

L'enseignant universitaire algérien face à l'enseignement hybride : réalité et perspectives The Algerian university teacher in front of the hybrid teaching: reality and perspectives

Khelef Hanane^{1,*}, Khelef Asma

¹ Université Hamma Lakhdar (Algérie), khelef-hanane@univ-eloued.dz

² Université Hamma Lakhdar (Algérie), khelef-asma@univ-eloued.dz

Date de réception : 15/09/2021 ; Date d'acceptation: 04/11/2021 ; Date de publication : 30/01/2022

Abstract

In front of a health crisis caused by the Covid19 pandemic, Algerian university teachers, like all teachers around the world, had to adapt very quickly to the measures of emergency taken by the government. New teaching methods have been considered by the Ministry of Higher Education in order to ensure pedagogical continuity. This contribution is intended as a study of one of these methods: Hybrid Education. It uses the results of an online questionnaire of a survey conducted among teachers. This questionnaire had as objective to identify the reality of Hybrid Education in Algeria. It focuses as well on its implementation in our university Echahid Hamma Lakhdar and consequently to identify the difficulties encountered by those teachers during the realization of their courses.

Keywords: Hybrid Education; University; University Teachers; Health crisis; Training Algeria.

résumé

Face à une crise sanitaire inédite provoquée par la pandémie du Covid 19, les enseignants universitaires algériens, comme tous les enseignants du monde, ont dû s'adapter très rapidement aux mesures d'urgences prises par le gouvernement. De nouvelles méthodes d'enseignement ont été envisagées par le ministère de l'enseignement supérieur afin d'assurer la continuité pédagogique. Cette contribution se veut une étude de l'une de ces méthodes : l'enseignement hybride. Elle exploite les résultats d'une enquête par questionnaire en ligne mené auprès des enseignants dont l'objectif est d'identifier la réalité de l'enseignement hybride en Algérie tout en menant une réflexion sur sa mise en œuvre dans notre université Echahid Hamma Lakhdar et par conséquent, cerner les difficultés rencontrées par ces enseignants lors de la réalisation de leurs cours.

Mots-clés : Enseignement hybride ; Université ; Enseignants universitaires ; Crise sanitaire ; Formation ; Algérie.

*Khelef Hanane.

I- Introduction :

La crise sanitaire liée au COVID 19 et le confinement ont amené le ministère de l'enseignement supérieur à envisager la mise en place de nouveaux modes d'enseignement afin d'assurer la continuité pédagogique et de varier les alternatifs possibles.

Après l'enseignement à distance adopté l'an dernier (2019/2020), les enseignants à l'université algérienne se trouvent obligés cette année de maintenir la continuité de l'apprentissage en suivant une autre forme pédagogique qui est l'enseignement hybride. Ces deux formes sont censées devenir les plus dominantes dans le contexte de la crise sanitaire.

La méthode de l'enseignement hybride n'est pas nouvelle, elle existe depuis des décennies, mais son utilisation dans le secteur de l'enseignement supérieur s'est généralisée dans le contexte de la pandémie. C'est une forme qui représente une formidable opportunité d'assurer la continuité et l'intégralité de la formation universitaire malgré les défis posés à la fois aux enseignants et aux étudiants.

L'objectif de notre contribution est d'identifier la réalité de cet enseignement en Algérie tout en menant une réflexion sur sa mise en œuvre dans notre université Echahid Hamma Lakhdhar d'Eloued.

La situation inédite, la complexité et la spécificité de l'apprentissage hybride nous amènent à soulever les interrogations suivantes :

- Comment les enseignants réagissent-ils face à cette situation ?
- Sont-ils bien préparés à une telle situation ?
- Quel regard portent-ils sur l'enseignement hybride ?
- Quelles difficultés rencontrent-ils ?

II. L'enseignement hybride : définition

Connu également dans la littérature scientifique sous le nom d'apprentissage mixte, d'apprentissage flexible ou de blended learning, il s'avère que sa définition reste imprécise, « que le niveau de sophistication méthodologique des recherches est peu élevé, qu'une approche holistique de ce type de recherche est nécessaire et qu'il y a peu de consensus sur les variables clés en jeu dans un tel phénomène » (Bécharde *et al.*, 2014 : 2). D'une manière générale, ce terme désigne un mode d'enseignement qui met en place des scénarios pédagogiques où l'enseignement présentiel est accompagné d'activités offertes à distance, ces dernières se situent en amont ou en aval des activités en présentiel. (FCUE, 2016). Selon Graham (2006), ce concept correspond soit à une combinaison de modalités technopédagogiques ou de méthodes pédagogiques, soit à une combinaison de modalités d'enseignement face à face et en ligne. Le modèle hybride approuvé par le ministère de l'enseignement supérieur se réfère à cette dernière signification.

L'apprentissage hybride est un dispositif qui allie les avantages de l'enseignement traditionnel en présentiel à savoir les interactions entre enseignants et apprenants ou simplement entre apprenants ce qui permet de compenser les faiblesses des formations en ligne telles que le manque de motivation et la solitude de l'apprenant (Bédard *et al.*, 2017; FCUE, 2016), à la flexibilité et l'ubiquité du web. L'enseignement hybride mixte donc les lieux, les temps et multiplie ainsi les possibilités d'apprentissage (Bolland *et al.*, 2020)

Le dispositif hybride amène à réduire le nombre des séances en présentiel. Le temps en présentiel peut ainsi être exploité par l'enseignant en organisant des activités individuelles et collaborative avec des outils en ligne spécifiques, ce qui renforce les interactions entre enseignants et apprenants ou entre pairs. En conséquence, ce scénario permet d'entrevoir l'enseignement autrement : « le passage d'une posture transmissive à une posture d'accompagnement de l'apprentissage » (Charles, 2019 : 54)

D'après les travaux du Sloan Consortium (Allen & Seaman, 2013), de 30% à 79% des activités d'un cours hybride y sont réalisées en ligne comparativement à un cours en présentiel enrichi par les technologies éducatives (1 à 29% d'activités sont en ligne) ou un cours en ligne (80 à 100% d'activités réalisées en ligne).

Les temps d'apprentissage en mode hybride peuvent se faire de manière synchrone ou asynchrone. Dans la première, les apprentissages se déroulent simultanément, c'est-à-dire une participation des apprenants en temps réel est nécessaire et les échanges sont directs et instantanés. Ainsi, pour que la communication soit possible (entre enseignant et apprenant ou apprenant et apprenant), tous doivent être connectés et réunis simultanément « au même moment au moyen d'outils de communication tels que le «chat», la visioconférence, une classe virtuelle ou via des applications et logiciels permettant le travail collaboratif. »(Bolland *et al.*, 2020 : 5).

En ce qui concerne le mode asynchrone, les apprentissages se déroulent sans contact simultané. L'apprenant réalise les activités d'apprentissage au moment qui lui convient et il peut compléter sa formation sans aucune intervention directe de l'enseignant (Charles, 2019 ; Lakhel *et al.*, 2015). Ces activités d'apprentissage peuvent se dérouler d'une façon individuelle ou en collaboration avec d'autres apprenants. Plusieurs technologies facilitent le travail asynchrone en ligne : le courriel, le forum de discussion, le clavardage, le blog, le bureau virtuel, etc.

III. Comment hybrider un cours ?

Il n'existe pas de règles précises prescrivant ce que doit être un dispositif hybride. Cela conduit donc à l'existence de modèles variés. En fait, la littérature compte plus de quarante différents formats de

Blended Learning (Burton *et al.*, 2011; Depover *et al.*, 2004; Graham, 2006; Graham *et al.*, 2013; Peraya *et al.*, 2006).

La conception d'un cours hybride ne signifie pas une simple mise en ligne de quelques activités du cours. Lors de cette conception, il faut repenser ses pratiques pédagogiques et technopédagogiques et se questionner : Quelles stratégies d'enseignement choisir ? Quelles activités dynamiques mettre en ligne ? (Caplain, 2017). Il faut suivre une démarche systématique permettant l'identification des besoins du cours et ceux des apprenants et de choisir les activités d'apprentissages les plus appropriées. En général, le processus de conception d'un cours hybride comprend cinq phases : l'analyse, le design pédagogique, le développement, l'implémentation et l'évaluation et la révision. D'ailleurs, plusieurs éléments doivent être pris en compte lors de cette conception (Bédard *et al.*, 2017) :

- Des objectifs explicites

L'enseignant doit définir soigneusement les objectifs relatifs à son cours à travers des compétences ou des éléments de compétence qu'il vise à développer. (Lakhal *et al.*, 2015). Il doit clarifier ces objectifs à ses apprenants en leur indiquant ce qui est attendu d'eux en matière d'apprentissage. Cela permet de mieux identifier des activités d'apprentissage qui permettront d'atteindre les objectifs visés et de bien cibler des évaluations qui seront en cohérence avec ces objectifs (SUP, 2017). Cette tâche facilite aux apprenant l'accès au contenu du cours et par conséquent se préparer aisément à l'évaluation.

- Un apprentissage actif et collaboratif

Ce type de formation pourra assurer un apprentissage actif et en profondeur. D'une manière active, les apprenants doivent construire leurs propres connaissances alors que le rôle de l'enseignant se limite dans l'accompagnement et l'orientation afin de leur faciliter la tâche. En fait, « la collaboration entre les professeurs et les étudiants, ou les pairs seulement, peut permettre aux étudiants d'aller plus loin dans leur apprentissage. » (Bédard *et al.*, 2017: 2)

- Un enseignement focalisé sur l'apprenant

L'hybridation d'un cours favorise le passage d'un modèle d'enseignement purement transmissif à une conception de l'apprentissage centrée sur l'apprenant : c'est notamment en encourageant l'autonomie, la rétroaction et la variété des styles d'apprentissage qui permettent aux apprenants de progresser à leur rythme.

- Un apprentissage réflexif

Une formation d'apprentissage efficace envisage le temps nécessaire de réfléchir au processus de métacognition, ce qui renforce l'autonomie chez l'apprenant en lui permettant de bien gérer son propre apprentissage, de choisir le style qui lui convient et surtout de mieux comprendre comment il apprend.

- Un accompagnement de l'enseignant et de l'apprenant

Dans la formation hybride, l'enseignant doit bénéficier du soutien d'un spécialiste de la technopédagogie. En effet, il doit être formé à différentes innovations que ce soit par des formations individuelles ou collectives. Ainsi, les apprenants doivent aussi être accompagnés afin de mieux tirer les bénéfices de leurs apprentissages. (Caplain, 2017)

IV. Avantages et défis :

Le modèle hybride présente de nombreux avantages, voici quelques-uns :

1. Présente une plus grande flexibilité aux apprenants hors classe et résout certains conflits d'horaires (Alebaikan & Troudi, 2010) ;
2. Fluidifie la continuité des apprentissages et permet l'organisation des moments d'une séquence d'apprentissage en surmontant les contraintes spatiales et temporelles de la classe en présentiel. (Bolland *et al.*, 2020) ;
3. Offre un enseignement différencié qui répond aux besoins spécifiques des apprenants ;
4. Permet à l'enseignant d'adopter une approche motivante centrée sur l'apprenant qui développe son autonomie et sa créativité ;
5. Rend l'apprentissage plus dynamique, interactif et collaboratif qui favorise le partage et l'échange. (Al Bataineh *et al.*, 2019) ;
6. Perfectionne les résultats d'apprentissage en comparaison avec des approches plus traditionnelles (Bédard *et al.*, 2017) ;
7. Permet aux étudiants d'avoir accès à un grand nombre de ressources à moindre coût.

Cependant, il peut poser quelques défis aux enseignants et aux apprenants, Bédard *et al.* (2017) les résumant comme suit :

Défis pour les enseignants

1. Susciter l'engagement et la motivation des apprenants ;
2. Gérer de façon créative le temps en classe ;
3. Établir un équilibre entre les activités en classe et les activités à distance ;
4. Assurer un soutien suffisant aux étudiants lors des activités à distance ;
5. Investir plus de temps et d'énergie pour développer un cours hybride comparativement à un cours en classe.

Défis pour les apprenants

1. Être discipliné ;
2. Bien gérer son temps ;
3. Démontrer une certaine aisance dans l'utilisation des technologies ;
4. Investir plus de temps et d'énergie à l'extérieur du temps de présence en classe ;
5. S'ouvrir à de nouvelles façons d'apprendre et d'effectuer ses études et accepter un certain inconfort (Bonvin, 2014).

V. Méthodes, échantillon et instruments

L'enquête a été menée pendant un mois, entre le 07 février et le 07 mars 2021. Les enseignants de l'université d'Eloued ont été invités à répondre à un questionnaire anonyme en ligne (google forms). 104 réponses ont été obtenues. Les questions étaient soit de type échelle de Likert (à quatre modalités de réponses), soit des questions à choix multiples. Comme la majorité d'enseignants parle et enseigne en arabe, le questionnaire a été rédigé en arabe. Mais les questions ont été traduites en français pour l'analyse.

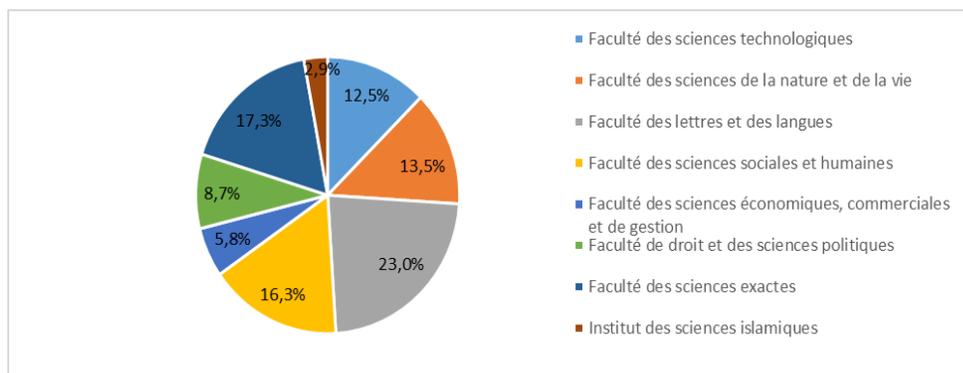
Comme le montre le tableau 1, la population enquêtée est composée de 6,7% de professeurs et 65,4% de maître de conférence (35,6% MCA et 29,8% MCB). Alors que les maîtres assistants représentent 27,9% (1,9% de classe B et 26% de classe A).

Tableau 1. Grade et effectif des enseignants enquêtés

Grade	Effectif	Pourcentage
Professeur	7	6,7%
Maitre de conférences Catégorie	37	35,6%
Maitre de conférences Catégorie	31	29,8%
Maitre-Assistant Catégorie A	27	26%
Maitre-Assistant catégorie B	2	1,9%
Total	104	100%

Les enseignants ayant répondu à notre enquête, couvrent l'ensemble des facultés, selon la répartition suivante :

Figure 1. Répartition des enseignants par faculté



La participation à l'enquête a touché toutes les facultés. En effet, 23% des enseignants enquêtés relèvent du domaine des lettres et des

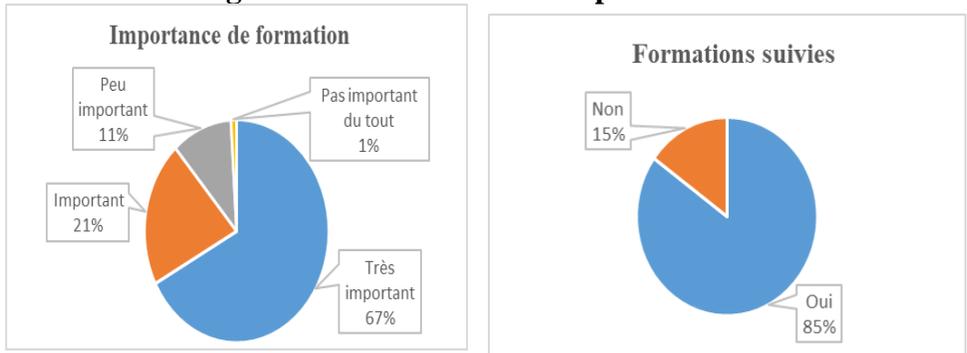
langues, 16,3% de celui des Sciences sociales et humaines et 13,5% de celui des Sciences de la nature et de la vie. Par ailleurs, nous trouvons que 12,5% des participants appartiennent à la faculté des sciences technologiques, 8,7% font partie de la faculté de droit et des sciences politiques, alors que 17,3% appartiennent à la faculté des sciences exactes, 5,8% à celle des sciences économiques, commerciales et de gestion, et enfin 2,9% relèvent du domaine des sciences islamiques.

VI. Analyse des résultats

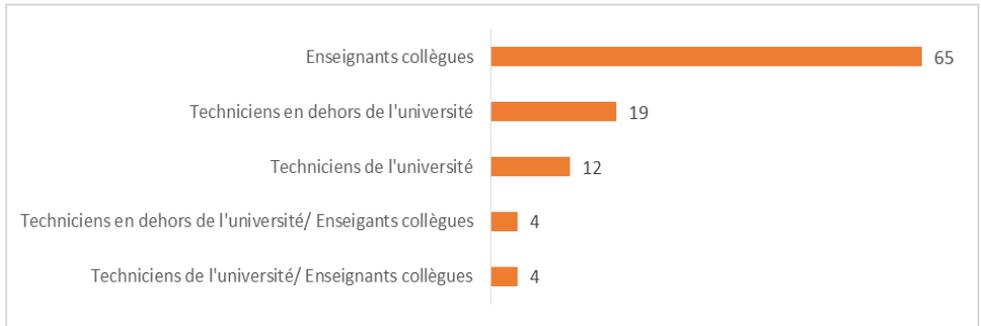
VI.1. Formation et accompagnement

Pour évaluer la préparation des enseignants à faire face à l'enseignement hybride, nous les avons questionnés sur deux éléments : leurs prérequis et les formations réalisées. 60% d'entre eux répondent qu'ils ont des connaissances antécédentes sur le déroulement d'un cours hybride. Concernant la formation, 85% des enseignants répondent ne pas avoir reçu de formation pour assurer le blended learning, de ce fait, 67% des enquêtés voient qu'il est très important de leur offrir des formations continues afin de les bien préparer et d'améliorer et d'enrichir leurs connaissances dans ce domaine.

Figure2. Formation et son importance

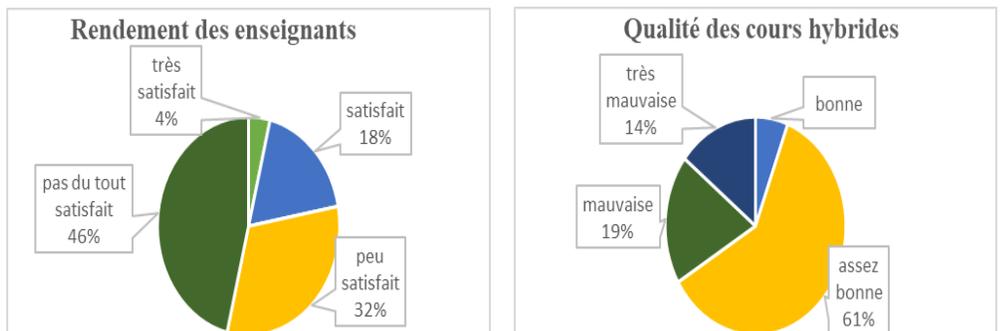


A la question demandant leur source d'accompagnement, la première source d'aide pour 63% des enseignants vient de pairs. 12% déclarent qu'ils trouvent de l'aide auprès des techniciens de l'université alors que 18% avouent qu'ils sont accompagnés par des techniciens travaillant en dehors de l'université. Ce manque de formation et d'accompagnement expliquerait sans doute en partie les difficultés que les enseignants éprouvent dans le maintien des apprentissages hybrides.

Figure 3. Source d'accompagnement

VI.2. Satisfaction par rapport au dispositif hybride

Les résultats montrent que 46% des enseignants ne sont pas du tout satisfaits de leur rendement lors de la mise en œuvre d'un cours hybride pour autant 32% se déclarent « peu satisfaits ». 18% se disent « satisfaits » et le reste, soit 4% est plutôt « très satisfaits ». Sur la qualité des cours hybrides offerts aux étudiants, plus de la moitié des répondants (61%) prouvent qu'elle est « assez bonne », 19% la considèrent comme mauvaise tandis que 6% la voient bonne.

Figure 4. Niveau de satisfaction par rapport au dispositif hybride

VI.3. Perceptions et appréciations des enseignants de l'enseignement hybride

La perception et l'appréciation sont étudiées selon un gradient d'accord (très/assez/pas d'accord) qui permet de mettre en évidence les positionnements.

En observant le tableau 2 (*voir* Annexe), nous remarquons que la plupart des enseignants enquêtés (soit 84,6%) se mettent très d'accord sur la nécessité de la maîtrise des outils technopédagogiques afin d'assurer un cours hybride, cela confirme leur besoin urgent d'une

formation et d'un accompagnement des techniciens spécialistes. D'autre part, nous trouvons que 76,7% sont d'accord sur le fait que la préparation d'un cours hybride demande beaucoup de temps et d'énergie.

Selon 74,5% des participants, l'enseignement hybride « contribue au développement de la compétence scientifique et professionnelle de l'enseignant », alors que 71,4% voient qu'il complique leurs tâches.

Une formation hybride offre aux étudiants plusieurs sources d'information d'après « l'accord » de 72,1% des enquêtés ainsi que pour 63,2%, elle les aide à atteindre les résultats souhaités avec un minimum d'effort et de temps.

Les enseignants semblent en effet refuser l'idée que l'enseignement hybride sera une source de motivation. Nous observons que 55,3% ont répondu par « pas d'accord » sur l'item « rend les étudiants plus motivés ». De même pour l'item « réalise les mêmes objectifs de l'enseignement en présentiel », nous trouvons que 51% ne sont pas d'accord.

VI.4. Difficultés rencontrées

La figure 5 nous montre un très grand accord sur les difficultés. La première principale source de difficulté concerne le problème de la connexion de l'Internet. 89,2% des enseignants interrogés déclarent qu'ils ne disposent pas d'une connexion internet suffisante. La faiblesse de l'infrastructure destinée à l'enseignement hybride présente la deuxième source d'inquiétude pour 87,7% d'entre eux. Le nombre élevé des étudiants absents aux séances des cours en présentiel constitue un souci pour 86,8% des enquêtés alors que 85,3% souffrent de l'absence des critères fixes pour l'évaluation. Simultanément, l'indisponibilité des conseillers technopédagogiques qui accompagnent les enseignants et la non maîtrise des outils numériques sont relativement élevées (83,4%) et (82,5%). Les deux dernières sources de craintes rencontrées par les enquêtés sont la difficulté d'enseigner quelques matières en ligne (79,8%) et le manque de modalités fixant le contrôle déontologique des... (75,2%).

Figure 5. Difficultés



VII. Discussion des résultats

La lecture et l'analyse des données de l'enquête nous révèlent un ensemble de remarques intéressantes. D'après les résultats collectés, il s'avère que le déroulement des cours hybrides ne s'assure pas dans les meilleures conditions selon les témoignages des enseignants interrogés.

Le besoin d'accompagnement des enseignants apparaît de façon plus nette pendant cette période ; plus de la moitié des enquêtés déclarent ignorer les modalités d'un dispositif hybride. Ce manque de préparation à de telles circonstances résulte de l'absence des formations à l'enseignement hybride et aux usages du numérique. Il ressort que la plupart d'entre eux ne sont pas soutenus par leur institution. Certes, ils prouvent qu'ils trouvent de l'aide auprès des enseignants collègues ou des techniciens travaillant hors de l'université. Comme nous l'avons abordé supra, parmi les facteurs de réussite d'une formation hybride, nous soulignons la présence des formateurs et des conseillers technopédagogiques qui orientent, dirigent et soutiennent les enseignants afin de leur faciliter la conception de leurs cours.

Ce manque de formation et d'accompagnement expliquerait sans doute en partie les contraintes que les enseignants ressentent dans le maintien des apprentissages hybrides et influencerait de façon directe sur leur degré de satisfaction. En effet, presque la moitié des enseignants ayant répondu au questionnaire n'est pas satisfaite de ses pratiques enseignantes ainsi que pour la qualité de l'enseignement qui est jugée « moyenne ».

L'enquête révèle aussi que la maîtrise des outils numériques devrait être une nécessité vue qu'elle devient une source de difficulté pour les enseignants. En fait, trois quart des enquêtés estiment qu'ils maîtrisent mal ces outils. Cette mauvaise maîtrise « freine le processus de genèse instrumentale puisqu'elle ne permet pas à l'enseignant de mobiliser toutes les caractéristiques de l'outil (ou artefact) limitant ainsi la portée des processus d'instrumentation comme d'instrumentalisation. »(Buet, 2020 : 24)

D'un point de vue de l'utilité et de l'efficacité, bien qu'une grande partie d'enseignants portent un regard positif sur le dispositif hybride en le trouvant efficace dans la mesure où il contribue au développement de leurs compétences scientifique et professionnelle ainsi qu'il offre une variété de sources aux étudiants ; d'autres le trouvent inutile car il complique leur tâche et les oblige à investir plus de temps et d'énergie ce qui conduit à une surcharge de travail. La plupart des enseignants restent conscients que le dispositif hybride ne peut remplacer l'enseignement en classe et ne peut atteindre ses objectifs.

Concernant les difficultés, le premier obstacle qui entrave le travail des enseignants est la qualité de connexion insuffisante pour mettre en ligne les différentes activités. A cela s'ajoute, le manque d'accompagnement et l'indisponibilité des conseillers spécialistes en technopédagogie.

La plupart des enseignants souffrent aussi d'une assiduité faible et intermittente des étudiants lors des séances en classe. D'ailleurs ce comportement de la part des étudiants est justifié par les derniers décrets ministériels qui ont omis des modalités qui ont été en cour sur la valorisation et l'exigence de l'assiduité. De plus, ils réclament le manque des modalités fixant le contrôle déontologique de ces derniers. La question de l'évaluation se pose aussi fortement. La distance physique rend le processus de l'évaluation plus difficile pour les enseignants dans l'absence des critères et des modalités fixes organisant cette procédure.

Le matériel informatique constitue également un frein. Selon les témoignages de certains enseignants, il est difficile d'assurer un cours en ligne à des étudiants qui ne disposent pas toujours de moyens ou d'une connexion internet suffisante, surtout pour ceux qui habitent dans des régions lointaines et isolées. D'autres réponses évoquent l'importance de contact et d'interaction entre l'enseignant et l'étudiant. La présence physique des étudiants dans certaines matières semblent primordiale pour assurer la bonne transmission du contenu. D'autres propos recueillis se plaignent également de l'indisponibilité des laboratoires techniques au niveau de l'université offrant la préparation et l'enregistrement des séances audiovisuelles et la diffusion des visioconférences et des capsules vidéo.

De tels résultats soulèvent un vrai clivage entre l'institution universitaire et les enseignants qui se ressentent seuls et incapables de s'adapter avec ce nouveau contexte d'enseignement.

VIII. Conclusion

La crise sanitaire liée à la pandémie du COVID- 19 a entraîné un bouleversement dans le système éducatif sans précédent. Les enseignants et les formateurs sont ancrés dans une situation inédite. L'exigence d'une telle situation les a contraints, afin d'assurer la « continuité pédagogique », à remettre en question d'une manière urgente tous les dispositifs de l'enseignement apprentissage traditionnels et à mettre en place de nouveaux dispositifs et des modalités d'évaluation à distance plus ou moins satisfaisantes.

La présente recherche a eu comme objectif principal l'identification de la réalité de l'enseignement hybride en Algérie tout en menant une réflexion sur sa mise en œuvre dans l'université Echahid Hamma Lakhdhar d'Eloued et par conséquent, cerner les difficultés

rencontrées par les enseignants lors de la réalisation de leurs cours hybrides.

Le premier constat était l'absence d'accompagnement et le manque de préparation qui ont eu des conséquences sur la mise en œuvre de ce dispositif. Parmi les pistes d'améliorations proposées pour mettre en place et réussir ce type d'enseignement est d'instaurer une solide infrastructure de gestion au niveau des institutions universitaires régi par des techniciens, conseillers et spécialistes en technopédagogie qui accompagnent les enseignants et leurs offrent des formations continues aux usages et maîtrises des outils numériques.

Il est d'ailleurs conseillé d'ajouter un module dans les programmes universitaires dont le contenu est essentiellement consacré à la maîtrise des outils et des techniques de l'enseignement à distance.

Les résultats de l'enquête révèlent aussi le manque de contact et d'interaction entre l'enseignant et ses étudiants, ce qui entrave le déroulement de certains cours qui nécessitent la présence de deux partenaires et rend la suivie et l'évaluation des connaissances acquises plus difficile. D'ailleurs, la question de l'évaluation reste ignorée dans l'absence des modalités organisant cette procédure.

Malgré l'accord des enseignants sur l'efficacité et l'utilité de l'enseignement hybride surtout dans le développement de leurs compétences scientifiques et professionnelles, il reste perçu comme un « ersatz d'enseignement en raison de ses différentes insuffisances aussi bien au niveau pédagogique que sur le plan des valeurs. » (Buet, 2020 : 60)

- Annexes :

Tableau 2. Perceptions et appréciations des enseignants de l'enseignement hybride

Tableau 3. Difficultés rencontrées

Items		Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Moyenne	classement
Contribue au développement de la compétence scientifique et professionnelle de l'enseignant	Eff.	19	69	11	5	2,98	3
	%	18,3	66,3	10,6	4,8		
Complique la tâche de l'enseignant	Eff.	23	46	32	3	2,86	5
	%	22,1	44,2	30,8	2,9		
Demande plus de temps et d'énergie	Eff.	28	58	15	3	3,07	2
	%	26,9	55,8	14,4	2,9		
Nécessite la maîtrise de certains outils technopédagogiques	Eff.	49	54	1	0	3,46	1
	%	47,1	51,9	1			
Aide à atteindre les résultats souhaités avec un minimum d'effort et de temps	Eff.	12	41	41	10	2,53	6
	%	11,6	39,4	39,4	9,6		
Réalise les mêmes objectifs de l'enseignement en présentiel	Eff.	2	26	50	26	2,04	8
	%	1,9	25,0	48,1	25,0		
Rend les étudiants plus motivés	Eff.	8	32	38	26	2,21	7
	%	7,7	30,8	36,5	25,0		
Offre aux étudiants plusieurs sources d'information	Eff.	20	60	16	8	2,88	4
	%	19,2	57,7	15,4	7,7		

Items		Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Moyenne	classement
Faiblesse de l'infrastructure	Eff.	56	45	3		3,51	2
	%	53,8	43,3	2,9			
Connexion internet insuffisante	Eff.	62	39	3		3,57	1
	%	59,6	37,5	2,9			
Non maîtrise des outils numériques	Eff.	40	56	7	1	3,30	6
	%	38,5	53,8	6,7	1,0		
Indisponibilité des conseillers technopédagogiques	Eff.	39	62	2	1	3,34	5
	%	37,5	59,6	1,9	1,0		
Difficulté d'enseigner quelques matières en ligne	Eff.	34	56	14		3,19	7
	%	32,7	53,8	13,5			
Assiduité faible et intermittente des étudiants	Eff.	54	45	5		3,47	3
	%	51,9	43,3	4,8			
Manque de modalités fixant le contrôle déontologique des étudiants	Eff.	25	56	22	1	3,02	8
	%	24,0	53,8	21,2	1,0		
Absence des critères fixes pour l'évaluation	Eff.	50	47	7		3,41	4
	%	48,1	45,2	6,7			

-Références:

1. Al Bataineh, K. B., Banikalef, A., & Albashtawi, A. (2019). «The effect of blended learning on EFL students' grammar performance and attitudes: An

- investigation of Moodle. » dans Arab World English Journal, 10 (1). p. 324 - 334. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3367595>
2. Alebaikan, R., & Troudi, S. (2010). « Blended learning in Saudi universities: challenges and perspectives. » dans Research in learning technology, 18(1). Association for Learning Technology. p. 49-59. <https://doi.org/10.1080/09687761003657614>
 3. Allen, I. E., & Seaman, J. (2013). Changing course: Ten years of tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541571.pdf>
 4. Béchard, J.-P. et al. (2014). « L'apprentissage hybride en sciences de gestion : ce qu'en pensent les étudiants. » dans Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 30(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.784>
 5. Bédard, F., Pelletier, P., & Le Clech, C. (2017). « L'apprentissage hybride. » dans Le tableau, 6 (1). Université du Québec. https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/le_tableau_vol.6-n1_finaldepot.pdf
 6. Bolland, N. et al. (2020). Se lancer dans la pédagogie hybride et à distance avec le numérique. Fédération Wallonie-Bruxelles. Bruxelles. https://mathematiques.be/wp-content/uploads/2020/11/article_19747_af5.pdf
 7. Bonvin, G. (2014). « Dispositif hybride et approche d'apprentissage. » dans Education et Formation, e-301. p. 149-163. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3128>
 8. Buet, M. (2020). El labor en los tiempos del Corona : quelles continuités pédagogiques pour les enseignants d'UPE2A ? Quelles transformations, quelles questions professionnelles ?, Mémoire sous la direction de Cadet, L. Université Cergy-Paris. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03020782/document>
 9. Burton, R. et al. (2011). « Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. » dans Distances et savoirs, 9(1). Lavoisier. Paris. p. 69-96. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm>
 10. Caplain, M. (2017). « La formation hybride » dans Veille. Numéro 11. Université du Québec. <https://pedagogie.quebec.ca/veille/la-formation-hybride>
 11. Charles, Y. (2019). La motivation des étudiantes et des étudiants inscrits à un cours hybride : une étude de cas dans un cours technique collégial. Mémoire sous la direction de Parent, S. Université de Sherbrooke. Canada. <https://core.ac.uk/download/pdf/344753918.pdf>
 12. Depover, C. et al. (2004). « D'un modèle présentiel vers un modèle hybride » dans Distances et savoirs, 2(1). Lavoisier. Paris. p. 39-52. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-1-page-39.htm>

13. FCUE. (2016). Le dispositif hybride ou Blended Learning en formation continue. https://www.formation-continue-unil-epfl.ch/wp-content/uploads/2017/02/BlendedLearning_byFCUE_201606.pdf
14. Graham, C. (2006). «Blended learning systems.» dans Bonk, C. Graham, C. & Cross, J. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. Pfeiffer. San Francisco. p 3-21
15. Graham, C., Henrie, C., & Gibbons, A. (2013). «Developing models and theory for blended learning research » dans Blended Learning: Research Perspectives. Volume 2. Routledge. New York.
16. Lakhali, S., Bilodeau, R. C., & Harvey, C. (2015). «Les modalités de cours qu'on peut exploiter au collégial : les définir pour mieux les choisir. » dans pédagogie collégiale, 28(3). AQP. Québec. p 28-34. <https://cdc.qc.ca/pdf/LakhaliBilodeauHarvey-28-3-2015.pdf>
17. Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2006). « Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. » dans Distances et savoirs. Volume 4. Lavoisier. Paris. p. 469-496. http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=DIS&ID_NUMPUBLIE=DIS_044&ID_ARTICLE=DIS_044_0469
18. SUP. (2017). Concevoir un cours à distance ou combiné. Université Bretagne Sud. Consulté le 20 février 2021 sur [file:///C:/Users/fujitsu/Downloads/\[SUP\]guide_cours-distance-combine%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/fujitsu/Downloads/[SUP]guide_cours-distance-combine%20(4).pdf)