvre d'une démarche personnalisée de formation. Elle met à la disposition de l'apprenant (élève, étudiant, stagiaire, apprenti...) l'ensemble des ressources et des moyens pédagogiques nécessaires à son parcours de formation et à ses situations d'apprentissage. Elle prend en compte ses acquis, ses objectifs, son rythme ». Afnor, norme NF X50-750 et FD X50-751

Pour tenir compte des singularités des apprenants, la notion d'inclusion s'avère utile. Les travaux en lien avec la conception universelle de l'apprentissage, notamment en neurosciences, synthétisent trois dimensions d'une approche inclusive qui visent à offrir plusieurs moyens de représentations, d'action, d'expression et d'engagement. Ainsi l'hybridation permet d'assurer une variété de situations, d'outils et de ressources pour rejoindre la diversité des besoins des apprenants.

### III. Dimensions de l'hybridation : que peut-on hybrider ?

La majorité des définitions repérées dans la littérature mettent l'accent sur la mise à distance facilitée par l'utilisation des technologies et sur l'hybridation des dimensions spatiale (physique/numérique) et temporelle (synchrone/asynchrone). Cette concentration sur l'axe spatio-temporel conduit notamment les établissements d'enseignement à proposer des ratios optimaux pour l'hybridation d'activités en classe et en ligne (Kim et al., 2020; Paquelin, 2016; Université d'Ottawa, s.d.)(cf. figure 5).



Figure 5 : Illustration de la notion de formation hybride, établie à partir du nombre d'heures de face à face pédagogique (source [Université Laval](#)).

Cependant, certaines définitions proposent d'autres éléments d'une expérience d'enseignement-apprentissage pouvant faire l'objet de flexibilité et d'hybridation, entre autres :

- La dynamique sociale (Charlier et al., 2006; Dziuban et al., 2004; Nissen, 2019; Peraya et Peltier, 2012)
- Les acteurs (Osguthorpe et Graham, 2003; White, 2019)
- Les outils et les ressources (Collectif de Chasseneuil, 2001; Driscoll, 2002),
- L’approche pédagogique (Driscoll, 2002; Dziuban et al., 2004; Meyer et al., 2020; Peraya et Peltier, 2012).
- Les finalités (Driscoll, 2002; Marty et Vasquez, 2021).
- L’évaluation (Dziuban et al., 2004)

Ce premier niveau d’analyse identifie minimalement 4 dimensions à partir desquelles il est possible de définir l’hybridation (cf. Figure 6).

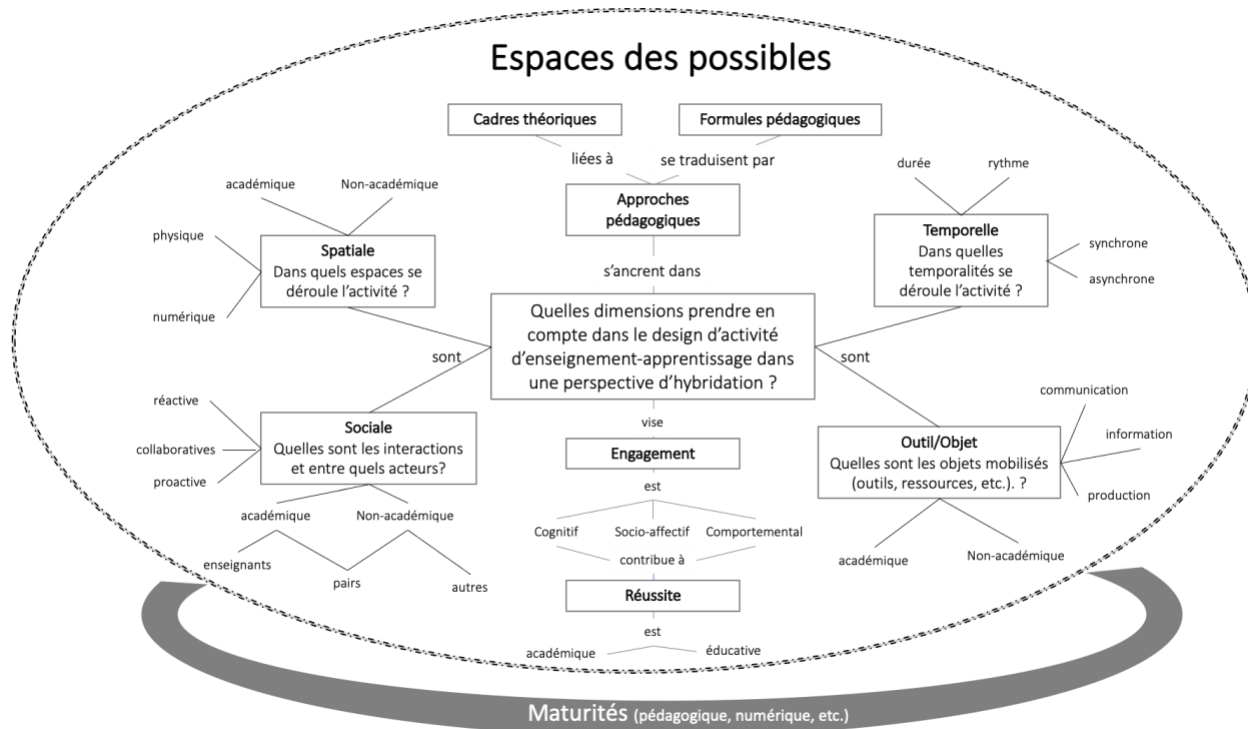


Figure 6 : Dimensions de l’hybridation

La revue de littérature permet de compléter cette première schématisation pour proposer sept dimensions et leurs composantes (cf. Tableau 1).

Cette approche est fondée sur le design d’activités considérant qu’il repose sur des cadres théoriques explicités et des approches pédagogiques cohérentes avec ces choix, cohérence qui se traduit dans le choix de formules pédagogiques adaptées. Les décisions sont mues par la recherche de l’engagement des apprenants, lequel participe à leur réussite. Ainsi au regard des objectifs d’apprentissage poursuivis, des singularités à la fois des domaines disciplinaires et des publics, le design des activités s’appuie sur les réponses à quatre questions :

- Dans quels espaces se déroule l’activité ?
- Dans quelles temporalités, synchrones et asynchrones se déroule l’activité ?
- Quelles sont les dynamiques interactionnelles qui soutiennent les apprentissages, l’engagement et la persévérance des apprenants ?
- Avec quels types d’objets, numériques ou non ?

L'actualisation de ces dimensions est dépendante des espaces des possibles, autrement dit, ce qui au sein d'une institution, peut être potentiellement *hybridable*. Cela est fonction de la capacité des acteurs à faire évoluer leurs pratiques, de leur maturité pédagogique, de la maturité technologique et organisationnelle de l'établissement. Toutefois, il n'y a pas de relation causale avérée, simplement des conditions à réunir pour initier, soutenir et développer des projets d'hybridation au sein d'un établissement. Pour développer de tels projets un accompagnement approprié doit être apporté dans un contexte qui reconnaît la prise de risque, la dynamique expérientielle d'essais-erreurs, comme un moteur du changement. Ainsi la construction de ces pratiques s'inscrit dans une temporalité qui permet la réflexivité nécessaire à l'amélioration continue du projet initial.

| Dimension et composantes                  | Définitions  |
|---|--|
| <b>Espace</b>                             |  |
| Physique ↔ Numérique                      | <p>Les activités d’enseignement et d’apprentissage (AEA) ont lieu dans des espaces physiques (p. ex. : une salle sur le campus) et numériques (p. ex. : une plateforme d’apprentissage).</p> <p>Les AEA peuvent avoir lieu simultanément dans une diversité d’espaces (p. ex. mode de diffusion bimodal).</p>  |
| Académique ↔ Non académique               | Les AEA ont lieu dans un espace académique (p. ex. : salle de cours virtuelle ou physique) ou non académique (p. ex. : un café, tiers-lieux, milieu professionnel).  |
| <b>Temporalité</b>                        |  |
| Durée                                     | La durée des AEA est variable et cohérente avec les apprentissages visés (alignement temporel).  |
| Rythme                                    | La fréquence des AEA est variable et selon un rythme qui vise à soutenir l’engagement cognitif et comportemental combinant des activités de régulation pour ajuster le rythme pédagogique et soutenir l’engagement socio-affectif.   |
| Synchronie (synchrone, asynchrone)        | Des AEA sont synchrones (requièrent la présence en simultané) et d’autres sont asynchrones (offertes en différé).  |
| <b>Dynamique sociale</b>                  |  |
| Diversité des profils d’animation des AEA | Des personnes possédant différents statuts et expertises animent les AEA (p. ex. : enseignants d’autres disciplines, étudiants, invités externes...).  |
| Diversité des profils apprenants          | Des personnes apprenantes de différents profils participent aux AEA (p. ex. : cohortes d’un même programme, étudiants traditionnels/non traditionnels).  |
| Individuel ↔ Collectif                    | L’unité d’enseignement propose des AEA individuelles et collectives.   |
| Accompagnement                            | <p>Plusieurs fonctions d’accompagnement sont mobilisées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accompagnement cognitif</li> <li>• Accompagnement métacognitif</li> <li>• Accompagnement socio-affectif</li> <li>• Accompagnement méthodologique</li> <li>• Accompagnement technologique et manipulateur</li> </ul> <p>Une diversité de personnes-ressources accompagnent les apprenants : enseignant, pairs ou autres (auxiliaire d’enseignement, superviseur de stage, intervenant externe...).</p> |

|                                |   |
|--------------------------------|---|
|                                | Les modèles de gestion de l'accompagnement sont diversifiés : modes de communication, synchrone/asynchrone, fréquence et durée des rencontres.  |
| <b>Outils et ressources</b>    |   |
| Variété des fonctions          | Les outils et ressources sont complémentaires, variés et adaptés aux tâches proposées (fonction info-communicationnelle, fonction collaborative, fonction de production, fonction réflexive, etc.).           |
| Formats des ressources         | Les ressources sont disponibles dans plusieurs formats médiatisés (p. ex. : texte, audio, vidéo), qui tiennent compte des principes d'accessibilité universelle.  |
| Académique ↔ Non académique    | Des outils et des ressources sont fournis par l'établissement d'enseignement (académique) et d'autres proviennent de fournisseurs externes ou de l'environnement personnel de l'apprenant-e (non académique). |
| <b>Pédagogie</b>               |   |
| Approche pédagogique           | L'enseignant-e combine des postures d'une approche centrée sur la transmission de connaissances avec une approche centrée sur l'apprenant.  |
| Conception pédagogique         | L'apprenant-e participe au co-design des AEA.   |
| Ancrage théorique              | Les AEA combinent des éléments de diverses théories éducatives (behaviorisme, cognitivisme, constructivisme...).  |
| Formules pédagogiques          | Les AEA combinent différentes formules pédagogiques.  |
| <b>Finalités</b>               |   |
| Théorie ↔ Pratique             | Des AEA visant l'acquisition de connaissances (p. ex. : cours) sont combinées à des AEA visant la mise en application des compétences (p. ex. : travaux pratiques, stages).                                   |
| Formel ↔ Informel              | Des AEA formelles, organisées et structurées sont combinées à des activités d'apprentissage informelles, initiées et gérées par l'apprenant-e.  |
| <b>Évaluation</b>              |   |
| Types et méthodes d'évaluation | Les types (diagnostique, formative, sommative, certificative) et les méthodes d'évaluation (questionnaires, productions...) sont diversifiées.  |

Tableau 1 : Sept dimensions de l'hybridation



## Proposition de valeur : pourquoi hybrider?

Tout projet débute par une phase d'acceptabilité par des collectifs d'acteurs de l'idée même de changement. Quitter des routines établies par des années de pratiques suppose que ces acteurs puissent donner sens à l'investissement consenti. Pour ce faire, des repères issus d'études et de recherches antérieures participent de cet engagement dans un tel projet.

### L'hybridation peut favoriser la réussite des apprenants

Pour examiner les effets de l'hybridation sur la réussite, nous nous intéressons à la **réussite éducative**, qui englobe la réussite scolaire (associée aux résultats d'évaluations et à la diplomation) et l'intégration de savoirs, d'attitudes, de valeurs et de compétences utiles au fonctionnement en société et contribuant à l'atteinte d'objectifs personnels (Demba, 2016).

Les études sur l'hybridation et la réussite en enseignement supérieur sont contextualisées : la combinaison de dimensions hybridées et les modalités de l'hybridation sont propres à la situation éducative et leur effet est mesuré sur certains indicateurs spécifiques de la réussite. Dans la plupart des études consultées, l'hybridation est réalisée par l'approche de la classe inversée, qui consiste à transférer l'acquisition des connaissances à distance par l'entremise des technologies, pour ensuite se concentrer en classe sur leur approfondissement par des activités pédagogiques actives et collaboratives (Charles, 2019).

Dans ces études, les principales dimensions hybridées sont :

- L'**approche pédagogique**, notamment par le recours à une pédagogie active, c'est-à-dire une approche où « l'activité motrice et intellectuelle de l'élève est le principal catalyseur du développement de la structuration des savoirs, de ses habiletés et de ses attitudes. Ex. : approche (par) projet ; approche par problèmes » (Legendre, 2005, p. 1015).
- Les **outils et ressources**, entre autres par la mise à disposition de vidéos ou de modules en ligne visant l'acquisition des contenus de base du cours.
- L'**espace** et la **temporalité**, par l'offre d'activités synchrones et asynchrones et de ressources à distance, visant à offrir plus de flexibilité aux étudiant-e-s.
- La **dynamique sociale**, par la modification ou l'augmentation des stratégies d'accompagnement et des interactions entre les acteurs (p. ex. : ajout d'activités collaboratives).
- L'**évaluation**, par l'ajout d'activités d'évaluation formatives en classe ou en ligne, individuelles et/ou collaboratives.

### Les effets de l'hybridation sur la performance académique, l'apprentissage et la persévérance

Des stratégies d'hybridation peuvent contribuer à améliorer les notes aux évaluations, la note finale dans un cours, de même que le taux de réussite d'un cours, c'est-à-dire le pourcentage d'étudiant-e-s inscrit-e-s qui obtiennent la note de passage (Chingos *et al.*, 2017; Bernard *et al.*, 2014). Plusieurs études concluent que cette amélioration est conséquente à une meilleure compréhension des concepts, due à des facteurs pédagogiques (Bazelais et Doleck, 2018; Francis et Shannon, 2013) ou motivationnels (López-Pérez *et al.*, 2011). Les stratégies d'hybridation étudiées, notamment l'offre d'activités d'apprentissage collaboratives et de ressources pédagogiques numériques accessibles partout et en tout temps, révèle une amélioration de l'apprentissage en augmentant les occasions pour les étudiant-e-s de réviser des notions, de recevoir de la rétroaction et de co-construire leurs connaissances avec leurs pairs.

L'effet de l'hybridation sur les indicateurs de persévérance, comme l'achèvement des cours et le taux d'abandon, est variable. Dans leur étude longitudinale sur un cours de comptabilité générale, López-Pérez





*et al.* (2011) rapportent une réduction du taux d'abandon : le pourcentage d'étudiant-e-s qui se présentent à l'examen final est passé de 70% à 79% en 3 ans après le passage à une approche hybride. De même, Hakala et Myllymäki (2011) constatent une augmentation du taux d'achèvement de 25 cours hybrides en mathématiques et en technologies de l'information, dans lesquels des exposés vidéo (qui peuvent être vus en temps réel ou en différé) ont été ajoutés.

Des données compilées à l'Université Laval entre 2013 et 2016 montrent un effet positif de l'hybridation spatio-temporelle (HST) sur le taux d'abandon moyen et le taux d'échec moyen dans les cours du premier cycle (cf. figure 7). Alors que les cours à distance présentent un taux d'abandon et d'échec légèrement plus élevé que les cours en présentiel, les cours hybrides montrent des taux d'abandon et d'échec plus faibles que les deux autres modalités.

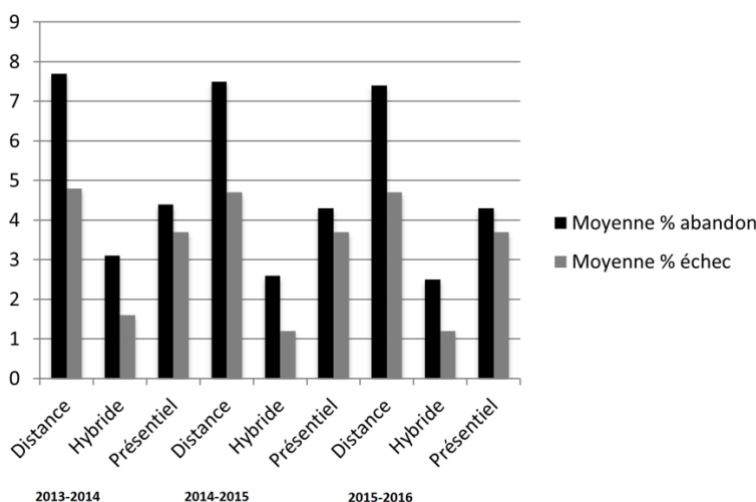


Figure 7 : Comparaison taux d'abandon et taux d'échec selon la modalité, cours de premier cycle (source : Université Laval).

Toutefois, les effets de l'hybridation sur la réussite peuvent différer en fonction d'autres variables, comme le profil des étudiant-e-s. Par exemple, Deschacht et Goeman (2015) rapportent une faible augmentation du taux d'abandon (+ 6,3%) chez un groupe d'étudiant-e-s « adultes » (c-à-d. plus âgé-e-s, salarié-e-s et ayant davantage de responsabilités familiales) suite à l'hybridation d'un cours dans un programme d'administration des affaires, comparé à un groupe « régulier » du même cours en classe. Pour expliquer ce résultat, l'équipe de recherche réfère aux facteurs critiques de l'abandon et de la persévérance chez les apprenant-e-s adultes (Lee *et al.*, 2013) et suggèrent que des personnes du groupe hybride ont pu avoir des difficultés à prendre en charge leur apprentissage ou ne pas disposer des aptitudes nécessaires à l'étude à distance. L'équipe propose aussi de modifier le cours hybride pour le rendre plus intéressant et agréable, car « selon la littérature, une meilleure appréciation du cours réduit le nombre d'abandons et améliore les résultats scolaires » (p. 87).

S'il existe un lien entre les perceptions des étudiant-e-s sur les cours et la réussite, que savons-nous de leur perception des cours hybrides en particulier ?

#### Les perceptions des étudiant-e-s sur les cours hybrides

Après trois années d'expérimentation d'une approche hybride (HST) dans un cours universitaire de comptabilité générale, López-Pérez *et al.* (2011) expliquent l'amélioration significative des résultats finaux

par les hauts niveaux d'utilité, de motivation et de satisfaction perçus par les étudiant-e-s par rapport à leur expérience d'apprentissage hybride dans son ensemble. Cependant, les étudiant-e-s ont donné des scores plus élevés d'utilité, de motivation et de satisfaction aux éléments du cours en présentiel qu'aux éléments en ligne, alors que leur perception des éléments en ligne n'affectait pas à elle seule les notes finales. Selon l'équipe de recherche, c'est donc l'effet conjoint des activités en ligne et des activités en présentiel qui expliquerait l'augmentation des notes finales. Par conséquent, dans les cours hybrides, les activités en ligne devraient soutenir et compléter les activités en présentiel plutôt que les remplacer.

Le simple ajout de technologies d'apprentissage en ligne à un cours n'est donc pas synonyme d'une hybridation réussie. Dans une étude menée par Chingos *et al.* (2017), les étudiant-e-s des sections hybrides de sept cours universitaires se sont déclarés nettement moins satisfaits de leur expérience d'apprentissage que les étudiant-e-s dans les sections en présentiel, alors que tous les groupes ont obtenu des notes et des taux de réussite équivalents. Chingos *et al.* (2017) en concluent que l'hybridation ne compromet pas les résultats aux évaluations, même de ceux et celles qui seraient moins bien préparés sur le plan académique, mais que le temps passé en face à face est important, surtout pour les étudiant-e-s qui éprouvent des difficultés scolaires.

Dans le même ordre d'idées, des études rapportent qu'une majorité d'étudiant-e-s préfère les cours en présentiel aux cours en ligne ou hybrides, à cause des possibilités élevées d'apprentissage actif et d'interaction avec les pairs et le personnel enseignant (Clayton *et al.*, 2018; Sanpanich, 2021). Les mêmes études indiquent que les étudiant-e-s qui préfèrent les cours hybrides apprécient à la fois les interactions dans les activités en présentiel et la flexibilité offerte par les environnements d'apprentissage en ligne. Ces résultats suggèrent que la flexibilité est un avantage important des cours hybrides, mais qu'il faut maximiser et promouvoir les interactions pour intéresser les étudiant-e-s à ce mode de prestation.

Par ailleurs, la préférence pour les activités en présentiel ne signifie pas que les activités en ligne soient inutiles ou nuisibles. Au contraire : Baragash et Al-Samarraie (2018) ont constaté que la participation des étudiant-e-s dans les activités en présentiel de cours hybrides avait un effet positif significatif sur leur participation dans les environnements d'apprentissage en ligne, qui à son tour influençait positivement les performances académiques. Ce résultat souligne à nouveau la nécessaire complémentarité des activités en classe et en ligne dans le mode hybride.

### L'importance d'une conception pédagogique efficace

En plus d'affecter la compréhension des concepts, la conception pédagogique d'un cours hybride (c.à.d. le processus de design et de développement des activités et leur séquençement) peut influencer les perceptions des étudiant-e-s. Par exemple, Shannon et Francis (2013) ont constaté que l'inclusion de ressources pédagogiques perçues comme utiles pour la compréhension des contenus influençait positivement la satisfaction, tout comme l'inclusion de stratégies de rétroaction médiatisées par les pairs et par les enseignants, perçues comme plus adéquates. L'efficacité du design pédagogique serait aussi le facteur le plus influent sur le niveau d'apprentissage perçu et sur la perception des possibilités d'application de ces apprentissages (Lim et Morris, 2009). Un design pédagogique efficace inclut, par exemple : la clarté et la concision des contenus en ligne; les occasions de révision des concepts enseignés; l'utilité des activités d'apprentissage, des devoirs et des projets pour comprendre les concepts enseignés.

L'utilité perçue des activités d'un cours en vue d'atteindre les buts poursuivis est liée à la satisfaction des étudiant-e-s, mais aussi à leur motivation. En effet, l'utilité perçue est l'un des trois déterminants de la dynamique motivationnelle en classe, avec la perception de compétence à accomplir les activités de manière adéquate et la perception du degré de contrôle sur le déroulement des activités (Viau et Joly,



2001). Une approche hybride conçue pour favoriser ces trois types de perceptions peut soutenir la motivation des étudiant-e-s (Charles, 2019).

#### Tenir compte des caractéristiques individuelles des apprenant-e-s

Dans plusieurs études consultées, les perceptions et les résultats des étudiant-e-s étaient affectés (parfois fortement) par des variables autres que celles liées à l'expérience d'apprentissage hybride, à savoir des caractéristiques individuelles comme : l'âge, l'assiduité en classe, le temps consacré aux activités du cours, les antécédents scolaires et l'expérience avec les cours en ligne ou hybrides (Clayton *et al.*, 2018; Lim et Morris, 2009; López-Pérez *et al.*, 2011; Park *et al.*, 2019).

Par ailleurs, les activités en ligne dans un cours hybride auraient un effet positif sur la capacité des étudiant-e-s à travailler de manière indépendante (Francis et Shannon, 2013; López-Pérez *et al.*, 2011; Sanpanich, 2021), mais les niveaux de satisfaction moindres par rapport aux activités en ligne nous incitent à considérer la valeur accordée aux interactions et les facteurs de désengagement dans les cours hybrides, comme le manque de préparation à l'apprentissage en ligne (Murphy et Stewart, 2017). Cela souligne l'importance de tenir compte du profil et des préférences des étudiant-e-s dans la conception de stratégies d'hybridation, notamment en optimisant les interactions et l'accompagnement, en particulier pour les personnes ayant des difficultés scolaires ou ayant peu d'expérience en formation à distance.



#### En résumé : hybridation et réussite

Si certaines conditions sont mises en place, l'hybridation peut avoir un effet positif significatif sur l'apprentissage, la performance académique et la persévérance. Elle peut aussi générer de hauts niveaux de satisfaction, de motivation et d'utilité perçue.

- Les étudiant-e-s apprécient la **flexibilité** offerte par les cours hybrides.
- La **conception pédagogique** du cours et l'**accompagnement** doivent être **efficaces et adaptés** aux profils des apprenant-e-s, en tenant compte de facteurs de risque comme l'expérience en formation à distance et les antécédents scolaires.
- Les activités en ligne doivent être **complémentaires** aux activités en présentiel.
- Les **interactions** sont perçues comme très importantes par les étudiant-e-s et doivent être maximisées, en présentiel et à distance. Le temps passé en face à face est particulièrement prisé par ceux et celles qui éprouvent des difficultés scolaires.

## Conception et mise en œuvre

### L'alignement pédagogique et la spatialisation des activités

Se questionner sur l'hybridation suppose avant tout d'identifier les raisons de cette hybridation. Dans le contexte de l'enseignement supérieur, considérant 1) l'évolution des publics, 2) le développement de certaines pratiques depuis le début de la pandémie et 3) certaines dimensions de la réussite académique et éducative, l'hybridation peut potentiellement participer à l'engagement et à la persévérance des apprenants par la combinaison raisonnée et fertile de plusieurs approches pédagogiques selon les principes d'alignement pédagogique définis par Biggs (1996), auxquels nous suggérons de considérer les dimensions spatiales de déroulement des activités d'enseignement et d'apprentissage (cf. Figures 8-1 et 8-2). Le rappel de principes fondamentaux qui contribuent à la pertinence et l'efficacité d'activités d'enseignement-apprentissage doivent être rappelés.

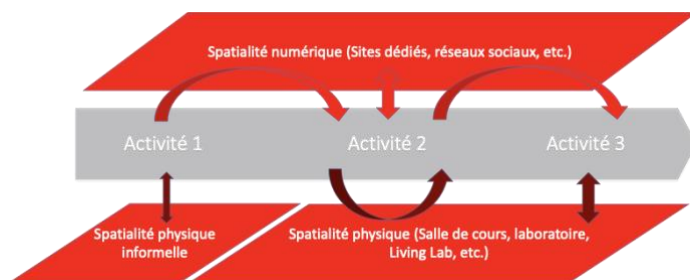
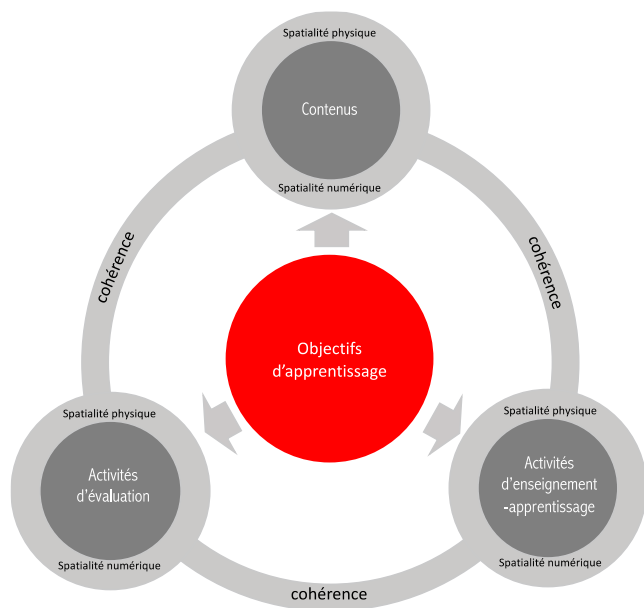


Figure 8-1 : Principes de l'alignement pédagogique et spatialisation des activités d'enseignement-apprentissage (d'après Biggs). Figure 8-2 : Spatialisation des activités d'apprentissage

Penser un design pédagogique en contexte d'hybridation suppose de développer une approche par les activités, lesquelles ont une instance spatiale physique et une instance spatiale numérique (cf. figure 3-2). L'espace numérique, lorsque la qualité des infrastructures le permet, assure la continuité informationnelle et communicationnelle de l'acte d'enseignement-apprentissage. Les services numériques académiques (exemple le LMS ou ENA) ou non-académiques (exemple les réseaux sociaux de la sphère privée) sont mobilisés selon des configurations singulières plus ou moins dépendantes du projet initial de design pédagogique du cours.

L'hybridation, telle que déjà évoquée ne peut se réduire à la simple alternance d'activités en présence et à distance. L'hybridation peut se décliner dans des pratiques totalement en présence ou totalement à distance, pour autant qu'il y ait une combinaison de différentes modalités pédagogiques.

Afin de guider les équipes pédagogiques, les enseignantes et les enseignants dans le développement de l'hybridation, plusieurs points ou éléments doivent être considérés :

- **Finalités** : pour s'assurer d'atteindre son but, encore faut-il le définir en termes de public visé, d'attendu, de valeur recherchée par cette modalité en lien avec notamment l'engagement et la persévérance dans une approche globale de l'expérience étudiante [définition des objectifs] ;
- **Maturités** : les cultures et les pratiques pédagogiques au sein des établissements d'enseignement supérieur varient selon les domaines de formation, les cycles, les identités professionnelles, les infrastructures et les services numériques. Partir de ce qui se fait en identifiant ce qu'il est possible de faire évoluer est l'une des conditions d'un projet d'hybridation réussi [identification des espaces de possibles] ;
- **Modalités** : dès lors où le « pourquoi » est défini et explicité, où les espaces de possibles sont identifiés, les différentes modalités pédagogiques « mobilisables » pour le projet d'hybridation vont pouvoir être identifiées et adéquatement combinées pour atteindre les objectifs visés [spécification des modalités et de leurs combinaisons].

## Questions fréquentes

Comment soutenir l'adoption de l'hybridation par le corps professoral ?

Selon les recherches consultées (Garrison et Vaughan, 2013; Porter et Graham, 2016), les éléments qui influencent le plus l'adoption de l'hybridation par le corps professoral d'un établissement sont :

- Un lien direct clair entre l'initiative d'hybridation, la vision et les buts de l'établissement;
- Des infrastructures suffisantes et appropriées;
- Un soutien technologique pour les outils utilisés;
- Un soutien pédagogique et une approche de formation expérientielle et communautaire pour le corps professoral;
- Des indicateurs et des données d'évaluation pertinents pour les projets d'hybridation.

À partir d'études de cas approfondies menées dans des universités canadiennes, Garrison et Vaughan (2013, p. 25) concluent que **la clé de l'adoption de l'hybridation est le leadership collaboratif pratiqué par l'établissement**, à travers les actions suivantes :

1. Sensibiliser à l'urgence d'agir et aux avantages des approches hybrides. Par exemple, inviter des experts crédibles de l'hybridation et de sa mise en œuvre en contexte universitaire.
2. Rédiger des politiques d'hybridation dans un esprit d'ouverture, de transparence et de collaboration.
3. Concrétiser la démarche par :
  - a. Des plans d'action stratégiques réalistes, durables et incluant des ressources adéquates et suffisantes;
  - b. Des preuves de succès, pour répondre aux préoccupations et soutenir l'innovation.
4. Envisager des approches hybrides pour les programmes (pas seulement pour les cours).
5. Soutenir le développement professionnel des enseignants et offrir des incitatifs, incluant la reconnaissance académique.
6. Offrir un soutien technologique permanent aux enseignants, afin qu'ils puissent se concentrer sur le design pédagogique et que l'appropriation des technologies ne devienne pas un obstacle à l'adoption de l'hybridation.

### Un piège à éviter : négliger la phase d'évaluation du projet d'hybridation.

De nombreux programmes de soutien à l'hybridation se terminent après la conception des activités et avant leur implantation. Le corps enseignant est laissé à lui-même pour la mise en œuvre et aucune rétroaction n'est recueillie auprès d'eux ou des étudiant-e-s (Garrison et Vaughan, 2013, p.26).

Cette situation augmente le risque d'abandon des nouvelles activités et d'un retour aux anciennes façons de faire.



## L'hybridation est-elle possible pour tous les domaines d'enseignement ?

**Oui.** À la suite d'entretiens avec 20 professeur-e-s de domaines divers (sciences humaines et sociales, sciences naturelles et génie) dans quatre universités québécoises, Heilporn *et al.* (2021) soutiennent que l'hybridation peut convenir à toutes les disciplines, **à la condition que la conception pédagogique du cours soit alignée avec ses objectifs d'apprentissage.**

Il y aurait peu de variation des effets de l'hybridation entre les disciplines sur la réussite dans les cours universitaires (Chingos *et al.*, 2017; Deschacht et Goeman, 2015). Cependant, Vo *et al.* (2017) concluent dans une méta-analyse que l'effet positif significatif de l'hybridation sur les résultats des étudiant-e-s serait plus grand dans les matières STEM (sciences, technologies, génie et mathématiques) que dans les matières non-STEM. Cette différence serait en lien avec les usages des technologies et les pratiques pédagogiques propres à ces catégories.

## Quelles stratégies d'enseignement favorisent l'engagement dans les cours hybrides?

Les stratégies adoptées par le personnel enseignant et ses habiletés dans les espaces physiques et numériques peuvent augmenter ou diminuer la motivation et l'engagement des apprenant-e-s (Castro, 2019). L'engagement correspond à l'investissement et l'énergie consacrés par l'étudiant-e à l'apprentissage et implique sa participation active (Heilporn et Lakhal, 2021). Ainsi, « la motivation est la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action, tandis que l'engagement est celle qui propulse, amène à faire le deuxième pas et les suivants » (Parent, 2014, p. 14).

Heilporn et Lakhal (2021, p.3) décrivent les trois types d'engagement issus des recherches de Fredricks *et al.* (2004):

- **L'engagement comportemental** : participation des étudiant-e-s aux activités, respect des règles ou des normes.
- **L'engagement émotionnel** : réactions émotionnelles des étudiant-e-s, sentiment d'appartenance au cours.
- **L'engagement cognitif** : investissement psychologique des étudiant-e-s dans les activités, utilisation de stratégies d'apprentissage ou métacognitives.

Un cours hybride peut être conçu pour soutenir ces trois types d'engagement en proposant : **des interactions ouvertes et de confiance, des liens avec la pratique, du soutien à l'apprentissage et le rôle de l'instructeur comme facilitateur** plutôt que comme transmetteur de connaissances (Heilporn et Lakhal, 2021).

Heilporn *et al.*, (2021, p.8) identifient les catégories de stratégies d'enseignement les plus efficaces pour l'engagement des étudiant-e-s dans les cours hybrides et proposent des pistes d'action pour les mettre en pratique. Le tableau 2 rapporte ces stratégies et y ajoute le type d'engagement favorisé, d'après Heilporn et Lakhal (2021).



| Stratégies d'enseignement hybrides et pistes d'action                           |  | Type d'engagement favorisé               |
|---|--|--|
| <b>Structure et rythme du cours</b>   |  |  |
| Présenter une structure de cours claire, continue et unifiée                    | <p>Organisation claire des activités (où – quand – quoi)</p> <p>Complémentarité et liens explicites entre les temps d'activités synchrones et asynchrones</p> <p>Continuité dans les activités au fil du cours</p>                       | Comportemental                           |
| Maintenir un rythme soutenu tout au long du cours                               | <p>Rencontres synchrones courtes et dynamiques</p> <p>Valeur ajoutée des rencontres synchrones pour les étudiants</p> <p>Diversité des activités asynchrones</p> <p>Outils numériques simples, faciles à utiliser pour les étudiants</p> | Comportemental                           |
| <b>Sélection des activités d'enseignement et d'apprentissage</b>                |  |  |
| Sélectionner des activités pertinentes pour les étudiants                       | <p>Activités liées à la vie personnelle ou professionnelle des étudiants</p> <p>Activités présentant des défis</p>   | Comportemental<br>Émotionnel<br>Cognitif |
| Choisir des activités qui promeuvent un apprentissage actif                     | <p>Situations d'apprentissage actif, individuelles ou collaboratives</p> <p>Utilisation d'outils numériques interactifs</p> <p>Fréquentes évaluations (formatives et sommatives) au fil du cours</p>                                     | Comportemental                           |
| Offrir des choix dans le cours  | <p>Choix (de sujet pour un travail ou une discussion, de matériel pédagogique ou d'activité) offerts aux étudiants</p>   | Émotionnel<br>Cognitif                   |
| <b>Relations interpersonnelles dans le cours et rôle du professeur</b>          |  |  |
| Développer des relations de confiance entre les étudiants et avec le professeur | <p>Rencontre synchrone (en classe physique ou virtuelle) au début du cours pour établir les contacts entre étudiants et avec le professeur</p> <p>Engagement du professeur dans le cours</p>   | Comportemental                           |
| Guider et soutenir les étudiants tout au long du cours                          | <p>Communication claire de l'organisation du cours, de ses objectifs et des attentes du professeur au début du cours</p>   | Émotionnel<br>Cognitif                   |



|  |   |                       |
|--|---|-----------------------|
|  | <p>Soutien des étudiants dans leurs apprentissages dans les temps d'activités tant synchrones qu'asynchrones (ex., clarifications, orientations sur des activités ou travaux, interventions sur des forums de discussion)</p> <p>Rétroactions individuelles et collectives sur les activités et travaux, en mode synchrone et/ou asynchrone</p> <p>Disponibilité du professeur pour du soutien individuel</p> | <p>Comportemental</p> |
|--|---|-----------------------|

Tableau 2 : Stratégies d'enseignement favorisant l'engagement dans les cours hybrides (Heilporn *et al.*, 2021, p.8; Heilporn et Lakhal, 2021)

## Conclusion

L'hybridation en enseignement supérieur va au-delà de la mise à distance d'activités pédagogiques à l'aide des technologies. La littérature et les pratiques recensées indiquent qu'en plus des dimensions temporelle et spatiale d'une expérience d'enseignement-apprentissage, il est possible d'hybrider sa dynamique sociale, ses acteurs, ses outils et ses ressources, son approche pédagogique, ses finalités, et/ou sa stratégie d'évaluation. Il y aurait donc autant d'hybridations possibles que de contextes éducatifs.

Ce guide définit l'hybridation comme une combinaison cohérente et fertile de plusieurs registres de pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Pour l'implémenter dans un établissement d'enseignement, il faut d'abord définir les finalités du projet d'hybridation en lien avec la mission éducative, puis établir une stratégie dans un esprit de leadership collaboratif avec le personnel enseignant et non-enseignant.

Ensuite, on identifie ses « espaces de possibles », en déterminant quelles infrastructures, quels soutiens et quels indicateurs sont en place (ou devront l'être) pour mettre en œuvre et évaluer l'initiative d'hybridation.

Enfin, on spécifie les modalités d'hybridation et leurs combinaisons qui favoriseront la réussite étudiante. On se reposera sur des designs pédagogiques appropriés, qui tiennent compte des profils étudiants, maximisent les interactions, soutiennent l'engagement, et visent la complémentarité des activités dans les espaces physiques et numériques.

La seconde partie de ce guide proposera une approche pragmatique de développement de projets d'hybridation fondée sur la production de valeur générée par ces transformations.



## Références bibliographiques

- APOP. (2012, 17 avril). *La classe hybride : un équilibre encore provisoire !* APOP. <https://apop.qc.ca/fr/capsule/la-classe-hybride/>
- Baragash, R. S. et Al-Samarraie, H. (2018). Blended learning: Investigating the influence of engagement in multiple learning delivery modes on students' performance. *Telematics and Informatics*, 35(7), 2082-2098. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.07.010>
- Bazelais, P. et Doleck, T. (2018). Blended learning and traditional learning: A comparative study of college mechanics courses. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2889-2900. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9748-9>
- Béchar, J.-P., Carré, C., Frankel, G., Dissou, Z., Bazinet, C., Cazabon, G. et Goyette, Y. (2014). L'apprentissage hybride en sciences de gestion : ce qu'en pensent les étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.784>
- 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), 87122. <https://doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment, *High Educ* 32, 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Boelens, R., Laer, S. V., De Wever, B. et Elen, J. (2015). *Blended learning in adult education: towards a definition of blended learning*. Adults Learning Online! [https://www.researchgate.net/publication/281116831\\_Blended\\_learning\\_in\\_adult\\_education\\_towards\\_a\\_definition\\_of\\_blended\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/281116831_Blended_learning_in_adult_education_towards_a_definition_of_blended_learning)
- Burton, R., Borruat S, Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F. et Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 6996. <https://doi.org/10.3166/ds.9.69-96>
- Charles, Y. (2019). *La motivation des étudiantes et des étudiants inscrits à un cours hybride : une étude de cas dans un cours technique collégial* [Université de Sherbrooke, Sherbrooke]. <https://core.ac.uk/download/pdf/344753918.pdf>
- Charlier, B., Deschryver, N. et Pereya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469496. <https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496>
- Chew, E., Turner, D. A. et Jones, N. (2010). In love and war: blended learning theories for computer scientists and educationists. Dans F. L. Wang, J. Fong et R. C. Kwan (dir.), *Handbook of Research on Hybrid Learning Models: Advanced Tools, Technologies, and Applications* (p. 123). IGI Global.
- Chingos, M. M., Griffiths, R. J., Mulhern, C., & Spies, R. R. (2017). Interactive online learning on campus: Comparing students' outcomes in hybrid and traditional courses in the university system of Maryland. *The Journal of Higher Education*, 88(2), 210-233.
- Clayton, K. E., Blumberg, F. C. et Anthony, J. A. (2018). Linkages between course status, perceived course value, and students' preference for traditional versus non-traditional learning environments. *Computers & Education*, 125, 175-181. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.002>
- Collectif De Chasseneuil. (2001). *Accompagner des formations ouvertes : conférence de consensus* (P. Carré et C. Degallaix, dir.). L'Harmattan.
- Demba, J. J. (2016, 6 juillet). Réussite scolaire ou réussite éducative. *Magazine Savoir*. <https://www.magazine-savoir.ca/2016/07/06/reussite-scolaire-reussite-educative/>
- Baragash, R. S. et Al-Samarraie, H. (2018). Blended learning: Investigating the influence of engagement in multiple learning delivery modes on students' performance. *Telematics and Informatics*, 35(7), 2082-2098. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.07.010>



- Bazelais, P. et Doleck, T. (2018). Blended learning and traditional learning: A comparative study of college mechanics courses. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2889-2900. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9748-9>
- 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>
- Charles, Y. (2019). *La motivation des étudiantes et des étudiants inscrits à un cours hybride : une étude de cas dans un cours technique collégial* [Université de Sherbrooke, Sherbrooke]. <https://core.ac.uk/download/pdf/344753918.pdf>
- Clayton, K. E., Blumberg, F. C. et Anthony, J. A. (2018). Linkages between course status, perceived course value, and students' preference for traditional versus non-traditional learning environments. *Computers & Education*, 125, 175-181. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.002>
- Demba, J. J. (2016, 6 juillet). Réussite scolaire ou réussite éducative. *Magazine Savoir*. <https://www.magazine-savoir.ca/2016/07/06/reussite-scolaire-reussite-educative/>
- Deschacht, N. et Goeman, K. (2015). The effect of blended learning on course persistence and performance of adult learners: A difference-in-differences analysis. *Computers & Education*, 87, 83-89. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.020>
- Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D. et Villiot-Leclercq, E. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ? Dans *Actes du 23e Colloque de l'Admées-Europe - Évaluation et enseignement supérieur*, 1-9.
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: let's get beyond the hype. *E-Learning*, 1(4), 13.
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L. et Moskal, P. D. (2004). Blended learning. *Educause Center for Applied Research Bulletin*, 2004(7), 1-12.
- Francis, R. et Shannon, S. J. (2013). Engaging with blended learning to improve students' learning outcomes. *European Journal of Engineering Education*, 38(4), 359-369. <https://doi.org/10.1080/03043797.2013.766679>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Garrison, D. R. et Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2013). Institutional change and leadership associated with blended learning innovation: Two case studies. *The internet and higher education*, 18, 24-28.
- Graham, C. R. (2004). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. Dans C. J. Bonk et C. R. Graham (dir.), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (p. 321). Pfeiffer Publishing.
- Graham, C. R., Allen, S. et Ure, D. (2005). Benefits and challenges of blended learning environments. Dans *Encyclopedia of Information Science and Technology, First Edition* (p. 253259). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-553-5.ch047>
- Hakala, I. et Myllymäki, M. (2011). A Blended Learning Solution and the Impacts on Attendance and Learning Outcomes. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 6(2011). <http://www.learntechlib.org/p/45278/>
- Heilporn, G. (2021). Stratégies favorisant l'engagement des étudiants dans des modalités de cours hybrides en enseignement supérieur [Université de Sherbrooke, Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
- Heilporn, G. et Lakhal, S. (2021). Converting a graduate-level course into a HyFlex modality: What are effective engagement strategies? *The International Journal of Management Education*, 19(1), 100454. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100454>
- Heilporn, G., Lakhal, S. et Bélisle, M. (2021). *Des stratégies pour favoriser l'engagement des étudiants dans des cours hybrides*. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38112>



- Kim, A. S. N., Nairn, B. C., Popovic, C., Carozza, L. et Balidio, E. C. (2020). Participation is predictive of individual, but not group, work in the context of a blended general education course. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2020.3.8336>
- Kohls, C., Köppe, C., Pedersen, A. Y. et Dalsgaard, C. (2018). Outside in and inside out: new hybrid education patterns. Dans *Proceedings of the 23rd European Conference on Pattern Languages of Programs*, 19. <https://doi.org/10.1145/3282308.3282330>
- Ladage, C. (2016). L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1067>
- Lee, Y., Choi, J. et Kim, T. (2013). Discriminating factors between completers of and dropouts from online learning courses. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 328-337. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01306.x>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lim, D. H. (2002). Perceived differences between classroom and distance education: Seeking instructional strategies for learning applications. *International Journal of Educational Technology*, 3(1).
- Lim, D. H. et Morris, M. L. (2009). Learner and Instructional Factors Influencing Learning Outcomes within a Blended Learning Environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 282-293.
- 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>
- Marty, S. et Vasquez, K. (2021). Le « projet Up » : Un dispositif innovant d'aide à la réussite universitaire par l'apprentissage collaboratif en mode hybride. *Médiations et médiatisations*, (5), 90117. <https://doi.org/10.52358/mm.vi5.173>
- McCray, G. E. (2000). The hybrid course: Merging on-line instruction and the traditional classroom. *Information Technology and Management*, 1(4), 307-327.
- Meyer, F., Savarieau, B. V., Petit, M. et Bourque, C. (2020). Le numérique pour une hybridation de qualité : de l'incertitude à la pérennité des transformations à l'œuvre. *Médiations & médiatisations*, (4), 38.
- Murphy, C. A. et Stewart, J. C. (2017). On-campus students taking online courses: Factors associated with unsuccessful course completion. *The Internet and Higher Education*, 34, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.03.001>
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*. Didier.
- Osguthorpe, R. T. et Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 1-8.
- Paquelin, D. (2016). D'une université campus à une université multi-modale : analyse d'une dynamique québécoise, le cas de l'Université Laval. *Distances et médiations des savoirs*, (16). <https://doi.org/10.4000/dms.1602>
- Paquelin, D. et Chantal, M. (2019). Flexibilisation : principes et repères. Guide à l'intention des établissements d'enseignement supérieur. Université Laval – Université de Rennes.
- Park, E., Martin, F. et Lambert, R. (2019). Examining Predictive Factors for Student Success in a Hybrid Learning Course. *Quarterly Review of Distance Education*, 20(2), 11-27,74.
- Peltier, C., et Séguin, C. (2021). Hybridation et dispositifs hybrides de formation dans l'enseignement supérieur: revue de la littérature 2012-2020. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (35).
- Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Éducation et formation*, (e-301), 1534.



Peraya, D. et Peltier, C. (2012). Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types. Dans N. Deschryver et B. Charlier (dir.), *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final*. (p.5486). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091>

Porter, W. W., & Graham, C. R. (2016). Institutional drivers and barriers to faculty adoption of blended learning in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 748-762.

Sanpanich, N. (2021). Investigating Factors Affecting Students' Attitudes toward Hybrid Learning. *REFlections*, 28(2), 208-227.

Skrypnyk, O., Joksimović, S., Kovanović, V., Dawson, S., Gašević, D. et Siemens, G. (2015). *The history and state of blended learning*. <https://www.researchgate.net/publication/313751703>

Stommel, J. (2012, 10 mars). Hybridity, pt. 2: What is hybrid pedagogy? *Hybrid Pedagogy*. <https://hybridpedagogy.org/hybridity-pt-2-what-is-hybrid-pedagogy/>

Université d'Ottawa. (s.d.). *Qu'est-ce qu'un cours hybride?* SAEA - Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage. Récupéré le 15 juillet 2021 de <https://saea.uottawa.ca/site/qu-est-ce-qu-un-cours-hybride>

Viau, R. et Joly, J. (2001). *Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir*. 69ième congrès de l'Association Francophone pour le Savoir (ACFAS).

White, M. (2019). Un dispositif hybride de pratique orale au niveau Licence 3 en Lansad - diversité, accompagnement et interactions. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 38(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.6583>



## ANNEXE 1 : Définitions

| Termes utilisés, auteurs et autrices  | Définitions   |
|---|---|
| Blended Learning  |   |
| <p>Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., &amp; Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. <i>Journal of Computing in Higher Education</i>, 26(1), 87-122., p. 91.</p> | <p>“Driscoll and Carliner (2005) describe four patterns, each of which they call a form of BL: (1) a mix of Web-based technologies; (2) a mix of various pedagogical approaches (e.g., constructivism, behaviorism, cognitivism); (3) <b>a combination of any form of instructional technology with face-to-face instructor led conditions</b>; or (4) a combination of instructional technology with actual job tasks to form an effective mix of learning and working.</p> <p>Our operational definition is closer to number three, above, and the one espoused by Graham (2006) [...].</p> <p>We go further by focusing on the <b>proportion of time associated with the classroom/online mixture</b>. BL is thus defined as instructional conditions in which <b>at least 50 % of total course time is face-to-face (CL)</b>, and students working online outside of the classroom spend the remainder of time, up to the additional 50 %, online. In some cases this definition produces an equal blend of CL and OL (i.e., 50–50 %). In most other cases, BL could accrue from as little as 25 % online work and 75 % face-to-face work.”</p> |
| <p>Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let’s get beyond the hype. <i>E-Learning</i>, 1(4), 1–3. <a href="http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf">http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf</a> (p. 1)</p>   | <p>“In my research I found the term blended learning referred to four different concepts:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. To combine or mix modes of <b>web-based technology</b> (e.g., live virtual classroom, self-paced instruction, collaborative learning, streaming video, audio, and text) to accomplish an educational goal.</li> <li>2. To combine various <b>pedagogical approaches</b> (e.g., constructivism, behaviorism, cognitivism) to produce an optimal learning outcome <b>with or with out instructional technology</b>.</li> <li>3. To combine any form of <b>instructional technology</b> (e.g., videotape, CD-ROM, web-based training, film) <b>with face-to-face</b> instructor-led training.</li> <li>4. To mix or combine <b>instructional technology with actual job tasks</b> in order to create a harmonious effect of learning and working.” </li></ol>  |
| <p>Dziuban, C. D., Hartman, J. L., &amp; Moskal, P. D. (2004). Blended learning. <i>Educause Center for Applied Research Bulletin</i>, 2004(7). (p.3)</p>   | <p>“Blended learning should be viewed as a pedagogical approach that combines the effectiveness and socialization opportunities of the classroom with the technologically enhanced active learning possibilities of the online environment, rather than a ratio of delivery modalities. In other words, blended learning should be approached not merely as a temporal construct, but rather as a fundamental redesign of the instructional model with the following characteristics: ·</p>   |



|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A shift from lecture- to student-centered instruction</b> in which students become <b>active and interactive</b> learners (this shift should apply to the entire course, including face-to-face contact sessions)</li> <li>• <b>Increases in interaction</b> between student-instructor, student-student, student-content, and student-outside resources</li> <li>• Integrated formative and summative assessment mechanisms for students and instructor.”</li> </ul>   |
| <p>Garrison, D. R., et Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. <i>The internet and higher education</i>, 7(2), 95-105.<br/><br/>(p. 97)</p>  | <p>“The real test of blended learning is <b>the effective integration of the two main components (face-to-face and Internet technology)</b> such that we are not just adding on to the existing dominant approach or method. This holds true whether it be a face-to-face or a fully Internet-based learning experience. A blended learning design represents a significant departure from either of these approaches. It represents a <b>fundamental reconceptualization and reorganization of the teaching and learning dynamic</b>, starting with various specific contextual needs and contingencies (e.g., discipline, developmental level, and resources). In this respect, no two blended learning designs are identical. This introduces the great complexity of blended learning.”</p> |
| <p>Graham, C. R., Allen, S., &amp; Ure, D. (2005). Benefits and challenges of blended learning environments. <i>Encyclopedia of Information Science and Technology</i>, 253–259.<br/><br/>Cité dans Boelens et al. (2015), p. 1 (source originale non accessible).</p>   | <p>Three approaches:</p> <p>(a) blended learning as the combination of different <b>instructional methods</b>;</p> <p>(b) blended learning as the combination of <b>different modalities or delivery media</b>;</p> <p>(c) blended learning as the combination of face-to-face instruction with computer-mediated instruction.</p>  |
| <p>Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. Dans C. J. Bonk, &amp; C. R. Graham (Eds.), <i>The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs</i>. Wiley (originally Pfeiffer).<br/><br/>(p. 5)</p>   | <p>“[...]blended learning is the combination of instruction from two historically separate models of teaching and learning : <b>traditional face-to-face learning systems and distributed learning systems</b>. It also emphasizes the <b>central role of computer-based technologies</b> in blended learning.”</p>   |
| <p>Kim, A. S. N., Nairn, B. C., Popovic, C., Carozza, L., et Balidio, E. C. (2020). Participation is predictive of individual, but not group, work in the context of a blended general education course. <i>The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning</i>, 11(3). <a href="https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2020.3.8336">https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2020.3.8336</a><br/><br/>(p.1)</p> | <p>“Blended learning is a mode of teaching and learning where some of the course is delivered in person and some is delivered online. Whereas some define it as a <b>combination of face-to-face classes and online instruction and activities</b> (Harriman, 2004; Quevedo, 2011), others use the term more generally to refer to the <b>combined use of face-to-face and online activities in a pedagogically valuable manner</b> (Picciano, 2009).</p> <p>In this study we used the definition set forth in our institution’s Common Language for eLearning (York University, 2014) in which <b>a third of the course contact time is in person, a third is online, and the final third may be either online or in person.</b>”</p>  |



|   |   |
|---|---|
| <p>Skrypnyk, O., Joksimović, S., Kovanović, V., Dawson, S., Gašević, D. et Siemens, G. (2015). The history and state of blended learning. Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning, 55-92.</p> <p>(p.62)</p> | <p>“In all definitions, BL is considered a combination of traditional face-to-face modes of instruction with online modes of learning (OL), drawing on technology-mediated instruction, where all participants in the learning process are separated by distance some of the time. The distinctions between mixed-mode, hybrid, and blended courses are not well articulated, and the terms are often used interchangeably (Graham &amp; Dziuban, 2008; Means et al., 2013).</p> <p>Arguably, hybrid implies that one mode is unused while the other is used; while blended suggests no perceptible difference between modes (McGee &amp; Reis, 2012).”</p>   |
| <p>Hybrid Pedagogy</p>  |   |
| <p>Kohls, C., Köppe, C., Pedersen, A. Y., &amp; Dalsgaard, C. (2018, July). Outside In and Inside Out: New Hybrid Education Patterns. In <i>Proceedings of the 23rd European Conference on Pattern Languages of Programs</i> (pp. 1-9).</p> <p>(p. 1-2)</p>                                   | <p>« While blended learning refers to a mix of specific online and offline learning on a tactical level, hybrid pedagogy puts this mixture on a more general and long-term strategic level.</p> <p>Moreover, classic blended scenarios often think about online and offline as dichotomies. While blending creates new forms of learning by combining different types, <b>hybridity creates new forms by dissolving existing dichotomies within education</b> such as physical-digital, academic-nonacademic, online-offline, formal-informal, learning-teaching and individual-collective. Hybridity emphasizes that <b>both forms can take place simultaneously.</b> »</p>  |
| <p>Stommel, J. (2012, 10 mars). Hybridity, part 2: What is hybrid pedagogy? Hybrid Pedagogy.<br/> <a href="https://hybridpedagogy.org/hybridity-pt-2-what-is-hybrid-pedagogy/">https://hybridpedagogy.org/hybridity-pt-2-what-is-hybrid-pedagogy/</a></p>                                     | <p>« Blended learning describes a process or practice; hybrid pedagogy is a methodological approach that helps define a series of varied processes and practices. (Blended learning is tactical, whereas hybrid pedagogy is strategic.)</p> <p>When people talk about “blended learning,” they are usually referring to the place where learning happens, a combination of the classroom and online. The word “hybrid” has deeper resonances, suggesting not just that the place of learning is changed but that a <b>hybrid pedagogy fundamentally rethinks our conception of place.</b></p> <p>So, hybrid pedagogy does not just describe an easy mixing of on-ground and online learning, but is about bringing the sorts of learning that happen in a physical place and the sorts of learning that happen in a virtual place into a more engaged and dynamic conversation. »</p> |



| Hybridation   |   |
|---|---|
| <p>Lebrun, M. (2015). Former à l'ère numérique : quelles hybridations entre promesses technologiques et nécessités pédagogiques ? Conférence donnée au CEFIEC.<br/> <a href="https://www.cefiec.fr/images/pdf/AG2014/lebrun.pdf">https://www.cefiec.fr/images/pdf/AG2014/lebrun.pdf</a></p> | <p>"En ce qui concerne l'hybridation en formation, nous la considérons comme un <b>mélange fertile et en proportions variables de différentes modalités de formation, présentiel et à distance</b> (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006) mais aussi <b>entre des postures d'enseignement transmissif</b> (l'enseignement au sens strict n'exige plus la présence physique en un temps et un lieu donnés, mais peut sortir de l'ex-cathedra pour atteindre l'étudiant où il se trouve) <b>et des postures davantage liées à l'accompagnement de l'apprentissage.</b>" (p. 1)</p>  |
| <p>Meyer, F., Verquin Savarieau, B., Petit, M., Bourque, C. (2020) Le numérique pour une hybridation de qualité : de l'incertitude à la pérennité des transformations à l'œuvre. Médiations &amp; médiatisations. (4). 3-8.<br/><br/>(p.80)</p>   | <p>« Le terme « hybridation » est entendu ici au sens de Peraya et al. (2014) et désigne la conception de <b>dispositifs (ex. cours) articulant des temps de formation en présentiel</b> (ex. dans l'espace de cours) <b>et à distance</b> (ex. en dehors de l'espace de cours), nécessitant l'utilisation d'un <b>environnement numérique</b> (ex. plateforme d'apprentissage en ligne). L'expression est souvent associée à la notion d'<b>innovation</b> en raison des changements que l'hybridation introduit dans les pratiques existantes (Charlier et al., 2006) comme par exemple la mise en place d'une <b>nouvelle forme de pédagogie</b> ou encore l'adoption de <b>nouvelles postures enseignantes</b> (Lameul et al., 2014). »</p> |
| Dispositif hybride de formation   |   |
| <p>Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., ... &amp; Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. <i>Distances et savoirs</i>, 9(1), 69-96.<br/><br/>(p.71)</p>                   | <p>« Tout dispositif de formation qui se caractérise par la présence de <b>dimensions innovantes</b> (accompagnement humain, modalités d'articulation présence – distance...) <b>liées à la mise à distance</b>. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un <b>environnement technopédagogique</b>, repose sur des <b>formes complexes de médiatisation et de médiation</b>. »</p>   |
| <p>Charlier, B., Deschryver, N., &amp; Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. <i>Distances et savoirs</i>, 4(4), 469-496.<br/><br/>(p. 481)</p>  | <p>« Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de <b>dimensions innovantes</b> liées à la <b>mise à distance</b> (une articulation de <b>moments de formation en présentiel et à distance</b>, l'usage d'un <b>environnement technopédagogique</b> ainsi que la mise en œuvre d'un <b>accompagnement humain</b>). Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de <b>médiatisation et de médiation</b> ».</p>   |
| <p>Chew, E., Turner, D. A. et Jones, N. (2010). In Love and War: Blended Learning Theories for Computer Scientists and Educationists. Dans F. L. Wang, J. Fong et R. C. Kwan (dir.), <i>Handbook of Research on Hybrid Learning Models: Advanced Tools</i>,</p>                             | <p>(Source originale non accessible). Cité dans Marty et Vasquez (2021) ci-dessous.</p>   |





|  |  |
|--|--|
| <p>Technologies, and Applications (p. 1-23). Hershey, PA: IGI Global.</p>  |  |
| <p>Ladage, C. (2016). L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés. <i>Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur</i>, 32(2).<br/><br/>(p. 3 et p. 4)</p> | <p>Définition #1 :</p> <p>« Une formation hybride est une <b>formation partagée entre distance et présence</b>, dans laquelle sont combinés et intégrés, sous des formes multiples et complexes, un <b>enseignement en face à face et des technologies de l'enseignement en ligne</b> (Garrison &amp; Kanuka, 2004) »<br/><br/>(p. 3).</p> <hr/> <p>Définition #2</p> <p>« Dans la littérature francophone (Peraya et al., 2014) nous retiendrons la version simplifiée de la définition proposée par les chercheurs du projet de recherche européen Hy-Sup dédié aux dispositifs hybrides, pour qui cette notion d'hybride s'applique à « <b>tout dispositif de formation (cours, formation continue) qui s'appuie sur un environnement numérique (plate-forme d'apprentissage en ligne). Ce dispositif propose aux étudiants 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 varier selon les dispositifs.</b> »<br/><br/>(p.4)</p>   |
| <p>Marty, S., et Vasquez, K. (2021). Le " projet Up": Un dispositif innovant d'aide à la réussite universitaire par l'apprentissage collaboratif en mode hybride. <i>Médiations et médiatisations</i>, (5), 90-117.<br/><br/>(p. 91 et p. 93)</p>      | <p>Définition #1 :</p> <p>« Cette contribution propose d'interroger les dispositifs pédagogiques hybrides, entendus comme une occasion d'intégrer les innovations et les avancées technologiques qu'offre l'apprentissage en ligne combiné à l'interaction et à la participation découlant des pratiques de l'apprentissage en présentiel (Chew et al., 2010, p. 3), soit encore comme l'intégration réfléchie d'occasions d'apprentissage en classe et en ligne, qui n'est ni une addition à la présentation magistrale en classe ni un cours en ligne (Chew et al., 2010, p. 3) ».<br/><br/>(p.91)</p> <hr/> <p>Définition # 2</p> <p>« Afin de mieux appréhender le concept de dispositif hybride, il est important de proposer une définition plus détaillée. Selon Osguthorpe et Graham (2003), un dispositif de blended learning est une <b>mise en relation équilibrée et harmonieuse de la présence et de la distance, soutenue par l'usage des technologies numériques et du réseau</b>. Il est en mesure de <b>combinaison des dimensions</b> : en ligne/hors ligne, individuel/collaboratif, contenu formel/informel, théorie/pratique qui permet <b>d'enrichir la formation traditionnelle avec un coût raisonnable</b> ».<br/><br/>(p. 93).</p> |



|   |  |
|---|--|
| <p>Osguthorpe, R. T. et Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments: Definitions and Directions. <i>Quarterly Review of Distance Education</i>, 4(3). (p. 229)</p>  | <p>“Some have suggested the term hybrid when referring to courses that mix face-to-face with distance delivery systems (Brown, 2001; Young, 2002).</p> <p>The authors prefer the word “blended”. The origin of the word “hybrid” is the interbreeding of two different species of animals or plants to create a new species. [...]</p> <p>The word blend, on the other hand, focuses on the mingling together in ways that lead to a well-balanced combination[...].</p> <p>[...] The most common way to create a blended learning system is to <b>design part of the course for the classroom and part for the internet</b>. For traditional courses this often results in less face-to-face class time, replaced by some type of online activity. But this is only one type of blended learning environment. The authors suggest that there are at least <b>three elements</b> that one might consider mixing together in a blended course:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. online and face-to-face learning activities,</b></li> <li><b>2. online and face-to-face students, and</b></li> <li><b>3. online and face-to-face instructors.”</b></li> </ol>             |
| <p>Peltier, C., et Séguin, C. (2021). Hybridation et dispositifs hybrides de formation dans l’enseignement supérieur: revue de la littérature 2012-2020. <i>Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge</i>, (35). (p. 2-3)</p>  | <p>« Un dispositif hybride est un dispositif de formation porteur d’un <b>potentiel d’innovation pédagogique</b> particulier lié aux dispositifs technologiques qu’il intègre. Ce potentiel, qui peut être exploité selon plusieurs modalités, <b>s’exprime à travers la manière dont les acteurs du dispositif tirent parti de dimensions innovantes</b>, notamment par la <b>mise à distance de fonctions génériques</b>. L’actualisation de ces dimensions innovantes est influencée par les rôles explicitement accordés par l’enseignant, dans la conception et la mise en œuvre du processus d’apprentissage, aux différents acteurs du dispositif, ainsi qu’aux dispositifs technologiques, appréhendés en termes de médiatisation et de médiations. Aussi <b>un dispositif hybride reflète-t-il les choix de ses concepteurs</b>, relativement à leurs représentations de l’apprentissage, de l’enseignement, du contrôle et de l’ouverture du dispositif de formation, de l’organisation de l’espace et du temps, ainsi que du rôle joué par les médias dans le processus d’apprentissage » (Pera et Peltier, 2012b, p. 84-85 ; Pera, Charlier et Deschryver, 2014, p. 28).</p> |
| <p>Pera, D. et Peltier, C. (2012). Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types. Dans: Deschryver, N. et Charlier, B. (dir.). <i>Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l’enseignement supérieur. Rapport final</i>. p. 54-86. <a href="https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091">https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091</a> (p.84-85)</p> | <p>« Un dispositif hybride est un dispositif de formation porteur d’un <b>potentiel d’innovation pédagogique</b> particulier (Paquelin, 2009), lié aux <b>dispositifs technologiques</b> qu’il intègre. Ce potentiel, qui peut être exploité selon <b>plusieurs modalités</b>, s’exprime à travers la manière dont les acteurs du dispositif tirent parti de dimensions innovantes, notamment par la <b>mise à distance de fonctions génériques</b> (Charlier et al., 2006).</p> <p>L’actualisation de ces dimensions innovantes est influencée par les <b>rôles explicitement accordés par l’enseignant</b>, dans la conception et la mise en œuvre du processus d’apprentissage, aux différents acteurs du dispositif,</p>   |



|  |  |
|--|--|
|  | <p>ainsi qu’aux dispositifs technologiques, appréhendés en termes de médiatisation et de médiations (Peraya, 2010).</p> <p>Aussi un dispositif hybride reflète-t-il les choix de ses concepteurs, relativement à leurs <b>représentations de l’apprentissage et de l’enseignement</b>, du contrôle et de l’ouverture du dispositif de formation (Jézégou, 2008), de l’<b>organisation de l’espace et du temps</b>, ainsi que du rôle joué par les <b>médias</b> dans le processus d’apprentissage ».</p>   |
| <p>White, W. (2019). Un dispositif hybride de pratique orale au niveau Licence 3 en Lansad - diversité, accompagnement et interactions. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, 38(1). DOI : <a href="https://doi.org/10.4000/apliut.6583">https://doi.org/10.4000/apliut.6583</a></p> <p>(p. 1)</p> | <p>« Ces ateliers sont un <b>dispositif hybride où l’espace numérique est le lieu du travail préparatoire et l’espace de l’atelier celui de la parole</b>. L’étudiant y est libre de choisir l’atelier qui l’intéresse à l’horaire qui lui convient avec l’enseignant de son choix, et de changer à chaque atelier. <b>Diversité</b> (des espaces d’apprentissage, ainsi que des thèmes et des publics, puisque les étudiants sont mélangés toutes filières confondues pendant les ateliers) et <b>liberté de choix</b> forment les bases du dispositif. »</p>   |
| <p>Cours hybrides</p>  |  |
| <p>APOP. (2012, 17 avril). <i>La classe hybride : un équilibre encore provisoire !</i> <a href="https://apop.qc.ca/fr/capsule/la-classe-hybride/">https://apop.qc.ca/fr/capsule/la-classe-hybride/</a></p>   | <p>« L’intégration des environnements numériques d’apprentissage (LÉA, Moodle, DECclic, etc.) dans les programmes d’enseignement, l’utilisation des plateformes d’échanges et de télécollaboration synchrone (Skype, VIA, Google Talk, Elluminate, Adobe Connect, OovoO, etc.) de même que des outils de communication asynchrone (forums, wikis, blogues, Facebook, etc.) contribuent largement au déploiement de la classe hybride, dont l’orientation se traduit par une <b>combinaison ouverte d’activités d’apprentissage offertes en présence, en temps réel et à distance, en mode synchrone ou asynchrone</b>. »</p>   |
| <p>Béchar, J. P., Carré, C., Frankel, G., Dissou, Z., Bazinet, C., Cazabon, G., &amp; Goyette, Y. (2014). L’apprentissage hybride en sciences de gestion: ce qu’en pensent les étudiants. <i>Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur</i>, 30 (1).</p> <p>(p. 3)</p>                                  | <p>« Dans le cadre de cet article, nous voulons dépasser la confusion entourant la définition de l’apprentissage hybride. Graham (2006) mentionne que ce concept réfère soit à une combinaison de modalités technopédagogiques ou de méthodes pédagogiques, ou soit à une <b>combinaison de modalités d’enseignement en classe et en ligne</b>. C’est à cette dernière signification que nous nous référons quand nous parlons d’apprentissage hybride. Ainsi, selon Laster, Otte, Picciano et Sorg (2005), un cours selon le modèle de l’apprentissage hybride est celui qui <b>intègre des activités en ligne avec des activités en classe de façon planifiée et pédagogique et dont la proportion des activités en classe (définie par l’institution) est remplacée par des activités en ligne</b>. D’après les travaux du Sloan Consortium (Picciano &amp; Dziuban, 2007), <b>un cours hybride contient entre 30 % et 79 % d’activités en ligne</b>, comparativement à un cours en ligne (80 % des activités sont en ligne) ou un cours enrichi par les technologies éducatives (1 % à 29 % d’activités en ligne). »</p> |

|  |   |
|--|---|
| <p>Paquelin, D. (2016). D'une université campus à une université multi-modale. Analyse d'une dynamique québécoise, le cas de l'Université Laval. <i>Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge</i>, (16).<br/><br/>(p. 5)</p>  | <p>« L'université Laval se définit aujourd'hui comme une université bimodale exprimant ainsi trois faits complémentaires, des cours sont proposés à distance alors que d'autres se donnent uniquement sur campus, certains cours sont proposés à la fois en présence et à distance, alors que <b>certains cours, dits hybrides combinent des activités pédagogiques en présence et à distance</b>. Depuis 2012, et pour répondre à de nouveaux besoins des étudiants, il a été décidé de développer des cours hybrides, <b>définis comme 20 % à 80 % des activités pédagogiques qui sont proposées à distance</b>. »</p>  |
| <p>Université d'Ottawa. (s.d.). Qu'est-ce qu'un cours hybride? SAEA - Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage. Récupéré le 2 juillet 2021 de <a href="https://saea.uottawa.ca/site/qu-est-ce-qu-un-cours-hybride">https://saea.uottawa.ca/site/qu-est-ce-qu-un-cours-hybride</a></p> | <p>« La définition de l'apprentissage hybride qui suit a été adoptée par l'Université d'Ottawa. Un cours hybride est conçu de sorte que <b>certaines heures de classe sont remplacées par des activités en ligne tout aussi importantes</b>. Cela signifie que les parties en classe et en ligne d'un cours sont complémentaires et ont été combinées de manière réfléchie afin de bien <b>répondre aux besoins de l'étudiant et aux objectifs du cours</b>. Les composantes en ligne ne sont pas un ajout à une charge de cours complète, mais plutôt une substitution réfléchie pour certaines activités en classe. On peut étoffer cette définition en précisant qu'il existe un nombre maximal de cours qu'un professeur peut donner en ligne. Pour qu'un cours soit hybride, <b>20 à 80 % de son contenu doit être remplacé par des activités en ligne</b>. Par exemple, dans un cours de 12 semaines, au moins 2 cours en présentiel (20 %) doivent être remplacés par des activités en ligne, avec un maximum allant jusqu'à 10 cours en ligne (80 %). »</p> |
| <p>Formation hybride</p>   |   |
| <p>Paquelin, D. et Chantal, M. (2019). Flexibilisation : principes et repères. Guide à l'intention des établissements d'enseignement supérieur. Université Laval – Université de Rennes.<br/><br/>(p. 85)</p>  | <p>« Système de formation qui comprend, en <b>proportion variable</b>, des activités de formation offertes en <b>présence physique</b> des apprenants et de l'enseignant ainsi que des activités de formation <b>à distance, synchrones ou asynchrones</b>. »</p>   |
| <p>Nissen, E. (2019). Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel. Didier.<br/><br/>(p. 35).</p>   | <p>« La formation hybride en langues (FHL) articule au sein de son ou de ses scénarios(s) pédagogique(s) deux modes, le distanciel et le présentiel. Elle correspond à une forme de formation spécifique, dont chacun des modes est également spécifique par rapport à une formation qui se déroulerait entièrement, respectivement, à distance ou en présentiel. La FHL fait appel à un accompagnement et elle intègre l'interaction, dans un mode comme dans l'autre, à travers la présence d'un (ou plusieurs) scénario(s) de communication. Elle se base, au moins partiellement, sur une pédagogie active. »</p>   |

| Formation ouverte et à distance  |  |
|--|--|
| <p>Collectif De Chasseneuil, Philippe Carré, Carine Degallaix (Coords.). (2001). <i>Accompagner des formations ouvertes : conférence de consensus</i>. L'Harmattan. (p. 177)</p> | <p>« Dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources. »</p> |



## Deuxième partie :

### Repères pour l'action

Accompagner les établissements d'enseignement supérieur vers l'hybridation



## Accompagner les établissements d'enseignement supérieur vers l'hybridation

L'accompagnement des établissements d'enseignement supérieur dans la mise en œuvre d'initiatives d'hybridation doit être supportée par un processus rigoureux et des outils d'aide à la décision. Le processus de développement comporte quatre étapes (figure 9) :

1. Autoévaluer le niveau d'hybridation de son unité d'enseignement, de son programme ou de son établissement (situation actuelle et situation désirée);
2. Identifier une initiative d'hybridation en tenant compte des résultats de l'autoévaluation (réalité et maturité organisationnelle, administrative, pédagogique et technologique de l'établissement);
3. Déterminer la faisabilité de l'initiative choisie en complétant la fiche d'opportunité;
4. Concevoir, développer, implanter, diffuser et documenter l'initiative.

L'hybridation vise un renouvellement de l'expérience d'enseignement et d'apprentissage qui renoue avec le désir et le plaisir d'enseigner et d'apprendre.

Le principe premier sur lequel repose la démarche proposée est l'arrimage du projet à la vision et la stratégie de l'établissement. Il ne s'agit pas d'une approche verticale d'imposition, mais bien une démarche qui repose sur un processus de co-construction entre les différents niveaux d'acteurs, sans oublier l'implication directe et explicite des apprenants. Pour ce faire, les axes stratégiques de développement de l'établissement et les objectifs visés doivent être partagés en amont d'un tel projet. En second lieu il importe de procéder à une identification des pratiques antérieures d'hybridation et leur analyse. Ces préalables sont les conditions premières de la réussite d'un tel projet.

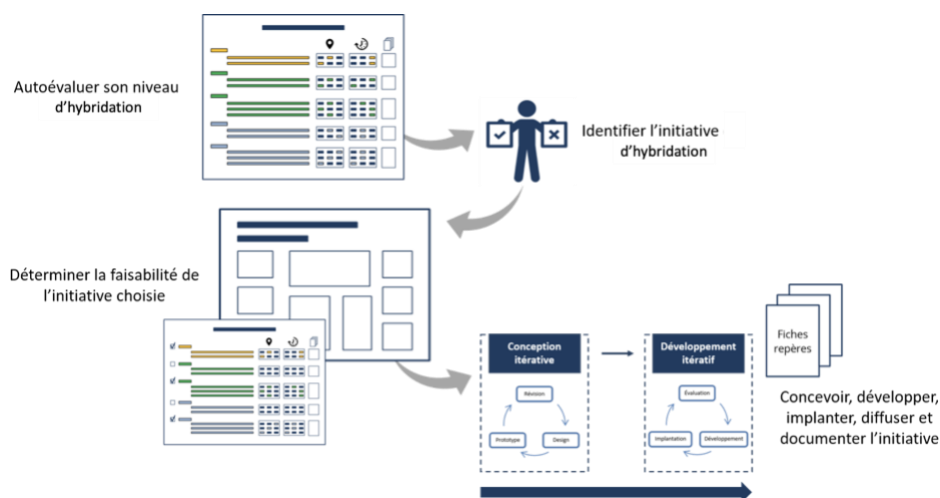


Figure 9 : Processus de développement d'une initiative d'hybridation

### Étape 1 : Autoévaluer le niveau d'hybridation

Cette première étape constitue une réflexion globale sur le niveau d'hybridation de son unité d'enseignement, de son programme ou de son établissement. Elle devrait être initiée par les acteurs de la gouvernance et mettre à profit la contribution de représentants de toutes les parties prenantes de la

formation : directions des études et directeurs d'unités, enseignants, services pédagogiques, d'orientation et des finances, ressources humaines. Au besoin, les apprenants peuvent être consultés pour accéder à la réalité des pratiques.

Cet exercice permet de déterminer la situation actuelle et la situation souhaitée pour chacune des dimensions de l'hybridation, ainsi que de cibler les occasions de développement d'initiatives d'hybridation en tenant compte de la réalité de l'établissement, ainsi que des occasions et des contraintes administratives ou organisationnelles.

Figure 10 : Grilles d'autoévaluation du niveau d'hybridation

Pour s'assurer d'une compréhension commune de chacune des dimensions de l'hybridation, les définitions des catégories à évaluer sont précisés dans les grilles. (cf. Annexe 2 : grilles d'autoévaluation).

## Étape 2 : Identifier une initiative d'hybridation

L'identification d'une initiative d'hybridation permet de mettre en contact les acteurs concernés et de s'entendre sur les orientations et le choix du projet qui apparaît le plus porteur au regard du niveau d'hybridation identifié à la première étape. De tels projets peuvent être conçus, et de manière non exclusive, à partir d'un type de public cible (p. ex. : public souhaitant concilier travail/famille/étude), d'un domaine de formation, d'un niveau de formation (p. ex. 1<sup>er</sup> ou 2<sup>e</sup> cycle), d'un objectif (p. ex. : intégration de stages). Dans le cas où plusieurs projets sont envisagés, il s'agit de prioriser le ou les plus prometteur(s) en tenant compte de la maturité de l'établissement et des acteurs, des ressources disponibles (humaines, financières, numériques, temporelles, etc.) et l'inscription du projet dans une vision stratégique de la gouvernance.



### Étape 3 : Déterminer la faisabilité de l'initiative choisie

L'étape de la détermination de la faisabilité de l'initiative est cruciale et seuls les projets identifiés comme étant porteur d'une forte valeur ajoutée pour les acteurs concernés passeront à la phase de conception puis au développement et à la mise en œuvre. C'est moins l'envergure du projet qui est à considérer que sa capacité à répondre à une problématique clairement identifiée. Il peut s'agir d'une transformation à l'échelle d'un cours, d'une unité d'enseignement ou d'un programme à l'échelle d'une année ou de l'ensemble de la formation. L'enjeu est de réunir les conditions qui feront de ce projet une histoire à succès inspirante pour des projets futurs. Le but est d'identifier et de caractériser les pratiques initiales d'hybridation et d'identifier les axes de développement. Partir des pratiques actuelles pour définir le projet est le sens de cette démarche dont la réussite dépend notamment de la capacité du projet d'inscrire la transformation projetée dans la durée.

Pour assurer la viabilité économique et la pérennité de l'initiative choisie, cette étape comporte deux outils d'aide à la décision : l'outil d'évaluation des catégories d'hybridation concernées par l'initiative et la fiche d'opportunité.

#### 3.1. Identifier et situer l'établissement pour les catégories d'hybridation touchées par l'initiative

Dans la foulée du travail amorcé à la première étape, le positionnement des pratiques actuelles d'hybridation au sein de l'établissement, il s'agit ici de venir préciser les dimensions qui sont spécifiquement concernées par l'initiative d'hybridation retenue (figure 11).

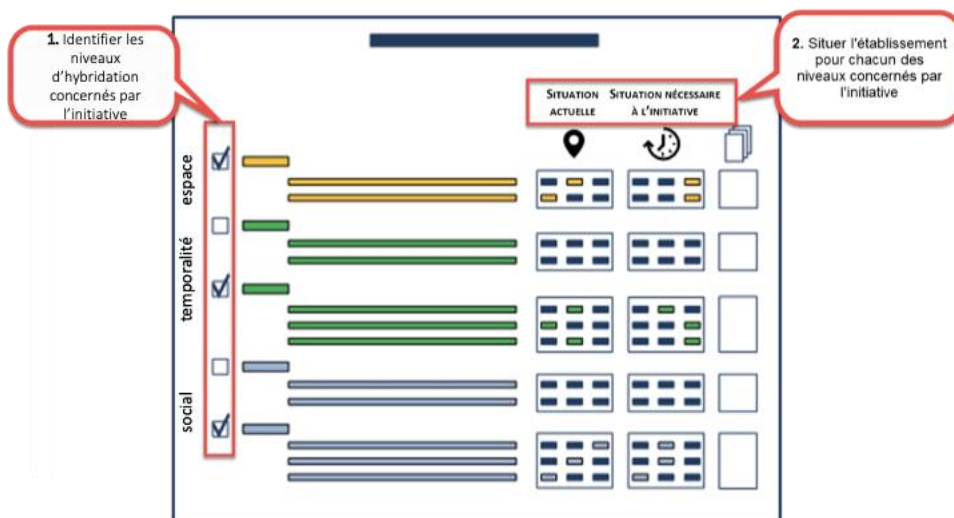


Figure 11 : Outils d'évaluation des niveaux de flexibilisation concernés par l'initiative de flexibilisation retenue

#### 3.2. Déterminer le potentiel de l'initiative en complétant la fiche d'opportunité

La fiche d'opportunité est un outil qui permet de mesurer le potentiel d'une initiative d'hybridation. Il est essentiel que tous les acteurs concernés par le projet participent à sa réalisation, apprenants compris. Au moyen de questions ciblées sur la nature du projet et de sa pertinence au regard du public cible, des ressources disponibles et de sa viabilité économique, cet outil permet de créer une proposition de valeur soutenable et alignée sur les besoins des apprenants et arrimée à la stratégie de l'établissement.

Cet outil permet également d'identifier les enjeux relatifs au projet, par exemple les compétiteurs potentiels sur le marché (exemple : en contexte de formation continue). L'équipe est d'ailleurs encouragée à entreprendre une réflexion pour déterminer de quelle manière les menaces auxquelles est exposé l'établissement pourraient devenir des opportunités. Par exemple, un établissement pourrait établir un partenariat financier ou d'expertise avec un compétiteur (exemple : pour offrir des unités d'enseignement proposées par des établissements reconnus pour leur excellence dans un domaine particulier).

Initier un projet d'hybridation suppose d'entreprendre une démarche structurée qui conduit l'ensemble des acteurs concernés, apprenants compris, dans une dynamique de co-construction. L'outil "Fiche d'opportunité" présenté dans ce qui suit permet d'articuler l'initiative d'hybridation comme une proposition de valeur, laquelle devra non seulement être en cohérence avec la culture de l'établissement, mais également répondre aux besoins du public cible. Pour être plus réactifs face aux besoins de marché, les établissements d'enseignement supérieur doivent innover et mettre au point des outils et des processus qui leur permettent de développer des parcours de formation en diminuant le cycle de développement. Cet outil permet ainsi aux équipes, à travers une série de questions, de déterminer la faisabilité de leur initiative d'hybridation. La démarche consiste à :

- donner un titre au projet;
- identifier le/les responsables du projet;
- identifier les membres de l'équipe du projet;
- identifier les partenaires potentiels du projet;
- spécifier la pertinence de l'initiative;
- identifier le public ciblé par le projet et les points d'entrée pour rejoindre le public cible;
- vérifier la disponibilité des ressources nécessaires à la réalisation de l'initiative;
- expliquer en quoi cette initiative vient s'arrimer aux objectifs stratégiques de l'établissement;
- identifier les opportunités et les menaces (compétiteurs sur le marché, caractère distinctif de l'initiative, etc.);
- estimer les dépenses à prévoir pour la réalisation de l'initiative;
- estimer les gains attendus dans une perspective de soutenabilité et d'efficience.

Dans certains cas, une analyse de données (p. ex. démographie du public cible à court et moyen terme, taux de réussite des bacheliers et taux de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur à l'échelle du territoire, évolution du nombre d'apprenants à besoin spécifique, etc.) sera nécessaire pour approfondir des éléments fondamentaux du projet, ou pour vérifier des informations. Par exemple, la tenue de focus group auprès de la population cible pourrait être nécessaire pour préciser les besoins en matière d'accompagnement ou de pratiques pédagogiques. De plus la prise de contact avec les composantes et unités internes à l'établissement (UFR, départements, etc.) ou des organisations externes pourrait permettre d'identifier des possibilités au niveau des finalités pédagogiques, des espaces ou des infrastructures technologiques. L'ampleur de l'analyse dépendra des résultats de la fiche d'opportunité. Il s'agira de confirmer un projet qui est très prometteur, ou de faire une analyse poussée pour un projet incertain. Le but est de parvenir à la définition des attendus, de la faisabilité et de la soutenabilité du projet.

### Outils d'aide à la mise en œuvre des initiatives

Ce guide propose un processus d'accompagnement global et des outils d'aide pour favoriser le développement et l'implantation structurés des initiatives.

1. Schéma du processus global de développement d'une initiative d'hybridation;
2. Fiche d'opportunité;
3. Grilles d'autoévaluation du niveau d'hybridation (Annexe 2);



4. Fiches repères (Annexe 3);
5. Lexique.

Dès lors où le projet est défini et retenu pour être développé et mis en œuvre, il convient d'identifier les évolutions à apporter à l'organisation initiale. Les membres de l'équipe projet sont invités à compléter une grille dite d'opérationnalisation du projet telle que présentée ci-après et de se référer, lorsque nécessaire, aux fiches repères présentées en fin de guide.

Au terme de cette troisième étape, l'établissement aura identifié avec précision l'initiative retenue. Elle pourra ainsi identifier les grandes étapes de travail à réaliser pour sa conception, son développement et son implantation, élaborer un échéancier et prévoir les ressources humaines et financières nécessaire à sa réalisation.



## Fiche d'opportunité

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <b>Titre de l'initiative</b><br>Titre de l'initiative d'hybridation   | <b>Pertinence de l'initiative d'hybridation poursuivie</b><br>À quels besoins des apprenants cette initiative répond-elle ?<br>À quels besoins des enseignants cette initiative répond-elle ?<br>À quels besoins des organisationnels de votre unité cette initiative répond-elle ?<br>Quelle est la pertinence de mettre en place cette initiative ?<br>Que perdez-vous à ne pas mettre en place cette initiative ?<br>Pourquoi prioriser cette initiative par rapport aux autres projets de votre unité ? |  | <b>Dépenses à prévoir</b><br>Quelles sont les dépenses à prévoir pour le développement et la mise en œuvre de cette initiative ?<br>Ex. : ressources humaines, technologies, immobilier et mobilier, équipement divers, etc. |
| <b>Responsables</b><br>Nom, fonction, unité/département/faculté du ou des porteur(s) de l'initiative  | <b>Public(s) cible(s)</b><br>Quelles sont les caractéristiques de la cible étudiante à laquelle s'adresse cette initiative ?<br>Quels sont leurs besoins au plan organisationnel, pédagogique, accompagnement ?<br>Quelle implication et responsabilisation souhaitez-vous de la part du public visé ?<br>Quels sont les effectifs concernés par l'initiative ?   |  | <b>Recettes possibles</b><br>Quelles sont les budgets mobilisables ?<br>Quelles sont les recettes attendues ?  |
| <b>Équipe projet</b><br>Nom, fonction, unité/département/faculté du ou des acteurs(s) de l'initiative<br>Apports respectifs de chacun des acteurs | <b>Ressources</b><br>Sur quelles maturités, savoirs et savoir-faire prendre appui ?<br>Quelles sont les ressources humaines disponibles pour le développement de cette initiative dans les différents secteurs concernés (ex. gouvernance, équipe pédagogique, technologies, etc.) ?<br>Quelles sont les sources de financement disponible pour le développement, la mise en œuvre et la maintenance de l'initiative ?  |  | <b>Opportunité/menace</b><br>Sur quelles opportunités internes et externes prendre appui ?<br>En quoi cette initiative est-elle différenciatrice ?<br>Quelles sont les risques et menaces ?                                  |
| <b>Partenaire(s) potentiel(s)</b><br>Identification des partenaires potentiels<br>Forme des partenariats  | <b>Arrimage avec les objectifs stratégiques de l'établissement, de la composante</b><br>En quoi et comment l'initiative d'hybridation s'inscrit-elle dans la stratégie de l'établissement de l'unité ?<br>Quelles sont les retombées attendues de cette initiative au niveau de l'établissement, de l'unité ?<br>Quels seront les indicateurs de réussite de l'initiative   |  |  |



## Annexe 2 : Grilles d'autoévaluation du niveau d'hybridation

Les grilles d'autoévaluation sont élaborées à partir des dimensions retenues et présentées dans la première partie du guide. Chacune des dimensions est référée à une fiche repère disponible dans l'Annexe 3 (exemple : la dimension temporalité est référée à la fiche repère 1).

Exemple d'utilisation des grilles :

1. Cocher les catégories visées par l'initiative.

Espace [Fiche repère 1]

2. Pour chaque catégorie, mettre en couleur ou entourer l'énoncé qui s'applique à la situation actuelle et faire de même pour la situation désirée.

3. Consulter la fiche repère correspondante (Annexe 3).

| Projet                   | Catégorie            | Description   | État actuel  |  |   | État désiré  |  |   |
|--------------------------|----------------------|---|--|--|---|--|--|---|
|                          |                      |   | Non hybride  | Hybridité moyenne  | Hybridité forte   | Non hybride  | Hybridité moyenne  | Hybridité forte   |
| <input type="checkbox"/> | Physique ↔ Numérique | Les activités d'enseignement et d'apprentissage (AEA) ont lieu dans un espace physique (p. ex. : une salle sur le campus) ou numérique (p. ex. : une plateforme d'apprentissage). | La très grande majorité des AEA (80% à 100%) sont effectuées dans un même type d'espace (physique ou numérique). | Une majorité des AEA (50% à 80%) sont effectuées dans un même type d'espace (physique ou numérique). | Les AEA se déroulent dans un espace numérique et dans un espace physique de manière équitable (50-50) | La très grande majorité des AEA (80% à 100%) sont effectuées dans un même type d'espace (physique ou numérique). | Une majorité des AEA (50% à 80%) sont effectuées dans un même type d'espace (physique ou numérique). | Les AEA se déroulent dans un espace numérique et dans un espace physique de manière équitable (50-50) |
|                          |                      | Les AEA ont lieu <b>simultanément</b> dans une diversité d'espaces (p. ex. mode de diffusion bimodal).  | Toutes les AEA ont lieu dans un seul espace.   | Au plus 50% des AEA ont lieu dans plusieurs espaces simultanément.                                   | 50% à 100% des AEA se déroulent dans plusieurs espaces simultanément.                                 | Toutes les AEA ont lieu dans un seul espace.   | Au plus 50% des AEA ont lieu dans plusieurs espaces simultanément.                                   | 50% à 100% des AEA se déroulent dans plusieurs espaces simultanément.                                 |



## Grille d'autoévaluation du niveau d'hybridation

### Espace [Fiche repère 1]

| Projet                   | Catégorie                          | Description   | État actuel   |   |   | État désiré  |   |   |
|--------------------------|------------------------------------|---|---|---|---|--|---|---|
|                          |                                    |   | Non hybride   | Hybridité moyenne   | Hybridité forte   | Non hybride  | Hybridité moyenne   | Hybridité forte   |
| <input type="checkbox"/> | <b>Physique ↔ Numérique</b>        | Les activités d'enseignement et d'apprentissage (AEA) ont lieu dans un espace physique (p. ex. : une salle sur le campus) ou numérique (p. ex. : une plateforme d'apprentissage). | La très grande majorité des AEA (80% à 100%) sont effectuées dans un même type d'espace (physique ou numérique).                | Une majorité des AEA (50% à 80%) sont effectuées dans un même type d'espace (physique ou numérique).          | Les AEA se déroulent dans un espace numérique et dans un espace physique de manière équilibrée (50-50)                                | La très grande majorité des AEA (80% à 100%) sont effectuées dans un même type d'espace (physique ou numérique). | Une majorité des AEA (50% à 80%) sont effectuées dans un même type d'espace (physique ou numérique).          | Les AEA se déroulent dans un espace numérique et dans un espace physique de manière équilibrée (50-50)                                |
|                          |                                    | Les AEA ont lieu <b>simultanément</b> dans une diversité d'espaces (p. ex. mode de diffusion bimodal).  | Toutes les AEA ont lieu dans un seul espace.  | Au plus 50% des AEA ont lieu dans plusieurs espaces simultanément.  | 50% à 100% des AEA se déroulent dans plusieurs espaces simultanément.   | Toutes les AEA ont lieu dans un seul espace.   | Au plus 50% des AEA ont lieu dans plusieurs espaces simultanément.  | 50% à 100% des AEA se déroulent dans plusieurs espaces simultanément.   |
| <input type="checkbox"/> | <b>Académique ↔ Non académique</b> | Les AEA ont lieu dans un espace académique (p. ex. : salle de cours virtuelle ou physique) ou non académique (p. ex. : un café).  | Toutes les AEA sont effectuées dans le même type d'espace (100% académique ou 100% non académique, cas du distance asynchrone). | Une majorité des AEA (jusqu'à 70%) sont effectuées dans le même type d'espace (académique ou non académique). | Les AEA se déroulent de manière équilibrée (environ 50-50) dans un espace académique et l'autre partie dans un espace non académique. | Toutes les AEA sont effectuées dans le même type d'espace (100% académique ou 100% non académique).              | Une majorité des AEA (jusqu'à 70%) sont effectuées dans le même type d'espace (académique ou non académique). | Les AEA se déroulent de manière équilibrée (environ 50-50) dans un espace académique et l'autre partie dans un espace non académique. |



## Grille d'autoévaluation du niveau d'hybridation

### Temporalité [Fiche repère 1]

| Projet                   | Catégorie         | Description   | État actuel   |   |   | État désiré   |   |   |
|--------------------------|-------------------|---|---|---|---|---|---|---|
|                          |                   |   | Non hybride   | Hybridité moyenne   | Hybridité forte   | Non hybride   | Hybridité moyenne   | Hybridité forte   |
| <input type="checkbox"/> | <b>Durée</b>      | La durée des AEA est variable.  | Toutes les AEA ont une durée fixe.  | Certaines AEA (moins de 50%) ont une durée variable.  | 50% à 100% des AEA ont une durée variable.  | Toutes les AEA ont une durée fixe.  | Certaines AEA (moins de 50%) ont une durée variable.  | 50% à 100% des AEA ont une durée variable.  |
| <input type="checkbox"/> | <b>Rythme</b>     | La fréquence des AEA est variable.  | Toutes les AEA et les remises de travaux sont à date fixe.                            | Certaines AEA et remises de travaux (moins de 50%) ont une fréquence variable.                  | Plus de 50% des AEA et des remises de travaux ont une fréquence variable.                   | Toutes les AEA et les remises de travaux sont à date fixe.                            | Certaines AEA et remises de travaux (moins de 50%) ont une fréquence variable.                  | Plus de 50% des AEA et des remises de travaux ont une fréquence variable.                   |
| <input type="checkbox"/> | <b>Synchronie</b> | Des AEA sont synchrones (requièrent la présence en simultané) et d'autres sont asynchrones (offertes en différé). | Toutes les AEA sont effectuées dans le même mode (100% synchrone ou 100% asynchrone). | La majorité des AEA (au moins 60%) sont effectuées dans le même mode (synchrone ou asynchrone). | Les AEA se déroulent équitablement en mode synchrone et en mode asynchrone (environ 50-50). | Toutes les AEA sont effectuées dans le même mode (100% synchrone ou 100% asynchrone). | La majorité des AEA (au moins 60%) sont effectuées dans le même mode (synchrone ou asynchrone). | Les AEA se déroulent équitablement en mode synchrone et en mode asynchrone (environ 50-50). |



## Grille d'autoévaluation du niveau d'hybridation

### Social [Fiche repère 2]

| Projet                   | Catégorie  | Description   | État actuel  |   |   | État désiré  |   |   |
|--------------------------|--|---|--|---|---|--|---|---|
|                          |  |   | Non hybride  | Hybridité moyenne   | Hybridité forte   | Non hybride  | Hybridité moyenne   | Hybridité forte   |
| <input type="checkbox"/> | <b>Diversité des profils d'animation des AEA</b> | Des personnes possédant différents statuts et expertises animent les AEA (p. ex. : enseignants d'autres disciplines, étudiants, invités externes...).   | La personne enseignante seule anime les AEA.   | Deux ou trois profils d'expertises ou de statuts animent les AEA.     | Une multiplicité de profils d'expertises ou de statuts animent les AEA. | La personne enseignante seule anime les AEA.   | Deux ou trois profils d'expertises ou de statuts animent les AEA.     | Une multiplicité de profils d'expertises ou de statuts animent les AEA. |
| <input type="checkbox"/> | <b>Diversité des profils apprenants</b>          | Des apprenants de différents profils participent aux AEA (p. ex. : cohortes d'un même programme, étudiants traditionnels/non traditionnels).  | Un seul profil d'apprenant est présent dans les AEA.                                       | Deux ou trois profils d'apprenants sont présents dans les AEA.        | Une multiplicité de profils d'apprenants sont présents dans les AEA.    | Un seul profil d'apprenant est présent dans les AEA.                                       | Deux ou trois profils d'apprenants sont présents dans les AEA.        | Une multiplicité de profils d'apprenants sont présents dans les AEA.    |
| <input type="checkbox"/> | <b>Individuel ↔ Collectif</b>                    | L'unité d'enseignement propose des AEA individuelles et collectives.  | Toutes les AEA sont effectuées dans le même mode (100% individuelles ou 100% collectives). | La majorité des AEA (au moins 70%) sont effectuées dans le même mode. | Les AEA autant individuelles que collectives (environ 50-50).           | Toutes les AEA sont effectuées dans le même mode (100% individuelles ou 100% collectives). | La majorité des AEA (au moins 70%) sont effectuées dans le même mode. | Les AEA autant individuelles que collectives (environ 50-50).           |
| <input type="checkbox"/> | <b>Accompagnement</b>                            | Plusieurs fonctions d'accompagnement sont mobilisées : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accompagnement cognitif</li> <li>• Accompagnement métacognitif</li> <li>• Accompagnement socio-affectif</li> <li>• Accompagnement méthodologique</li> <li>• Accompagnement technologique et manipulateur</li> </ul> | Une seule fonction d'accompagnement est mobilisée.   | Deux fonctions d'accompagnement sont mobilisées.                      | Plus de deux fonctions d'accompagnement sont mobilisées.                | Une seule fonction d'accompagnement est mobilisée.   | Deux fonctions d'accompagnement sont mobilisées.                      | Plus de deux fonctions d'accompagnement sont mobilisées.                |
|                          |  | Une diversité de personnes-ressources accompagnent les apprenants : enseignant, pairs ou autres (auxiliaire d'enseignement, superviseur de stage, intervenant externe...).  | Seule la personne enseignante accompagne les apprenants.                                   | Deux types de personnes-ressources accompagnent les apprenants.       | Plus de deux types de personnes-ressources accompagnent les apprenants. | Seule la personne enseignante accompagne les apprenants.                                   | Deux types de personnes-ressources accompagnent les apprenants.       | Plus de deux types de personnes-ressources accompagnent les apprenants. |





|  |  |   |  |  |  |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|--|--|--|
|  |  | Les modalités d'accompagnement sont diversifiées : modes de communication, synchrone/asynchrone, fréquence et durée des rencontres. | Une seule modalité d'accompagnement est offerte. | Deux modalités d'accompagnement sont offertes. | Plus de deux modalités d'accompagnement sont offertes. | Une seule modalité d'accompagnement est offerte. | Deux modalités d'accompagnement sont offertes. | Plus de deux modalités d'accompagnement sont offertes. |
|--|--|---|--|--|--|--|--|--|



## Grille d'autoévaluation du niveau d'hybridation

### Pédagogie [Fiche repère 3]

| Projet                   | Catégorie                     | Description   | État actuel   |   |  | État désiré   |   |  |
|--------------------------|-------------------------------|---|---|---|--|---|---|--|
|                          |                               |   | Non hybride   | Hybridité moyenne   | Hybridité forte  | Non hybride   | Hybridité moyenne   | Hybridité forte  |
| <input type="checkbox"/> | <b>Approche pédagogique</b>   | L'enseignant fait évoluer sa posture d'une approche centrée sur la transmission de connaissances vers une approche centrée sur l'apprenant. | Aucune AEA n'est conçue ou facilitée avec une approche centrée sur l'apprenant. | Quelques AEA (moins de 50%) sont conçues et facilitées avec une approche centrée sur l'apprenant. | 50%-100% des AEA sont conçues et facilitées avec une approche centrée sur l'apprenant. | Aucune AEA n'est conçue ou facilitée avec une approche centrée sur l'apprenant. | Quelques AEA (moins de 50%) sont conçues et facilitées avec une approche centrée sur l'apprenant. | 50%-100% des AEA sont conçues et facilitées avec une approche centrée sur l'apprenant. |
| <input type="checkbox"/> | <b>Conception pédagogique</b> | L'apprenant participe au co-design des AEA.   | Aucune AEA n'est ouverte à l'input de l'apprenant.                              | Certaines AEA (moins de 50%) sont ouvertes à l'input de l'apprenant.                              | 50%-100% des AEA sont ouvertes à l'input de l'apprenant.                               | Aucune AEA n'est ouverte à l'input de l'apprenant.                              | Certaines AEA (moins de 50%) sont ouvertes à l'input de l'apprenant.                              | 50%-100% des AEA sont ouvertes à l'input de l'apprenant.                               |
| <input type="checkbox"/> | <b>Ancrage théorique</b>      | Les AEA combinent des éléments de diverses théories éducatives (behaviorisme, cognitivisme, constructivisme...).                            | Une seule théorie éducative est utilisée.                                       | Quelques théories éducatives sont utilisées.  | Une multiplicité de théories éducatives sont utilisées.                                | Une seule théorie éducative est utilisée.                                       | Quelques théories éducatives sont utilisées.  | Une multiplicité de théories éducatives sont utilisées.                                |
| <input type="checkbox"/> | <b>Formules pédagogiques</b>  | Les AEA combinent différentes formules pédagogiques.  | Une seule formule pédagogique est utilisée.                                     | Quelques formules pédagogiques sont utilisées.  | Une multiplicité de formules pédagogiques sont utilisées.                              | Une seule formule pédagogique est utilisée.                                     | Quelques formules pédagogiques sont utilisées.  | Une multiplicité de formules pédagogiques sont utilisées.                              |



## Grille d'autoévaluation du niveau d'hybridation

### Évaluation [Fiche repère 4]

| Projet                   | Catégorie                             | Description  | État actuel                                       |  |   | État désiré                                       |  |   |
|--------------------------|---------------------------------------|--|---|--|---|---|--|---|
|                          |                                       |  | Non hybride                                       | Hybridité moyenne  | Hybridité forte   | Non hybride                                       | Hybridité moyenne  | Hybridité forte   |
| <input type="checkbox"/> | <b>Types et méthodes d'évaluation</b> | Les types (diagnostique, formative, sommative, certificative) et les méthodes d'évaluation (questionnaires, productions...) sont diversifiées. | Toutes les évaluations sont de même type/méthode. | La majorité des évaluations (jusqu'à 70%) sont de même type/méthode. | Plus de 70% des évaluations sont de types/méthodes différentes. | Toutes les évaluations sont de même type/méthode. | La majorité des évaluations (jusqu'à 70%) sont de même type/méthode. | Plus de 70% des évaluations sont de types/méthodes différentes. |

### Finalités [Fiche repère 5]

| Projet                   | Catégorie                 | Description   | État actuel   |   |  | État désiré   |   |  |
|--------------------------|---------------------------|---|---|---|--|---|---|--|
|                          |                           |   | Non hybride   | Hybridité moyenne                                     | Hybridité forte  | Non hybride   | Hybridité moyenne                                     | Hybridité forte  |
| <input type="checkbox"/> | <b>Théorie ↔ Pratique</b> | Des AEA visant l'acquisition de connaissances (p. ex. : cours) sont combinées à des AEA visant la mise en application des compétences (p. ex. : travaux pratiques, stages). | Toutes les AEA sont du même mode (100% acquisition de connaissances ou 100% mise en application). | La majorité des AEA (au moins 60%) sont du même mode. | Les AEA sont à la fois des activités d'acquisition de connaissances et des activités de mise en application (équilibre 50-50). | Toutes les AEA sont du même mode (100% acquisition de connaissances ou 100% mise en application). | La majorité des AEA (au moins 60%) sont du même mode. | Les AEA sont à la fois des activités d'acquisition de connaissances et des activités de mise en application (équilibre 50-50). |
| <input type="checkbox"/> | <b>Formel ↔ Informel</b>  | Des AEA formelles, organisées et structurées sont combinées à des activités d'apprentissage informelles, initiées et gérées par l'apprenant-e.                              | Toutes les AEA sont du même mode (100% formelles ou 100% informelles).                            | La majorité des AEA (au moins 60%) sont du même mode. | Les AEA sont à la fois formelles et informelles (équilibre 50-50).   | Toutes les AEA sont du même mode (100% formelles ou 100% informelles).                            | La majorité des AEA (au moins 60%) sont du même mode. | Les AEA sont à la fois formelles et informelles (équilibre 50-50).   |



## Grille d'autoévaluation du niveau d'hybridation

### Outils et ressources [Fiche repère 6]

| Projet                   | Catégorie                              | Description   | État actuel   |  |   | État désiré   |  |   |
|--------------------------|--|---|---|--|---|---|--|---|
|                          |  |   | Non hybride   | Hybridité moyenne  | Hybridité forte   | Non hybride   | Hybridité moyenne  | Hybridité forte   |
| <input type="checkbox"/> | <b>Variété des fonctions</b>           | Les outils et ressources sont complémentaires, variés et adaptés aux tâches proposées (fonction info-communicationnelle, fonction collaborative, fonction de production, fonction réflexive, etc.).         | Aucune variété dans les fonctions des outils et ressources.                                 | Peu de variété dans les fonctions des outils et ressources.            | Grande variété dans les fonctions des outils et ressources.                                 | Aucune variété dans les fonctions des outils et ressources.                                 | Peu de variété dans les fonctions des outils et ressources.            | Grande variété dans les fonctions des outils et ressources.                                 |
| <input type="checkbox"/> | <b>Formats des ressources</b>          | Les ressources sont disponibles dans plusieurs formats médiatisés (p. ex. : texte, audio, vidéo), qui tiennent compte des principes d'accessibilité universelle.  | Les ressources sont disponibles en un seul format.  | Moins de 40% des ressources sont disponibles en plusieurs formats.     | De 40% à 100% des ressources sont disponibles en plusieurs formats.                         | Les ressources sont disponibles en un seul format.  | Moins de 40% des ressources sont disponibles en plusieurs formats.     | De 40% à 100% des ressources sont disponibles en plusieurs formats.                         |
| <input type="checkbox"/> | <b>Académique ↔<br/>Non académique</b> | Des outils et des ressources sont fournis par l'établissement d'enseignement (académique) et d'autres proviennent de fournisseurs externes ou de l'environnement personnel de l'apprenant (non académique). | Tous les outils et ressources sont du même type (100% académiques ou 100% non académiques). | La majorité des outils et ressources (au moins 60%) sont du même type. | Les outils et des ressources sont soit académiques, soit non-académiques (équilibre 50-50). | Tous les outils et ressources sont du même type (100% académiques ou 100% non académiques). | La majorité des outils et ressources (au moins 60%) sont du même type. | Les outils et des ressources sont soit académiques, soit non-académiques (équilibre 50-50). |



## Annexe 3 : Fiches repères - Dimensions et catégories d'hybridation

Pour chacune des dimensions de l'hybridation identifiées dans le guide, les fiches suivantes décrivent des catégories d'initiatives qui peuvent être mises en place dans les établissements d'enseignement. Dans un souci d'opérationnalisation, chacune des fiches présente les avantages, les facteurs de succès et les limites de l'hybridation de la dimension, son lien avec la réussite éducative, le niveau d'implication des différents acteurs, ainsi qu'une estimation des ressources humaines et financières nécessaires à la réalisation du projet.

### Fiche 1 : Dimension spatio-temporelle

Catégorie 1-1 : HS | Hybridation spatiale

Catégorie 1-2 : HT | Hybridation temporelle

### Fiche 2 : Dimension sociale

Catégorie 2-1 : HPAN | Hybridation des profils d'animation des AEA

Catégorie 2-2 : HPAP | Hybridation des profils apprenants

Catégorie 2-3 : HIC | Hybridation individuelle-collective

Catégorie 2-4 : HA | Hybridation de l'accompagnement

### Fiche 3 : Dimension pédagogique

Catégorie 3-1 : HAP | Hybridation de l'approche pédagogique

Catégorie 3-2 : HAT | Hybridation de l'ancrage théorique

Catégorie 3-3 : HFP | Hybridation des formules pédagogiques

Catégorie 3-4 : HCP | Hybridation de la conception pédagogique

### Fiche 4 : Dimension de l'évaluation

Catégorie 4-1 : HE | Hybridation de l'évaluation

### Fiche 5 : Dimension des finalités

Catégorie 5-1 : HTP | Hybridation des finalités théoriques-pratiques

Catégorie 5-2 : HFI | Hybridation des finalités formelles-informelles

### Fiche 6 : Dimension des outils et des ressources

Catégorie 6-1 : HORF | Hybridation des fonctions

Catégorie 6-2 : HRF | Hybridation des formats

Catégorie 6-3 : HORA | Hybridation académique/non académique



## Fiche 1 : Dimension spatio-temporelle

### But

L'hybridation spatio-temporelle vise à exploiter les possibilités offertes par la salle de classe et les technologies pour :

- Élargir l'offre de formation à des clientèles distantes ou non traditionnelles;
- Augmenter les occasions de socialisation, de collaboration et d'apprentissage actif;
- Faciliter un accompagnement visant la « présence à distance »;
- Offrir une liberté de choix aux personnes étudiantes dans leurs activités.

### Description

Plusieurs définitions de l'hybridation en formation sont basées sur la dimension spatio-temporelle, ou « l'articulation présence-distance » (Charlier *et al.*, 2006; Garrison et Kanuka, 2004; Peraya *et al.*, 2014). Cela en fait la plus connue des hybridations, au point où elle est parfois considérée comme un synonyme de formation hybride, de formation à distance ou de formation en ligne.

L'hybridation spatio-temporelle s'apprécie par différentes combinaisons des indicateurs d'espace et de temps des AEA. Quatre combinaisons sont possibles (cf. Figure 12) issue des degrés d'hybridation des dimensions spatiales et temporelles :

- Co-présence physique synchrone : les apprenants et l'enseignant sont dans un même espace physique, académique (p. ex. salle de classe) ou non académique (ex. lieu public), au même moment.
- Co-présence distancielle synchrone : les apprenants et l'enseignant sont à une distance géographique les uns des autres et réunis dans un espace numérique (p. ex. visioconférence) au même moment.
- Distancielle asynchrone : les apprenants et l'enseignant sont à une distance géographique les uns des autres et font les activités à des moments différents.

|                  |                    |                    |                     |
|------------------|--------------------|--------------------|---------------------|
| Hybridation HST1 | Présence synchrone | Distance synchrone | Distance asynchrone |
| Hybridation HST2 | Présence synchrone | Distance synchrone |                     |
| Hybridation HST3 | Présence synchrone |                    | Distance asynchrone |
| Hybridation HST4 |                    | Distance synchrone | Distance asynchrone |

Figure 12 : Déclinaisons de l'hybridation spatio-temporelle (HST)

### Catégorie 1-1 : HS | Hybridation spatiale

Cette déclinaison s'apprécie par les indicateurs de spatialisation des AEA :

- **Physique ↔ Numérique** : Les activités ont lieu dans un espace physique (p. ex. : une salle sur le campus) ou numérique (p. ex. : une plateforme d'apprentissage)



- **Académique ↔ Non académique** : Les activités ont lieu dans un espace académique (p. ex. : salle de cours virtuelle ou physique) ou non académique (p. ex. : une entreprise, un café)

Une hybridation spatiale signifie les AEA se déroulent dans des types d'espaces différents (physique et numérique; académique et non académique) de manière équitable (50-50). Une activité pourrait aussi se dérouler simultanément dans plusieurs espaces, par exemple dans le cas d'un enseignement bimodal ou comodal (étudiants en présentiel et à distance au même moment). Cette forme singulière d'hybridation qui conduit à la comodalité rejoint des besoins de conciliation des étudiants en offrant un choix de modalité pour l'apprenant.

### Catégorie 1-2 : HT | Hybridation temporelle

Cette déclinaison s'apprécie par les indicateurs de temporalité des AEA, décrivant la synchronie, le rythme et la durée :

- **Synchronie - asynchronie** : Les AEA sont effectuées dans une même temporalité (synchrone) ou en différé (asynchrone).
- **Rythme variable** : Des AEA et des remises de travaux ont une fréquence variable, hybridant des temps longs et des temps courts (ex. Temps long pour réaliser des AEA à distance alternant avec des temps condensés de regroupements physiques sur une ou deux journées, et cela répété trois fois par session).
- **Durée variable** : Des AEA ont une durée variable. Cette variabilité participe du rythme de la formation et peut contribuer à soutenir l'engagement des apprenants.

Une hybridation temporelle signifie que :

- 50% à 100% des AEA ont une durée variable;
- OU que plus de 50% des AEA et des remises de travaux ont une fréquence variable;
- OU que les AEA se déroulent équitablement en mode synchrone et en mode asynchrone (environ 50-50).

### Avantages

- Dans une hybridation temporelle, l'asynchronie offre la possibilité de prolonger les discussions, « donnant par là même à la pensée le temps de se développer » (Marty et Vasquez, 2021, p. 110).
- L'hybridation spatio-temporelle permet la flexibilisation de l'offre de formation et la possibilité pour les étudiants de choisir des lieux et des moments qui favorisent la réalisation des activités.
- La flexibilité offerte par ce type d'hybridation et l'optimisation temporelle consécutive à de moindres déplacements rejoint les besoins des apprenants en situation de conciliation travail/famille/étude.

### Points de vigilance et limites

- Il faut reconnaître toute activité d'enseignement indépendamment de son ancrage spatio-temporel. Exemple, si un cours/unité d'enseignement est de x heures, ces x heures ne seront ni diminuées ni augmentées, de même les AEA prévues à distance, notamment asynchrones ne doivent pas se traduire par une surabondance de matériels et ressources pédagogiques. Les principes de l'alignement pédagogique doivent être pleinement respectés.



- Une « souplesse » spatio-temporelle ne suffit pas à elle seule à soutenir l'engagement, la persévérance et la motivation des apprenants. Des personnes peuvent avoir des difficultés à prendre en charge leur apprentissage ou ne pas disposer des aptitudes nécessaires à l'étude à distance (Deschacht et Goeman, 2015). Donc, il est important de bien analyser le public cible afin de proposer des AEA et des stratégies d'accompagnement appropriées, au risque d'exclure certains apprenants.

### Lien avec la réussite éducative

Des données compilées à l'Université Laval entre 2013 et 2016 montrent un effet positif de l'hybridation spatiotemporelle (HST) sur le taux d'abandon moyen et le taux d'échec moyen dans les cours du premier cycle. Les cours hybrides montrent les plus faibles taux d'abandon et d'échec (comparé aux cours en présentiel et aux cours à distance).

### Facteurs de succès pour l'implantation

Quelques éléments apparaissent comme des incontournables pour le succès d'une initiative d'hybridation spatio-temporelle :

- Disposer des infrastructures numériques et du matériel appropriés (étudiants et établissement);
- Présenter aux étudiants un plan et une structure de formation clairs, indiquant en quel lieu et à quel moment se déroulent chaque AEA (ex. Formaliser sous forme schématique le déroulement de la session/semestre);
- Analyser le public cible pour connaître son expérience en matière de formation à distance et en ligne;
- Offrir de l'accompagnement aux étudiants et aux enseignants dans les bonnes pratiques de l'étude et de la formation en ligne et à distance;
- Mobiliser autant que faire se peut les outils issus des *learning analytics* (ex. Tableau de bord).

### Implication des acteurs dans la mise en œuvre

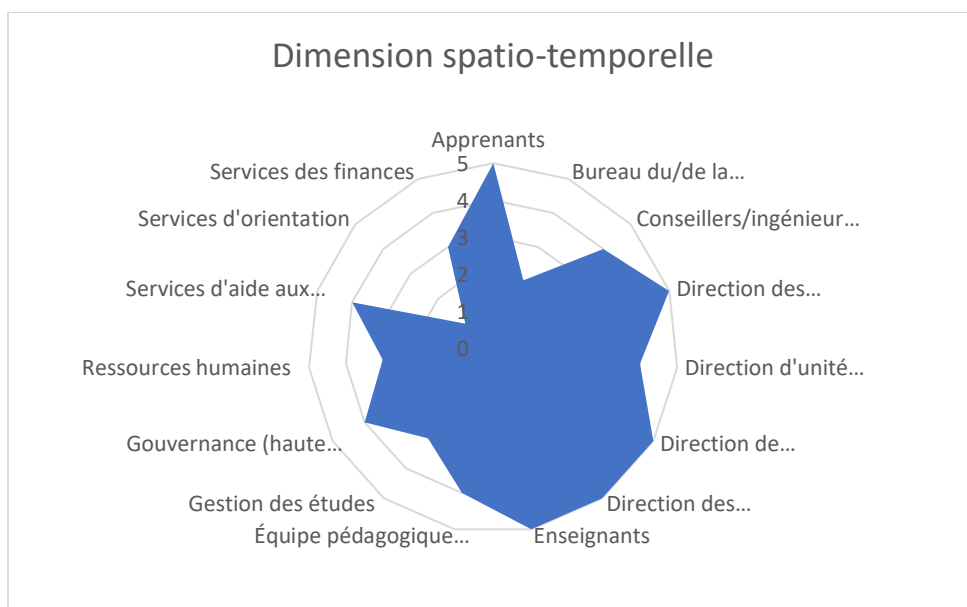
#### Acteurs-clés

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprenants</li> <li>• Bureau du/de la registraire/scolarité</li> <li>• Conseillers/ingénieurs pédagogiques</li> <li>• Direction des immeubles\patrimoine immobilier</li> <li>• Direction d'unité (responsable des ressources, ex. décanat)</li> <li>• Direction de programme</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direction des technologies</li> <li>• Enseignants</li> <li>• Équipe pédagogique (enseignante)</li> <li>• Gestion des études</li> <li>• Gouvernance (haute direction)</li> <li>• Ressources humaines</li> <li>• Services d'aide aux étudiants</li> <li>• Services d'orientation</li> <li>• Services des finances</li> </ul> |
|--|---|

Le graphique suivant donne un aperçu de l'implication attendue des acteurs clés concernés par cette dimension.







### Prévisions des ressources humaines et financières

L'hybridation de la dimension spatio-temporelle exige des soutiens pédagogiques, technologiques et institutionnels, ainsi que l'engagement de la gouvernance de l'établissement d'enseignement. Certains établissements choisiront de mener des initiatives sous la forme de projets-pilotes, alors que d'autres pourront décider de s'engager dans une démarche globale. Dans tous les cas, des ressources humaines et financières sont à prévoir, mais celles-ci dépendront du niveau de mise en place de l'initiative. L'hybridation sera un processus itératif, constant et qui s'inscrit dans une dynamique d'amélioration continue de l'offre de formation.

Nous avons ciblé trois niveaux d'offre :

1. Hybridation spatio-temporelle d'AEA, à l'intérieur d'un cours/unité d'enseignement
2. Hybridation spatio-temporelle d'un programme
3. Hybridation spatio-temporelle dans une perspective institutionnelle

| Besoins en ressources humaines et financières selon le niveau de l'offre                  |          |          |  |
|---|----------|----------|--|
| Expertise et soutien technopédagogique  | Niveau 1 | Niveau 2 |  |
| Système d'information, plateforme LMS et outils numériques                                |          |          |  |
| Soutien technique – implantation et déploiement de la plateforme et des outils numériques |          |          |  |
| Soutien technique – maintenance des systèmes d'information et des outils numériques       |          |          |  |
| Soutien administratif – gestion des inscriptions  |          |          |  |



|  |  |  |          |
|--|--|--|----------|
| Soutien aux apprenants – orientation   |  |  | Niveau 3 |
| Soutien aux apprenants – cheminement   |  |  |          |
| Révision des programmes – sélection des cours/unités les plus propices à l’hybridation |  |  |          |
| Révision des programmes – démarche globale   |  |  |          |
| Services pédagogiques – ressources dédiées à l’accompagnement des initiatives          |  |  |          |

## Références

Deschacht, N. et Goeman, K. (2015). The effect of blended learning on course persistence and performance of adult learners: A difference-in-differences analysis. *Computers & Education*, 87, 83-89. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.020>

Université Laval. (2016). *Compilation des notes obtenues par les étudiantes et les étudiants inscrits au baccalauréat entre les années 2009-2010 et 2014-2015*. Document interne.



## Fiche 2 : Dimension sociale

### But

L'hybridation sociale vise à exploiter les possibilités d'interactions sociales dans les AEA pour :

- Augmenter les occasions de socialisation, de collaboration et d'apprentissage actif;
- Soutenir les apprentissages, l'engagement et la persévérance;
- Favoriser le réseautage et l'intégration des étudiants;
- Exposer les étudiants à de multiples conceptions et points de vue sur les connaissances à acquérir et les compétences à développer.

### Description

L'idée d'apprendre à travers des interactions sociales renvoie à l'approche socioconstructiviste, influencée notamment par les travaux de Vygotsky (1978) et de Bruner (2002), qui suppose que le sujet apprenant construit la connaissance dans un cadre social, à partir de sa propre réflexion mais aussi de ses échanges avec les autres.

L'hybridation sociale s'apprécie par différentes combinaisons d'acteurs enseignants, apprenants et intervenants, d'activités individuelles et collaboratives et de modalités d'accompagnement des apprentissages.

#### Catégorie 2-1 : HPAN | Hybridation des profils d'animation des AEA

Cette déclinaison s'apprécie par la combinaison de personnes ayant des expertises et des statuts différents pour animer les AEA. Elle se manifeste par des pratiques comme :

- Le co-enseignement par des enseignants provenant de divers départements, facultés ou universités;
- L'apprentissage par les pairs;
- La participation d'invités externes, d'auxiliaires d'enseignement, de superviseurs de stage, de coaches ou de mentors.

Une hybridation des profils d'animation des AEA signifie qu'une multiplicité de profils d'expertises ou de statuts animent les AEA.

#### Catégorie 2-2 : HPAP | Hybridation des profils apprenants

Cette déclinaison s'apprécie par la combinaison de différents profils étudiants dans les AEA, par exemple :

- Cohortes d'un même programme
- Étudiants de profils traditionnels et non traditionnels
- Étudiants en formation continue ayant des profils professionnels différents
- Étudiants de disciplines ou de programmes différents
- Étudiants de différents cycles d'études, etc.

Une hybridation des profils apprenants signifie qu'une multiplicité de profils apprenants sont présents dans les AEA.



### Catégorie 2-3 : HIC | Hybridation individuelle-collective

Cette déclinaison s'apprécie par l'indicateur de combinaison de tâches individuelles et collectives dans les AEA :

- **Activités individuelles** : p. ex. exposés, démonstrations, lectures
- **Activités collectives** (classe entière ou équipe de travail) : p. ex. discussions, débats, jeux de rôle, projets, résolutions de problème, études de cas, recherche d'information, simulations, tutorat par les pairs, debriefings, régulation d'activités, occasions d'échanges informels, prises de contact et discussions (Peraya et Peltier, 2012, p.56).

Une hybridation individuelle-collective des AEA signifie qu'il y a autant d'AEA individuelles que collectives (environ 50-50).

### Catégorie 2-4 : HA | Hybridation de l'accompagnement

Cette déclinaison s'apprécie par la diversité des fonctions, des personnes-ressources et des modèles d'accompagnement des AEA.

#### Fonctions d'accompagnement :

- **Accompagnement cognitif** : Soutien à la construction de connaissances (traitement de l'information et réalisation des activités) (Deschryver et al. 2011, p. 4).
- **Accompagnement métacognitif** : Soutien à la démarche réflexive de l'apprenant sur ses processus cognitifs (Deschryver et al. 2011, p. 4). Par exemple : aide à la régulation et à la collaboration entre étudiants (Peraya et Peltier, 2012, p.56).
- **Accompagnement socio-affectif** : Soutien à l'engagement de l'apprenant. Comprend les deux dimensions de la présence sociale : le degré d'intimité (comment je me sens proche de celui ou ceux avec qui j'apprends) et le degré de réactivité (est-ce que je reçois un feedback suffisamment rapide à mes interventions?) (Deschryver et al. 2011, p. 4)
- **Accompagnement méthodologique** : Soutien à la réflexion de l'apprenant sur sa manière d'apprendre et sur ses résultats (journal de bord, choix de stratégies, etc.), ses méthodes d'étude, ainsi que sur ses acquis et/ou ses transferts d'apprentissage » (Peraya et Peltier, 2012, p.56).
- **Accompagnement technologique et manipulateur** : Soutien à l'appropriation et à l'utilisation des outils nécessaires à l'apprentissage.

#### Personnes-ressources pour l'accompagnement :

- Enseignants
- Pairs apprenants
- Autres intervenants : auxiliaire d'enseignement, superviseur de stage, aide pédagogique, équipe de gestion des études...

#### Modalités d'accompagnement :

- Éléments de planification : fréquence et durée des moments d'accompagnement, calendrier de disponibilités, prise de rendez-vous (nécessaire ou non), etc.
- Stratégie de communication : synchrone (en simultané) ou asynchrone (en différé)
- Moyens de communication : rencontres, appels, courriels, clavardage, etc.



Une hybridation de l'accompagnement signifie que plus de deux fonctions d'accompagnement sont mobilisées ou que plus de deux types de personnes-ressources accompagnent les apprenants ou que plus de deux modalités d'accompagnement sont offertes.

### Avantages

- Les tâches collaboratives permettent de transformer des pratiques et des contenus relativement informels en l'acquisition de compétences plus spécifiques. Aussi, la rétroaction entre pairs permet de tirer parti de la diversité des points de vue et des spécialités disciplinaires des étudiants (White, 2019).
- Les différentes collaborations contribuent à un « (mé)tissage » de savoirs, de disciplines, de personnalités, d'expériences et de compétences (Dziuban *et al.* 2004; Marty et Vasquez, 2021). L'interdisciplinarité est une modalité pédagogique qui permet, tout en décloisonnant les disciplines, de conduire les étudiants à acquérir de multiples compétences transversales et à collaborer avec différents acteurs, à être actifs et à conscientiser leurs pratiques (Marty et Vasquez, 2021, p. 107).
- Le rôle enseignant peut être envisagé « comme une collaboration horizontale et un partenariat pédagogique marqués par l'interchangeabilité des rôles, l'encouragement à la prise d'initiatives/de responsabilités et la démocratisation de la décision » (Marty et Vasquez, 2021, p. 113).

### Points de vigilance et limites

- Pour les activités collaboratives et les travaux d'équipe, définir et communiquer les critères d'évaluation (participation, etc.), ainsi que les modalités de gestion des différends.
- Établir des scénarios de communication clairs pour l'accompagnement. Si les étudiants ne savent pas avec qui ou à quel moment prendre contact pour obtenir de l'aide, ils risquent de ne pas le faire.
- Consacrer le temps et les efforts nécessaires pour bâtir les liens de confiance entre les acteurs, ce qui peut être plus long lorsqu'une proportion élevée d'activités sont à distance.
- Dans une stratégie d'hybridation où davantage d'activités sont réalisées à distance, les rôles et les attentes en matière d'accompagnement changent; il faut clarifier les responsabilités de chacun (Deschryver *et al.* 2011, p. 4).
- Considérer les coûts de l'augmentation de l'implication du corps professoral et/ou de l'ajout de personnes-ressources pour l'accompagnement des étudiants.

### Lien avec la réussite éducative

- L'acquisition de compétences collaboratives est indispensable pour la poursuite d'études et le devenir socioprofessionnel (Marty et Vasquez, 2021, p. 113).
- « Le support affectif en formation s'avère fondamental au niveau de l'engagement. [...] ce sont les nombreuses et diverses occasions d'échanges prévues dans les dispositifs (situations formelles de cours et situations informelles sociales) qui permettent la constitution d'un lien social entre les étudiants et qui, en conséquence, rendent possible ce type de support affectif. » (Deschryver *et al.* 2011, p. 4)
- La dynamique d'interdépendance positive et de « (mé)tissage » des points de vue entre étudiants de différentes cohortes ou profils peut susciter des liens stimulants, susceptibles de favoriser tout à la fois l'intégration et l'attachement aux études (Marty et Vasquez, 2021).
- Les collaborations avec des enseignants, des membres du personnel administratif et des partenaires extérieurs (sponsors, mécènes...) favorisent une acculturation à l'environnement universitaire et un réseautage stratégique (au-delà du microcosme universitaire) propices à la réussite et à l'intégration des étudiants (Marty et Vasquez, 2021).



## Facteurs de succès pour l'implantation

Quelques éléments apparaissent comme des incontournables pour le succès d'une initiative d'hybridation sociale :

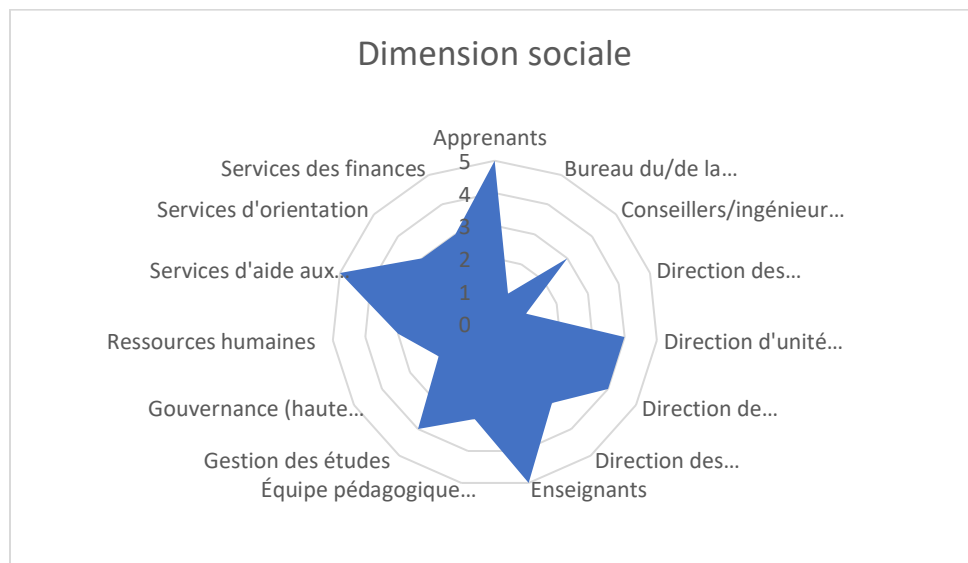
- Bien définir les rôles et responsabilités des acteurs;
- Offrir du soutien aux enseignants et aux étudiants dans leur changement de rôle : augmentation de l'autonomie pour les étudiants, rôle d'accompagnateur/facilitateur pour les enseignants;
- Planifier les moments d'interaction synchrone et les plages de disponibilités;
- Disposer d'outils de communication et de collaboration adéquats, à l'oral et à l'écrit : clavardage, courriel, fils de discussion, téléphone, visioconférence, calendriers partagés, partage de documents et d'écrans, tableau blanc partagé...

## Implication des acteurs dans la mise en œuvre

### Acteurs-clés

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprenants</li> <li>• Bureau du/de la registraire/scolarité</li> <li>• Conseillers/ingénieurs pédagogiques</li> <li>• Direction des immeubles\patrimoine immobilier</li> <li>• Direction d'unité (responsable des ressources, ex. décanat)</li> <li>• Direction de programme</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direction des technologies</li> <li>• Enseignants</li> <li>• Équipe pédagogique (enseignante)</li> <li>• Gestion des études</li> <li>• Gouvernance (haute direction)</li> <li>• Ressources humaines</li> <li>• Services d'aide aux étudiants</li> <li>• Services d'orientation</li> <li>• Services des finances</li> </ul> |
|--|---|

Le graphique suivant donne un aperçu de l'implication attendue des acteurs clés concernés par cette dimension.



## Prévisions des ressources humaines et financières

L'hybridation de la dimension sociale exige des soutiens pédagogiques et institutionnels, et peut impliquer des personnes externes à l'équipe pédagogique, au programme ou à l'établissement d'enseignement. Certains établissements choisiront de mener des initiatives sous la forme de projets-pilotes, alors que d'autres pourront décider de s'engager dans une démarche globale. Dans tous les cas, des ressources humaines et financières sont à prévoir, mais celles-ci dépendront du niveau de mise en place de l'initiative. L'hybridation sera un processus itératif, constant et qui s'inscrit dans une dynamique d'amélioration continue de l'offre de formation.

Nous avons ciblé deux niveaux d'offre :

1. Hybridation sociale dans un cours/unité d'enseignement
2. Hybridation sociale dans un programme

| Besoins en ressources humaines et financières selon le niveau de l'offre   |          |          |
|--|----------|----------|
| Soutien pédagogique – accompagnement des enseignants et des équipes pour le développement d'activités collectives        | Niveau 1 | Niveau 2 |
| Identification des besoins des apprenants en matière d'accompagnement  |          |          |
| Évaluation de la capacité d'offre d'accompagnement   |          |          |
| Identification des fonctions d'accompagnement, des personnes-ressources et des modalités de gestion les plus appropriées |          |          |
| Soutien aux apprenants – cheminement   |          |          |
| Révision du programme – démarche globale   |          |          |
| Mobilisation des services d'accompagnement - programme   |          |          |

## Références

- Deschryver, N.,Lameul, G.,Peraya, D. et Villiot-Leclercq, E. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ? Dans *Actes du 23e Colloque de l'Admèe-Europe -Évaluation et enseignement supérieur*,1-9.
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L. et Moskal, P. D. (2004). Blended learning. *Educause Center for Applied Research Bulletin*, 2004(7), 1-12.
- Marty, S. et Vasquez, K. (2021). Le « projet Up » : Un dispositif innovant d'aide à la réussite universitaire par l'apprentissage collaboratif en mode hybride. *Médiations et médiatisations*, (5), 90117. <https://doi.org/10.52358/mm.vi5.173>
- Peraya, D. et Peltier, C. (2012). Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types. Dans N. Deschryver et B. Charlier (dir.), *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour*



*une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final.* (p.5486).  
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091>

White, M. (2019). Un dispositif hybride de pratique orale au niveau Licence 3 en Lansad - diversité, accompagnement et interactions. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 38(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.6583>





## Fiche 3 : Dimension pédagogique

### But

L'hybridation pédagogique vise à exploiter les possibilités offertes par la combinaison d'approches pédagogiques, de théories éducatives, de formules pédagogiques par la participation des étudiants à la conception des AEA pour :

- Augmenter les occasions d'apprentissage actif;
- Centrer l'expérience sur l'apprenant;
- Soutenir les apprentissages, l'engagement et la persévérance.

### Description

L'hybridation pédagogique implique de renouveler son modèle pédagogique en exploitant les possibilités de socialisation et d'apprentissage actif (Lakhal et Meyer, 2020) et en adoptant une approche de plus en plus centrée sur l'apprenant (Deschryver *et al.*, 2011; Graham, 2006).

Cette dimension s'apprécie par des indicateurs représentant les principaux éléments d'une expérience d'apprentissage, soit l'approche pédagogique, l'ancrage théorique, les formules pédagogiques et la conception pédagogique.

#### Catégorie 3-1 : HAP | Hybridation de l'approche pédagogique

Cette déclinaison s'apprécie par l'évolution d'une approche centrée sur la transmission de connaissances (magistro-centrée, où le contrôle de l'apprentissage est entre les mains de l'enseignant) vers une approche centrée sur l'apprenant (pédago-centrée, où le contrôle de l'apprentissage est laissé à l'étudiant).

Une hybridation de l'approche pédagogique signifie que 50%-100% des AEA sont conçues et facilitées avec une approche centrée sur l'apprenant.

#### Catégorie 3-2 : HAT | Hybridation de l'ancrage théorique

Cette déclinaison s'apprécie par la combinaison des éléments de diverses théories éducatives (behaviorisme, cognitivisme, constructivisme...) dans les AEA, par exemple :

- Behaviorisme
- Cognitivisme
- Constructivisme
- Socio-constructivisme
- Connectivisme, etc.

Une hybridation de l'ancrage théorique signifie qu'une multiplicité de théories éducatives sont utilisées.

#### Catégorie 3-3 : HFP | Hybridation des formules pédagogiques

Cette déclinaison s'apprécie par la combinaison de diverses formules pédagogiques dans les AEA, par exemple :

- L'étude de cas



- Le jeu de rôle
- Le projet
- L'exposé
- La démonstration, etc.

Une hybridation des formules pédagogiques signifie qu'une multiplicité de formules pédagogiques sont utilisées.

#### Catégorie 3-4 : HCP | Hybridation de la conception pédagogique

Cette déclinaison s'apprécie par l'indicateur de participation de l'apprenant au design des AEA.

- **Co-design participatif** : Les étudiants sont invités à s'exprimer sur leurs besoins et leur expérience pendant le processus de conception des AEA. L'objectif n'est pas que les étudiants effectuent le travail de l'enseignant, mais de les placer au cœur du processus de conception pédagogique.

Une hybridation de la conception pédagogique signifie que 50% à 100% des AEA sont ouvertes à l'input de l'apprenant.

#### Avantages

Pour les enseignants :

- L'hybridation pédagogique peut aider les enseignants à adopter une posture de designer et de facilitateur d'environnements d'apprentissages actifs. Les dispositifs de formation hybride conduisent au développement, chez le futur enseignant, de compétences professionnelles (Charlier *et al.* 2006).
- L'hybridation pédagogique peut aider les enseignants à articuler et à mettre en pratique des approches/théories/formules pédagogiques différentes. Adopter de nouvelles pratiques peut aussi augmenter la motivation et l'engagement professionnel des enseignants.
- La formation et l'accompagnement professionnel des enseignants en mode communautaire peut contribuer aux renforcements des relations de coaching/mentorat entre eux et augmenter les échanges de pratiques pédagogiques efficaces, ce qui peut augmenter ensuite la compétence de l'ensemble du corps professoral.

Pour les étudiants :

- Selon Charlier *et al.* (2006, p. 490) : « Les dispositifs hybrides rendent effectives plusieurs [...] conditions de l'adoption par les étudiants d'une approche d'apprentissage en profondeur (Entwistle, 2003). Cette approche est définie comme témoignant d'une intention de comprendre par soi-même, d'une meilleure compétence métacognitive, accroissement de l'engagement, ainsi qu'une meilleure planification du temps et des activités à réaliser. En outre, [les dispositifs hybrides] soutiennent le développement de compétences dynamiques (Daele et Lusalusa, 2003) [...] : le goût de l'initiative, de l'autonomie, de l'apprentissage, de la persévérance, de la rigueur. »

#### Points de vigilance et limites

Pour les enseignants :

- Les changements requis par une hybridation pédagogique peuvent être perçus comme drastiques par les enseignants, surtout si la démarche remet en cause leur posture et leurs valeurs. Envisager du développement professionnel.
- Des enseignants peuvent hésiter à se lancer dans une révision de leurs AEA s'ils perçoivent que la démarche requiert un effort important non rémunéré.



- Les enseignants expérimentés peuvent percevoir un haut niveau de risque à modifier leur pratique pour la qualité de leur prestation.

Pour les étudiants :

- Les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants qui réussissent bien dans les approches centrées sur la transmission de connaissances peuvent être moins efficaces dans une approche centrée sur l'apprenant.
- Les approches et formules pédagogiques centrées sur l'apprenant nécessitent que l'étudiant soit actif et engagé dans son apprentissage. Certains étudiants ne sont pas habitués à ce type de participation et peuvent y percevoir un risque pour leur performance académique.

### Lien avec la réussite éducative

- Le contenu traité par des techniques d'apprentissage actif mène à des résultats plus élevés et moins variables aux items d'examens que le contenu traité avec des cours magistraux, des lectures seules, ou des présentations vidéo sans discussion (Yoder et Hochevar, 2005).
- Placer au centre de ses préoccupations l'apprentissage des étudiants et opter pour une diversité de stratégies pédagogiques peut aider à maintenir une forte motivation à apprendre chez les étudiants tout au long d'un cours (Tremblay-Wragg, Raby et Ménard, 2018).

### Facteurs de succès pour l'implantation

Quelques éléments apparaissent comme des incontournables pour le succès d'une initiative d'hybridation pédagogique :

- Respecter les principes d'alignement pédagogique définis par Biggs (1996) et les principes fondamentaux qui contribuent à la pertinence et l'efficacité des AEA.
- Offrir au corps professoral qui intègre de nouvelles approches/théories/formules pédagogiques une approche de développement professionnel expérientielle et communautaire.
- Offrir un soutien pédagogique en continu pour les enseignants avant, pendant et après l'hybridation, et non seulement à la phase de design pédagogique des AEA.
- Analyser les profils étudiants et intégrer des stratégies d'accompagnement et de gestion du changement pour le passage à une approche pédago-centrée. Établir un climat d'apprentissage « sécuritaire » et un accompagnement métacognitif pour les personnes qui doivent ajuster leur façon d'apprendre.

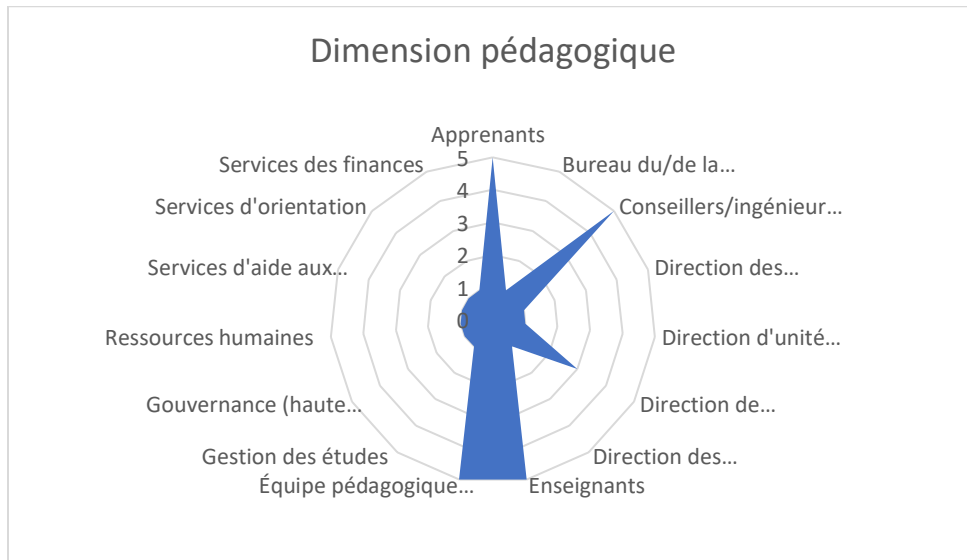
### Implication des acteurs dans la mise en œuvre

#### Acteurs-clés

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprenants</li> <li>• Bureau du/de la registraire/scolarité</li> <li>• Conseillers/ingénieurs pédagogiques</li> <li>• Direction des immeubles\patrimoine immobilier</li> <li>• Direction d'unité (responsable des ressources, ex. décanat)</li> <li>• Direction de programme</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direction des technologies</li> <li>• Enseignants</li> <li>• Équipe pédagogique (enseignante)</li> <li>• Gestion des études</li> <li>• Gouvernance (haute direction)</li> <li>• Ressources humaines</li> <li>• Services d'aide aux étudiants</li> <li>• Services d'orientation</li> <li>• Services des finances</li> </ul> |
|--|---|



Le graphique suivant donne un aperçu de l'implication attendue des acteurs clés concernés par cette dimension.



### Prévisions des ressources humaines et financières

Une démarche d'analyse doit être menée pour identifier les besoins d'apprentissage des apprenants et proposer des approches, théories et formules pédagogiques appropriées. Certains établissements choisiront de mener des initiatives sous la forme de projets-pilotes, alors que d'autres pourront décider de s'engager dans une démarche globale. Dans tous les cas, des ressources humaines et financières sont à prévoir, mais celles-ci dépendront du niveau de mise en place de l'initiative. L'hybridation sera un processus itératif, constant et qui s'inscrit dans une dynamique d'amélioration continue de l'offre de formation.

Nous avons ciblé deux niveaux d'offre :

1. Hybridation pédagogique dans un cours/unité d'enseignement
2. Hybridation pédagogique dans un programme

| Besoins en ressources humaines et financières selon le niveau de l'offre                   |          |          |
|--|----------|----------|
| Soutien pédagogique – accompagnement des enseignants et des équipes                        | Niveau 1 | Niveau 2 |
| Identification des besoins des apprenants  |          |          |
| Identification des approches/théories/formules pédagogiques les mieux adaptées aux besoins |          |          |
| Révision du programme – démarche globale   |          |          |
| Développement de l'offre de formation – stratégies communes                                |          |          |
| Amélioration continue de l'offre de formation du programme                                 |          |          |



## Références

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Charlier, B., Deschryver, N. et Pereya, 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>
- Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D. et Villiot-Leclercq, E. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ? Dans *Actes du 23e Colloque de l'Admées-Europe - Evaluation et enseignement supérieur*, 9.
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L. et Moskal, P. D. (2004). Blended Learning. *Educause Center for Applied Research Bulletin*, 2004(7), 12.
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C., et Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants? Étude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(34 (1)).
- Yoder, J.D. et Hochevar, C.M. (2005). Encouraging active learning can improve students' performance on examinations. *Teaching of Psychology*, 32, 91-95.



## Fiche 4 : Dimension de l'évaluation

### But

L'hybridation de l'évaluation vise à exploiter les possibilités offertes par la diversification des types et des méthodes d'évaluation, pour :

- Mieux connaître le profil, le niveau de connaissances et les stratégies d'apprentissage des étudiants;
- Donner aux étudiants des occasions de recevoir de la rétroaction sur leurs apprentissages;
- Donner aux enseignants des occasions d'ajuster leurs stratégies pédagogiques;
- S'adapter aux forces et aux besoins des étudiants dans la démonstration de leurs apprentissages.

### Description

L'hybridation de l'évaluation implique d'intégrer des mécanismes d'évaluation formatifs et sommatifs en continu (Dziuban *et al.*, 2004) et de varier les méthodes d'évaluation, notamment pour permettre la différenciation.

#### Catégorie 4-1 : HE | Hybridation de l'évaluation

Cette dimension s'apprécie par la combinaison de divers types et méthodes d'évaluation :

#### Types d'évaluation :

- **Diagnostique** : Appelée aussi évaluation diagnostic-pronostic, elle consiste à déterminer les capacités requises pour débiter un apprentissage ou pour regrouper les élèves par niveau (Petitjean, 1984).
- **Formative** : « L'évaluation formative a pour fonction de favoriser la progression des apprentissages et de renseigner l'étudiant et l'enseignant sur les acquis ou les éléments à améliorer. Elle vise des apprentissages précis et relève d'une ou de plusieurs interventions de nature pédagogique. Elle est effectuée en cours d'activité et vise à faire état des progrès des étudiants et à leur permettre de comprendre la nature de leurs erreurs et des difficultés rencontrées. Elle peut être animée par l'enseignant, mais peut aussi se réaliser sous forme d'autoévaluation ou de rétroaction par les pairs. Aucun point, note ou pourcentage n'y est associé » (Université Laval, s.d.).
- **Sommative ou certificative** : « L'évaluation sommative ou certificative a pour fonction l'attestation ou la reconnaissance des apprentissages. Elle survient au terme d'un processus d'enseignement et sert à sanctionner ou à certifier le degré de maîtrise des apprentissages des étudiants. Elle est sous la responsabilité de l'enseignant et doit être réalisée de façon juste et équitable en reflétant les acquis des étudiants » (Université Laval, s.d.)

#### Méthodes d'évaluation :

Voici des exemples de méthodes d'évaluation pouvant être utilisées à distance ou en présence, individuellement ou en équipe :

- Examens oraux ou écrits
- Questionnaires
- Études de cas
- Production d'une ressource



- Synthèses (carte conceptuelle, affiche scientifique...), etc.

Une hybridation de l'évaluation signifie que plus de 70% des évaluations sont de types/méthodes différentes.

### Avantages

- Varier les méthodes d'évaluation permet de répondre aux styles d'apprentissages individuels des étudiants en plus de soutenir les étudiants en situation de handicap ou ayant des besoins particuliers.
- Utiliser les évaluations formatives multiplie les occasions pour les étudiants de mesurer leurs progrès, de recevoir de la rétroaction sur leurs apprentissages et d'ajuster leurs stratégies d'apprentissage en conséquence.
- Utiliser une évaluation diagnostique révèle les connaissances antérieures des étudiants et permet d'adapter les stratégies pédagogiques et les contenus en conséquence.

### Points de vigilance et limites

- Les méthodes d'évaluation doivent être cohérentes avec les objectifs d'apprentissage du cours et les AEA.
- Il faut s'assurer que les évaluations sont justes et équitables en développant des grilles d'évaluation et en communiquant les critères d'évaluation à l'avance.

### Lien avec la réussite éducative

Lorsque la méthode d'évaluation exige une production unique ou authentique (ex. création projet...), les élèves font plus d'efforts et ont le sentiment de produire quelque chose de signifiant; par conséquent, les expériences d'apprentissage seront plus profondes et ils risquent moins de tout oublier juste après l'évaluation (Kohls *et al.*, 2018).

Selon Durand (2020) :

- « Le fait de renforcer les évaluations formatives améliorerait substantiellement les apprentissages des étudiants quel que soit le niveau d'enseignement (Andrade, 2010, Black et Wiliam, 1998; Cooper, 2001; Nicol et MacFarlane-Dick, 2006). L'étude de Black et Wiliam révèle même que les effets des pratiques d'évaluation formative sont plus grands que pour la plupart des interventions pédagogiques, et que ces effets sont encore plus importants pour les étudiants en difficulté (Black et Wiliam, 1998). »
- « [...] Kozanitis (2005) [...] mentionne que l'une des pratiques évaluatives favorables à la motivation des étudiants est de varier et de différencier les méthodes d'évaluation, c'est-à-dire, de pratiquer la différenciation pédagogique. En fait, toujours selon cet auteur, l'utilisation de méthodes d'évaluation critériées, diversifiées et individualisées et de situations d'évaluation authentiques et contextualisées motiverait les étudiants et les encouragerait à s'engager dans le processus d'apprentissage en présentiel ou en ligne. »

### Facteurs de succès pour l'implantation

Quelques éléments apparaissent comme des incontournables pour le succès d'une initiative d'hybridation de l'évaluation :



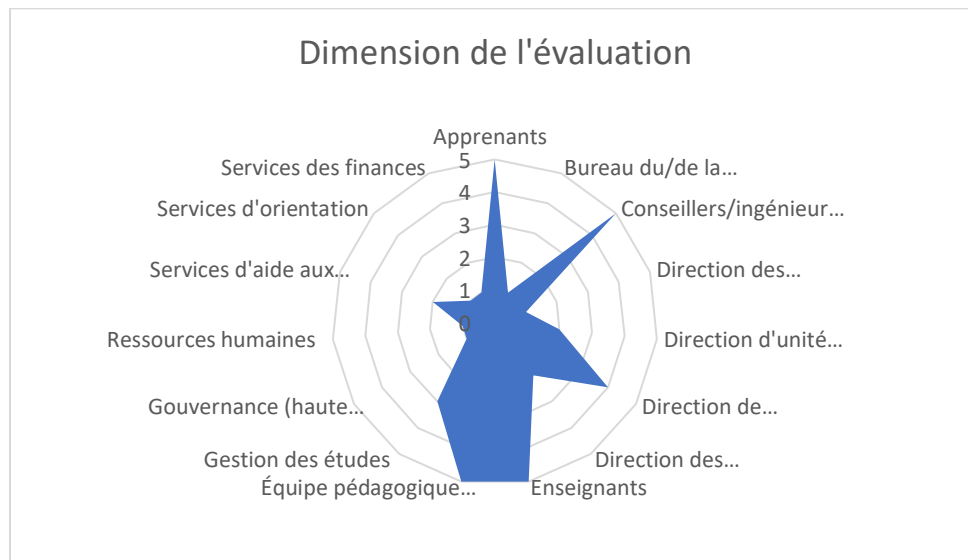
- Respecter les principes d’alignement pédagogique définis par Biggs (1996), afin que les types et méthodes d’évaluation permettent de démontrer l’atteinte des objectifs d’apprentissage.
- Offrir de la formation et du soutien pédagogique pour les enseignants qui s’initient à de nouvelles méthodes d’évaluation.
- Communiquer les types, méthodes et critères d’évaluation aux étudiants à l’avance.

## Implication des acteurs dans la mise en œuvre

### Acteurs-clés

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprenants</li> <li>• Bureau du/de la registraire/scolarité</li> <li>• Conseillers/ingénieurs pédagogiques</li> <li>• Direction des immeubles\patrimoine immobilier</li> <li>• Direction d'unité (responsable des ressources, ex. décanat)</li> <li>• Direction de programme</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direction des technologies</li> <li>• Enseignants</li> <li>• Équipe pédagogique (enseignante)</li> <li>• Gestion des études</li> <li>• Gouvernance (haute direction)</li> <li>• Ressources humaines</li> <li>• Services d'aide aux étudiants</li> <li>• Services d'orientation</li> <li>• Services des finances</li> </ul> |
|--|---|

Le graphique suivant donne un aperçu de l’implication attendue des acteurs clés concernés par cette dimension.



### Prévisions des ressources humaines et financières

Une démarche d’analyse des besoins doit être menée pour identifier les besoins des apprenants et proposer des types et méthodes d’évaluation appropriées pour l’atteinte des objectifs d’apprentissage visés et le développement des compétences attendues. Certains établissements choisiront de mener des initiatives sous la forme de projets-pilotes, alors que d’autres pourront





décider de s'engager dans une démarche globale. Dans tous les cas, des ressources humaines et financières sont à prévoir, mais celles-ci dépendront du niveau de mise en place de l'initiative. L'hybridation sera un processus itératif, constant et qui s'inscrit dans une dynamique d'amélioration continue de l'offre de formation.

Nous avons ciblé deux niveaux d'offre :

1. Hybridation des évaluations dans un cours/unité d'enseignement
2. Hybridation des évaluations dans un programme

| Besoins en ressources humaines et financières selon le niveau de l'offre         |          |          |
|--|----------|----------|
| Soutien pédagogique – accompagnement des enseignants et des équipes              | Niveau 1 | Niveau 2 |
| Identification des besoins des apprenants  |          |          |
| Identification des types et méthodes d'évaluation les mieux adaptées aux besoins |          |          |
| Développement des évaluations  |          |          |
| Amélioration continue des évaluations  |          |          |
| Révision du programme – démarche globale   |          |          |
| Développement d'évaluations communes   |          |          |
| Amélioration continue des évaluations du programme                               |          |          |

## Références

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>

Durand, M. J. (2020, 15 juillet). Favoriser la réussite et la persévérance scolaire en présentiel et à distance. *GRIÉMÉtic*. <https://griemetic.ca/2020/07/15/favoriser-la-reussite-et-la-perseverance-scolaire-en-presentiel-et-a-distance/>

Université Laval. (2020, 16 octobre). *Les méthodes d'évaluation*. Enseigner à l'Université Laval. <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/les-methodes-d-evaluation>



## Fiche 5 : Dimension des finalités

### But

L'hybridation des finalités vise à exploiter les possibilités offertes par la combinaison de finalités de formation théoriques et pratiques, ainsi que formelles et informelles, pour :

- Favoriser la mise en application des apprentissages et l'apprentissage expérientiel;
- Donner des occasions à l'apprenant de prendre en charge et de contrôler son apprentissage.

### Description

L'hybridation des finalités implique d'intégrer aux pratiques pédagogiques des situations et des manières d'apprendre en lien avec le monde réel (Kohls *et al.*, 2018). Elle participe de la construction de sens pour les apprenants et en conséquence à leur engagement.

Cette dimension s'apprécie par la combinaison de finalités d'apprentissage théoriques et pratiques, ainsi que par la combinaison de finalités d'apprentissage formelles et informelles.

#### Catégorie 5-1 : HTP | Hybridation des finalités théoriques-pratiques

Cette déclinaison s'apprécie par la combinaison d'AEA visant l'acquisition de connaissances à des AEA visant la mise en application des compétences.

- **Finalités théoriques** : visent l'acquisition de connaissances (p. ex. exposés, démonstrations, etc.)
- **Finalités pratiques** : visent la mise en application des compétences (p. ex. travaux pratiques, projet d'apprentissage, stages, etc.)

Une hybridation des finalités théoriques-pratiques signifie que les AEA sont à la fois des activités d'acquisition de connaissances et des activités de mise en application (équilibre 50-50).

#### Catégorie 5-2 : HFI | Hybridation des finalités formelles-informelles

Cette déclinaison s'apprécie par la combinaison d'AEA formelles, organisées et structurées à des activités d'apprentissage informelles, initiées et gérées par l'apprenant.

- **Finalités d'apprentissage formelles** : « Les apprentissages formels sont structurés en fonction d'objectifs d'apprentissage, d'un programme d'apprentissage, de temps d'apprentissage, d'un soutien à l'apprentissage, avec le plus souvent à la clé une évaluation certificative, accréditée par un diplôme. » (Peter, 2011, par. 2).
- **Finalités d'apprentissage informelles** : « [D]es situations d'apprentissage non structurées au départ, mais qui débouchent sur des acquisitions incidentes, non intentionnelles, dont les bénéfiques s'avèrent parfois plus féconds que les apprentissages formels. » (Peter, 2011, par. 2)

Une hybridation des finalités formelles-informelles signifie que les AEA sont à la fois formelles et informelles (équilibre 50-50).

### Avantages

- Les finalités pratiques peuvent contribuer à augmenter l'utilité perçue des AEA par les étudiants, ainsi que la probabilité de transfert des apprentissages.



- Les finalités informelles peuvent contribuer à augmenter la motivation des étudiants, ainsi que la collaboration et le sentiment d'appartenance au groupe.

### Points de vigilance et limites

Finalités pratiques :

- L'apprentissage expérientiel requiert un climat d'apprentissage sécurisant, où les étudiants ont droit à l'erreur et reçoivent des rétroactions constructives.

Finalités informelles :

- Attention à ce que les activités informelles initiées par les étudiants mènent à l'atteinte des objectifs d'apprentissage de la formation.
- Les activités informelles initiées par les étudiants seront rapidement sacrifiées si les étudiants manquent de temps à cause d'autres obligations (p. ex. examens).

### Lien avec la réussite éducative

Finalités pratiques :

- Selon Marty et Vasquez (2021, p. 98-99), « la « pédagogie de/par projet », inspirée des travaux de John Dewey (1938) sur l'apprentissage par et dans l'action (*learning by doing*), [devient] une pratique très répandue dans l'enseignement, particulièrement dans l'enseignement supérieur, car elle y est de plus en plus perçue comme essentielle à l'amélioration plurielle des compétences, à la motivation et à l'engagement des apprenants. »
- L'utilité perçue des activités d'un cours en vue d'atteindre les buts poursuivis est liée à la satisfaction des étudiants et à leur motivation (Shannon et Francis, 2013; Viau et Joly, 2001).

### Facteurs de succès pour l'implantation

Quelques éléments apparaissent comme des incontournables pour le succès d'une initiative d'hybridation des finalités :

- Pour les finalités pratiques qui le requièrent, s'assurer de posséder les infrastructures physiques et technologiques adéquates.
- Les finalités pratiques en lien avec des acteurs et/ou des organisations externes doivent faire l'objet d'une planification rigoureuse, où les rôles et responsabilités des intervenants sont bien définis.
- Prévoir des moments de réflexion et d'échanges libres pour les étudiants, afin de faciliter l'émergence de finalités informelles.

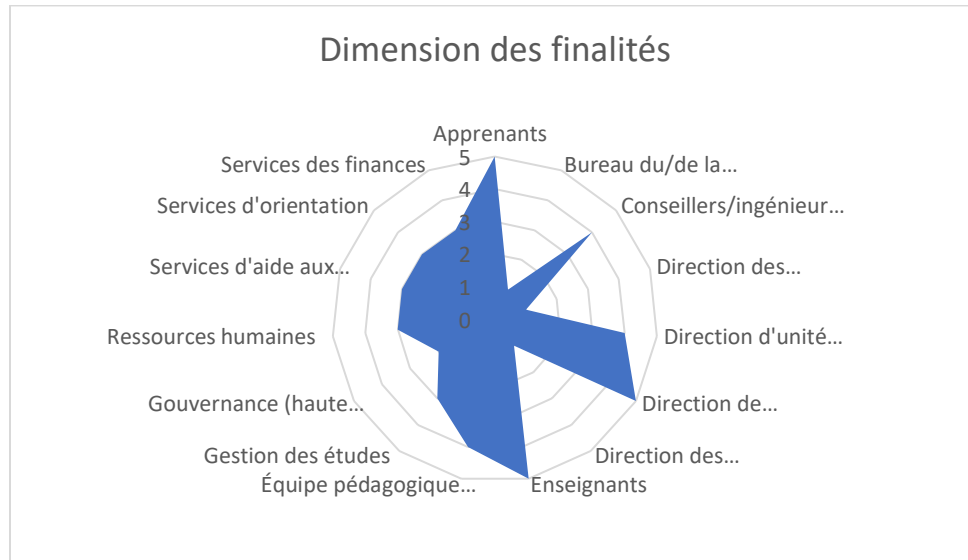
### Implication des acteurs dans la mise en œuvre

#### Acteurs-clés

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprenants</li> <li>• Bureau du/de la registraire/scolarité</li> <li>• Conseillers/ingénieurs pédagogiques</li> <li>• Direction des immeubles\patrimoine immobilier</li> <li>• Direction d'unité (responsable des ressources, ex. décanat)</li> <li>• Direction de programme</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direction des technologies</li> <li>• Enseignants</li> <li>• Équipe pédagogique (enseignante)</li> <li>• Gestion des études</li> <li>• Gouvernance (haute direction)</li> <li>• Ressources humaines</li> <li>• Services d'aide aux étudiants</li> <li>• Services d'orientation</li> <li>• Services des finances</li> </ul> |
|--|---|



Le graphique suivant donne un aperçu de l'implication attendue des acteurs clés concernés par cette dimension.



### Prévisions des ressources humaines et financières

L'hybridation des finalités exige des soutiens pédagogiques, institutionnels, parfois technologiques, ainsi que l'engagement de la gouvernance de l'établissement d'enseignement. Certains établissements choisiront de mener des initiatives sous la forme de projets-pilotes, alors que d'autres pourront décider de s'engager dans une démarche globale. Dans tous les cas, des ressources humaines et financières sont à prévoir, mais celles-ci dépendront du niveau de mise en place de l'initiative. L'hybridation sera un processus itératif, constant et qui s'inscrit dans une dynamique d'amélioration continue de l'offre de formation.

Nous avons ciblé deux niveaux d'offre :

1. Hybridation des finalités dans un cours/unité d'enseignement
2. Hybridation des finalités dans un programme

| Besoins en ressources humaines et financières selon le niveau de l'offre                            |          |          |
|---|----------|----------|
| Analyse des finalités et activités de l'unité/programme   | Niveau 1 | Niveau 2 |
| Soutien pédagogique – accompagnement pédagogique  |          |          |
| Soutien technique aux apprenants  |          |          |
| Gestion des immeubles/patrimoine immobilier – espaces dédiés à la pratique (ateliers, laboratoires) |          |          |
| Soutien administratif – gestion des inscriptions (stages)   |          |          |



|   |  |  |
|---|--|--|
| Soutien aux apprenants – accompagnement (stages)                              |  |  |
| Révision des programmes – démarche globale                                    |  |  |
| Services pédagogiques – ressources dédiées à l’accompagnement des initiatives |  |  |

## Références

- Dewey, J. (1938). Experience and Education (éd. 1986). *The Educational Forum*, 50(3), 241-252.
- Francis, R. et Shannon, S. J. (2013). Engaging with blended learning to improve students’ learning outcomes. *European Journal of Engineering Education*, 38(4), 359-369.
- Marty, S. et Vasquez, K. (2021). Le " projet Up": Un dispositif innovant d’aide à la réussite universitaire par l’apprentissage collaboratif en mode hybride. *Médiations et médiatisations*, (5), 90-117.
- Viau, R. et Joly, J. (2001). *Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir*. 69ième congrès de l’Association Francophone pour le Savoir (ACFAS)



## Fiche 6 : Dimension des outils et des ressources

### But

Cette hybridation vise à exploiter les possibilités offertes par la combinaison d'outils et de ressources complémentaires, variés et adaptés aux tâches proposées, pour :

- Soutenir les étudiants dans la réalisation des AEA;
- Développer les compétences techniques et numériques des étudiants et des enseignants;
- Rendre les AEA accessibles à tous les étudiants et offrir une expérience d'apprentissage inclusive.

### Description

L'hybridation des outils et des ressources implique la diversité des fonctions et des formats d'outils et de ressources, ainsi que l'utilisation d'objets académiques et non académiques.

#### Catégorie 6-1 : HORF | Hybridation des fonctions

Cette déclinaison s'apprécie par la diversité de fonctions des outils et des ressources utilisés pour réaliser les AEA.

Par exemple :

- **Fonction info-communicationnelle** : ressources documentaires (textes, livres, vidéos...); courriel, clavardage, messagerie instantanée, système de visioconférence, etc.
- **Fonction collaborative** : tableau blanc physique ou numérique, outils d'idéation, etc.
- **Fonction de production** : outils d'édition d'images ou de vidéos, de présentation, de traitement de texte, etc.
- **Fonction réflexive** : journal de bord, portfolio, etc.

Une hybridation des fonctions des outils et ressources se traduit par une grande variété dans les fonctions.

#### Catégorie 6-2 : HRF | Hybridation des formats

Cette déclinaison s'apprécie par l'utilisation de ressources disponibles en plusieurs formats médiatisés (p. ex. : texte, audio, vidéo...), qui tiennent compte des principes d'accessibilité universelle. Par exemple :

- Textes disponibles en format imprimé et numérique;
- Sous-titres et transcriptions disponibles pour les vidéos;
- Images interactives disponibles en format imprimable, avec notes;
- Etc.

Une hybridation des formats des outils et ressources signifie que de 40% à 100% des ressources sont disponibles en plusieurs formats.

#### Catégorie 6-3 : HORA | Hybridation académique/non académique

Cette déclinaison s'apprécie par la combinaison d'outils et de ressources fournis par l'établissement d'enseignement (académique) et d'autres provenant de fournisseurs externes ou de l'environnement personnel de l'apprenant (non académique). Par exemple :



- **Outils et ressources académiques** : plateforme d'apprentissage, livres et articles disponibles à la bibliothèque universitaire, licences d'outils bureautiques, technologies disponibles en laboratoire, etc.
- **Outils et ressources non académiques** : ordinateur personnel, comptes personnels pour des outils ou des sites de contenus en ligne, matériel ou fournitures disponibles chez l'étudiant, etc.

Une hybridation des outils et ressources académique / non académique signifie que les outils et des ressources sont soit académiques, soit non-académiques (équilibre 50-50).

### Avantages

- La diversification des fonctions et des formats d'outils et de ressources permet d'offrir une expérience d'apprentissage riche et inclusive.
- Laisser les étudiants recourir à des outils et ressources non académiques leur permet d'être créatifs et peut les aider à développer leur autonomie.
- L'usage d'outils et de ressources académiques déjà testés et approuvés par l'établissement diminue le risque de problèmes techniques ou d'enjeux de propriété intellectuelle. On assure aussi une certaine uniformité dans les contenus et productions pédagogiques.

### Points de vigilance et limites

- S'assurer que le recours aux outils numériques et aux productions multimédias ne phagocytent pas le travail sur les objectifs d'apprentissage (Marty et Vasquez, 2021, p. 111).
- Effectuer des tests avant l'intégration d'un nouvel outil ou dispositif technologique, pour éviter les problèmes techniques et les pertes de temps.
- Dans les cas d'utilisation d'outils ou de ressources non académiques, s'assurer que ceux-ci respectent les standards de qualité techniques et/ou académiques de l'établissement en proposant des critères.

### Lien avec la réussite éducative

- L'utilisation d'outils et de ressources pédagogiques numériques permet aux étudiants de développer leurs compétences techniques et d'acquérir une littératie numérique, des éléments essentiels à leur évolution dans une société connectée (Marty et Vasquez, 2021, p. 110).
- L'utilisation d'outils et de ressources non académiques exige des étudiants un exercice réflexif sur ce qui constitue un outil/une ressource de qualité et contribue à développer leur jugement. Choisir ses ressources et ses outils contribue aussi à la prise en charge de ses stratégies d'apprentissage.
- Offrir une variété d'outils et de ressources favorise des possibilités d'apprentissage égales pour tous les étudiants, qui incarnent un large spectre d'intelligences et d'habiletés.

### Facteurs de succès pour l'implantation

Quelques éléments apparaissent comme des incontournables pour le succès d'une initiative d'hybridation des outils et des ressources :

- Analyser les besoins pédagogiques et technologiques avant de concevoir ou d'acquérir des outils et des ressources;
- Disposer des infrastructures et du matériel adéquats (établissement et étudiants);
- Connaître les avantages et les limites des outils et des ressources envisagés;
- Établir des partenariats solides avec des fournisseurs fiables.

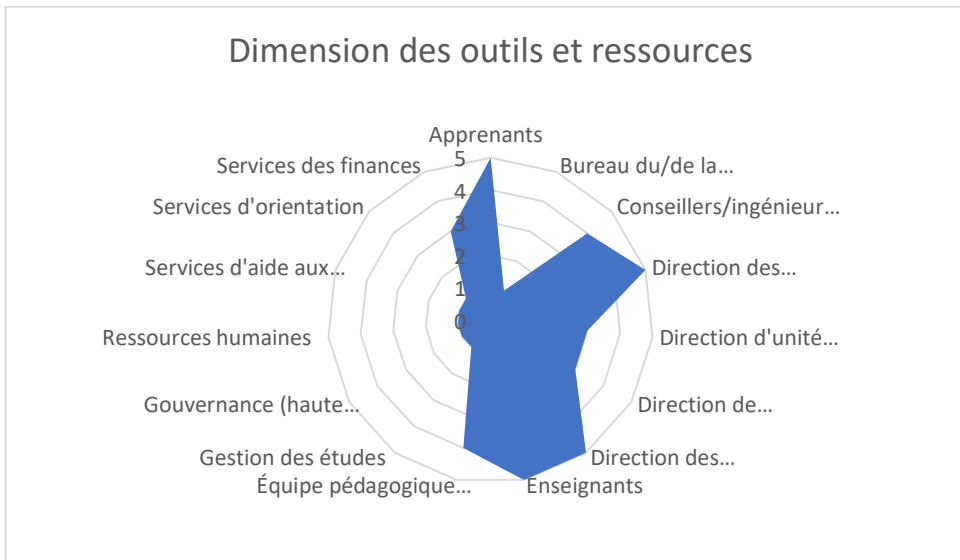
### Implication des acteurs dans la mise en œuvre



## Acteurs-clés

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprenants</li> <li>• Bureau du/de la registraire/scolarité</li> <li>• Conseillers/ingénieurs pédagogiques</li> <li>• Direction des immeubles\patrimoine immobilier</li> <li>• Direction d'unité (responsable des ressources, ex. décanat)</li> <li>• Direction de programme</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direction des technologies</li> <li>• Enseignants</li> <li>• Équipe pédagogique (enseignante)</li> <li>• Gestion des études</li> <li>• Gouvernance (haute direction)</li> <li>• Ressources humaines</li> <li>• Services d'aide aux étudiants</li> <li>• Services d'orientation</li> <li>• Services des finances</li> </ul> |
|--|---|

Le graphique suivant donne un aperçu de l'implication attendue des acteurs clés concernés par cette dimension.



## Prévisions des ressources humaines et financières

L'hybridation des outils et des ressources exige des soutiens pédagogiques, technologiques et institutionnels. Certains établissements choisiront de mener des initiatives sous la forme de projets-pilotes, alors que d'autres pourront décider de s'engager dans une démarche globale. Dans tous les cas, des ressources humaines et financières sont à prévoir, mais celles-ci dépendront du niveau de mise en place de l'initiative. L'hybridation sera un processus itératif, constant et qui s'inscrit dans une dynamique d'amélioration continue de l'offre de formation.

Nous avons ciblé deux niveaux d'offre :

1. Hybridation des outils/ressources dans un cours/unité d'enseignement
2. Hybridation des outils/ressources dans un programme





| Besoins en ressources humaines et financières selon le niveau de l'offre                   |          |          |
|--|----------|----------|
| Analyse des besoins relatifs à l'utilisation d'outils et de ressources                     | Niveau 1 | Niveau 2 |
| Choix des outils et des ressources qui répondent aux besoins                               |          |          |
| Implantation des outils technologiques   |          |          |
| Soutien technopédagogique aux équipes pédagogiques   |          |          |
| Soutien technique aux apprenants   |          |          |
| Développement d'une infrastructure institutionnelle  |          |          |
| Soutien technique – implantation et déploiement de l'infrastructure                        |          |          |
| Soutien technique – maintenance des systèmes d'information et des outils numériques        |          |          |
| Services pédagogiques – ressources dédiées à l'accompagnement des initiatives              |          |          |
| Documentation des projets dans une perspective de transférabilité au niveau institutionnel |          |          |

## Références

Marty, S. et Vasquez, K. (2021). Le « projet Up » : Un dispositif innovant d'aide à la réussite universitaire par l'apprentissage collaboratif en mode hybride. *Médiations et médiatisations*, (5), 90117. <https://doi.org/10.52358/mm.vi5.173>



## Références bibliographiques

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Charlier, B., Deschryver, N. et Pereya, 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>
- Deschacht, N. et Goeman, K. (2015). The effect of blended learning on course persistence and performance of adult learners: A difference-in-differences analysis. *Computers & Education*, 87, 83-89. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.020>
- Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D. et Villiot-Leclercq, E. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ? Dans *Actes du 23e Colloque de l'Admèe-Europe -Évaluation et enseignement supérieur*, 1-9.
- Dewey, J. (1938). Experience and Education (éd. 1986). *The Educational Forum*, 50(3), 241-252.
- Durand, M. J. (2020, 15 juillet). Favoriser la réussite et la persévérance scolaire en présentiel et à distance. *GRIÉMÉtic*. <https://griemetic.ca/2020/07/15/favoriser-la-reussite-et-la-perseverance-scolaire-en-presentiel-et-a-distance/>
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L. et Moskal, P. D. (2004). Blended learning. *Educause Center for Applied Research Bulletin*, 2004(7), 1-12.
- Francis, R. et Shannon, S. J. (2013). Engaging with blended learning to improve students' learning outcomes. *European Journal of Engineering Education*, 38(4), 359-369.
- Marty, S. et Vasquez, K. (2021). Le " projet Up" : Un dispositif innovant d'aide à la réussite universitaire par l'apprentissage collaboratif en mode hybride. *Médiations et médiatisations*, (5), 90-117. <https://doi.org/10.52358/mm.vi5.173>
- Peraya, D. et Peltier, C. (2012). Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types. Dans N. Deschryver et B. Charlier (dir.), *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final*. (p.5486). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091>
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C., et Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants? Étude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(34 (1)).
- Université Laval. (2016). Compilation des notes obtenues par les étudiantes et les étudiants inscrits au baccalauréat entre les années 2009-2010 et 2014-2015. Document interne.
- Université Laval. (2020, 16 octobre). *Les méthodes d'évaluation*. Enseigner à l'Université Laval. <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/les-methodes-d-evaluation>



- Viau, R. et Joly, J. (2001). *Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir*. 69ième congrès de l'Association Francophone pour le Savoir (ACFAS)
- White, M. (2019). Un dispositif hybride de pratique orale au niveau Licence 3 en Lansad - diversité, accompagnement et interactions. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 38(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.6583>
- Yoder, J.D. et Hochevar, C.M. (2005). Encouraging active learning can improve students' performance on examinations. *Teaching of Psychology*, 32, 91-95.



## Lexique

Le lexique suivant reprend de manière intégrale les définitions proposées dans la *Politique de la formation à distance de l'Université Laval* (2012).

**Université bimodale** : Établissement d'enseignement supérieur qui offre des activités de formation en présentiel sur campus ou hors campus, et des activités de formation à distance. Le terme bimodal qualifie l'établissement et les programmes et non les activités de formation.

**Formation à distance** : Système de formation qui permet à un apprenant d'apprendre seul ou en situation de collaboration, à l'aide de matériel didactique approprié, par différents moyens de communication et avec le soutien à distance de l'enseignant et de personnes-ressources. Cette formation offre une flexibilité d'horaire à l'intérieur du calendrier universitaire et n'exige aucun déplacement, à l'exception de ceux requis pour les évaluations sommatives des apprentissages.

Une activité de formation exigeant une présence sur le campus n'est pas considérée comme une activité de formation à distance.

**Formation en présentiel** : Système de formation qui propose des activités de formation vécues en présence physique des apprenants et de l'enseignant pour la totalité de la durée de l'activité. Ces activités sont offertes sur campus ou hors campus.

**Formation hybride** : Système de formation qui comprend, en proportion variable, des activités de formation offertes en présence physique des apprenants et de l'enseignant ainsi que des activités de formation à distance, synchrones ou asynchrones.

**Formation comodale** : Système de formation où coexistent de façon simultanée les modes de formation en présentiel et à distance, ce qui permet à l'apprenant de choisir sur une base hebdomadaire le mode de diffusion qui lui convient, en fonction de ses besoins ou de ses préférences.

**Apprentissage en ligne** : Moyen d'apprentissage basé sur l'utilisation de technologies permettant l'accès à des activités de formation diffusées par l'intermédiaire de médias numériques. L'apprentissage en ligne peut être utilisé en formation à distance et peut également servir comme soutien à l'apprentissage dans la formation en présentiel.

**Activités asynchrones** : Activités qui se déroulent en des temps différents au choix de chaque personne : apprenant ou enseignant.

**Activités synchrones** : Activités offertes à l'aide d'un outil de communication en temps réel qui permet la présence simultanée et l'interaction entre les personnes concernées.

**Encadrement des apprenants à distance** : Ensemble d'activités liées à l'apprentissage qui consiste principalement à accorder un soutien aux apprenants, que celui-ci soit d'ordre pédagogique, technologique ou administratif.

