
Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel

Effets perçus par des enseignants du supérieur

Geneviève Lameul *, **Claire Peltier ****, **Bernadette Charlier *****

* Université Rennes 2
Place du Recteur Le Moal
35043 Rennes cedex
genevieve.lameul@univ-rennes2.fr

** TECFA
Université de Genève
40, bd du Pont-d'Arve
1211 Genève 4
claire.peltier@unige.ch

*** Université de Fribourg
Centre de Didactique Universitaire
Bd de Pérolles 90
1700 Fribourg
bernadette.charlier@unifr.ch

RÉSUMÉ. La recherche Hy-Sup (2009-2012) a mis en évidence l'existence de six types de dispositifs hybrides ; les uns décrits par les enseignants comme étant plus centrés sur le processus d'enseignement, les autres plus sur le processus d'apprentissage. Cette recherche montre que, dans le contexte étudié, chacun de ces types génère chez les enseignants universitaires une perception différenciée des effets produits sur leur développement professionnel, notamment sur leur engagement et leurs pratiques professionnelles. Cet article présente plus particulièrement le cadre théorique guidant cette étude exploratoire ainsi que ses principaux résultats. Il propose ensuite quelques pistes d'exploitation dans la perspective d'une prolongation de cette recherche et dans celle d'une utilisation dans le cadre d'activités de pédagogie universitaire.

MOTS-CLÉS : développement professionnel, dispositif hybride de formation, pédagogie universitaire, enseignement supérieur, engagement, pratique professionnelle, posture.

1 Introduction

De nombreuses études et travaux scientifiques dans le champ de la pédagogie universitaire questionnent les pratiques des enseignants et leur développement professionnel dans un contexte académique en pleine évolution. Ces thématiques sont par exemple abordées à l'occasion du traitement des questions relatives à l'évaluation (Romainville, 2009), à l'innovation (Bédard et Béchar, 2009 ; Cros, 2007), à la qualité de l'enseignement et de son inscription dans le courant du *Scholarship of Teaching and Learning* (SOTL) (Boyer, 1990). A notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée à la relation qui pouvait être établie entre le développement professionnel des enseignants et la manière dont ils conçoivent et mettent en œuvre des dispositifs de formation instrumentés par des technologies. Les deux questions qui ont guidé notre recherche dans le cadre du projet Hy-Sup (2009-2012)¹ ont été les suivantes :

- 1) Comment les enseignants perçoivent-ils les effets de leur dispositif sur leur propre développement professionnel ?
- 2) Peut-on observer une différence dans les effets perçus en fonction du type de dispositif hybride mis en œuvre ?

Après avoir défini, d'une part, les dispositifs hybrides de formation, leurs spécificités et leur intérêt comme objets d'étude et, d'autre part, ce que nous entendons par « développement professionnel enseignant », nous présentons un récapitulatif des variables étudiées et le cadre méthodologique de la recherche. Nous discutons ensuite les résultats les plus significatifs de cette étude exploratoire, réalisée auprès de 179 enseignants dans 22 établissements d'enseignement supérieur, avant de conclure sur quelques perspectives de recherche et d'action, relatives au développement professionnel des enseignants dans l'enseignement supérieur.

2 Cadre théorique

2.1 Les dispositifs hybrides de formation

La littérature francophone évoque l'existence des dispositifs hybrides de formation depuis le milieu des années quatre-vingt-dix environ (notamment Perriault, 1996 et Valdès, 1995). Définis de façon approfondie par Charlier, Deschryver et Peraya (2006), ces dispositifs n'ont toutefois jamais fait l'objet d'études à grande échelle permettant d'en distinguer les différentes configurations possibles. Une première étude menée dans le cadre d'Hy-Sup² a permis d'établir une typologie de ces dispositifs (Burton *et al.*, 2011, Peraya *et al.*, 2012 ; Peraya et Peltier, 2012 ; Lebrun, Peltier, Peraya, Burton et Mancuso, 2014).

Comparativement aux dispositifs de formation présentielle, les dispositifs hybrides de formation présentent la particularité d'intégrer un environnement technopédagogique³ et, par cet intermédiaire, certaines des caractéristiques techniques et pédagogiques de la formation à distance. En effet, ces environnements permettent la médiatisation de l'ensemble des fonctions génériques des dispositifs de formation⁴ et rendent donc possible « l'instrumentation de nombreuses activités différentes » (Peraya, 2010, p. 9), pour autant que l'enseignant en fasse le choix. Dans cette perspective, les dispositifs hybrides de formation sont porteurs d'un potentiel d'innovation important, dans la mesure où l'exploitation des possibilités technopédagogiques offertes par les environnements technologiques peut rompre radicalement avec les pratiques routinières de certains enseignants. La typologie Hy-Sup décrit différentes modalités de mise en œuvre de ce potentiel, en fonction du positionnement déclaré d'enseignants par rapport aux cinq dimensions caractéristiques des dispositifs hybrides⁵ : la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielles et distantes (1), l'accompagnement humain (2), les formes particulières de médiatisation (3) et de médiation (4) liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique et le degré d'ouverture du dispositif (5) (Deschryver, Lameul, Peraya et Villiot-Leclercq, 2011).

¹ Ce sont deux sous-questions à la question 2b présentée dans Peraya, Charlier et Deschryver (2014).

² Etude menée auprès de 174 enseignants dans 22 établissements d'enseignement supérieur.

³ Une plateforme institutionnelle d'enseignement en ligne comme *Moodle* par exemple.

⁴ Ces fonctions sont les suivantes : 1) l'awareness ; 2) l'interaction sociale ; 3) l'information ; 4) la production ; 5) la gestion et la planification ; 6) le soutien et l'accompagnement ; 7) l'activité métaréflexive ; 8) l'auto et l'hétéro-évaluation (Deschryver, Lameul, Peraya et Villiot-Leclercq, 2011, p. 5).

⁵ Ces dimensions sont présentées dans l'article relatif à la typologie proposée dans ce même numéro (Lebrun, Peltier, Peraya, Burton et Mancuso, 2014).

Au-delà des particularités propres à chacun des types de dispositifs décrits, on distingue deux grandes familles de dispositifs : l'une plutôt centrée sur le processus d'enseignement et l'autre plutôt centrée sur le processus d'apprentissage. La première décrit des dispositifs tirant parti de façon assez restreinte des dimensions constitutives des dispositifs hybrides tandis que la seconde exploite de manière plus large⁶ et étendue ces différentes dimensions. L'articulation entre les types de dispositifs décrits par des enseignants d'une part et leur perception de l'évolution de leurs pratiques d'enseignement et de leur engagement d'autre part, nous semble particulièrement intéressante à étudier. Pour fonder au plan théorique l'analyse de cette interaction entre engagement et pratiques d'enseignement déclarées d'une part et développement professionnel enseignant d'autre part, ces concepts sont situés et définis dans la section suivante.

2.2 Le développement professionnel enseignant

Le développement professionnel correspond à l'une des acceptions de la professionnalisation aux sens où la définit Wittorski (2007, 2008) en tant que constitution de groupes professionnels d'une part et comme développement professionnel des individus d'autre part. Certaines études sur le développement professionnel dans le monde de l'éducation (Day, 1999 ; Fessler, & Christensen, 1992 ; Garet, Porter, Desimone, Birman, & Suk Yoon, 2001 ; Pratt, 1998) soulignent que ce développement est lié à des valeurs et un engagement personnel, qu'il se produit dans et par l'action, avec et par les pairs, mais qu'il est lié aussi à la construction d'une « pensée critique » et à une certaine forme « d'intelligence émotionnelle ». Il permet d'articuler des connaissances théoriques et des savoirs procéduraux, de prendre conscience de ses pratiques et des cadres de référence qui influencent la prise de décision, en fonction des problèmes rencontrés. L'ensemble de ces travaux permet d'identifier certains déterminants du développement professionnel qui peuvent être rapprochés des « six voies de la professionnalisation »⁷ identifiées par Wittorski (2012) : 1) le développement de capacités ou d'habiletés, mises à l'épreuve des pratiques d'un milieu, confrontées aux compétences attendues par l'environnement professionnel et qui peuvent être rattachées à la notion de « genre », proposée par Clot et Faïta (2000) ; 2) le développement identitaire, dans une double dimension à la fois d'identité personnelle et d'identité professionnelle, qui rappelle à quel point ce développement est construit par soi mais aussi « par » et « grâce à » autrui (Kaddouri *et al.*, 2008) ; 3) un développement intrinsèquement « processuel » enfin, soulignant l'articulation permanente entre réflexion et action, mais aussi une évolution continue et une remise en cause toujours possible. Le développement résulte alors d'un double processus d'autoformation, dans une perspective « identitaire » de développement de soi, et de co-formation, dans une perspective de « socialisation » par les pairs et par l'environnement professionnel (Eneau, Bertrand et Lameul, 2012). D'autres auteurs ont situé ce développement dans la vie de l'enseignant (Huberman, 1989 ; Kelchtermans, 1993) en identifiant plusieurs étapes pouvant interagir avec l'attitude de l'enseignant par rapport à l'innovation et au changement de pratique. Ainsi, Huberman se fonde sur son enquête auprès de 160 enseignants primaire dans les cantons suisses de Genève et de Vaud identifie une étape qualifiée par lui d'expérimentation ou d'activisme. Cette étape est vécue par une majorité d'enseignants ayant 7 à 18 années d'expérience. « Elle est caractérisée par un ou plusieurs des trois aspects suivants : le désir d'augmenter son impact dans la classe, accompagné d'expérimentation (essais de nouvelles stratégies, nouveaux matériels) ; une plus grande conscience des barrières organisationnelles et des tentatives de changement ; l'ouverture à de nouveaux challenges et de nouvelles stimulations et la peur de perdre son intérêt pour la profession (comme d'autres collègues plus âgés) » (Charlier, 1998, p. 80-81). Cette recherche, bien que située culturellement et relative à une catégorie d'enseignants spécifiques, attire notre attention sur le rôle de l'étape de carrière relativement au développement professionnel des enseignants. Cette relation a également été étudiée pour les enseignants universitaires. Ainsi par exemple, Baldwin, & Blackburn (1981) ont, comme Huberman, mis en évidence des étapes de carrière chez des enseignants universitaires américains en les associant à des attitudes spécifiques par rapport à l'enseignement et au changement.

Quant à nous, dans une conception professionnalisante de la notion de développement professionnel, nous avons amorcé notre étude en nous référant aux travaux de Day (1999)⁸. Notre démarche itérative associant

⁶ Cette exploitation peut se traduire par la mise à profit ou non des différentes composantes identifiées pour décrire les différents types de dispositifs, autant que par le degré de fréquence de leur utilisation.

⁷ Pour Wittorski (2012), ces six voies reposent les logiques de l'action (par la formation sur le tas), de la réflexion et de l'action (par la formation alternée), de la réflexion sur l'action (analyse de pratiques), de la réflexion pour l'action (analyse de pratiques également), de la traduction culturelle par rapport à l'action (par l'accompagnement) et de l'intégration-assimilation (à travers la formation magistrale).

⁸ Day (1999, p. 4) définit le développement professionnel comme : « *The process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives* »

étroitement analyses quantitatives et qualitatives nous a amené à questionner et faire évoluer cette première définition du développement professionnel. Au stade actuel de notre recherche, nous considérons que le *construct* – ou concept hypothétique (De Landsheere, 1979, p. 55) – de développement professionnel peut se définir comme un processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage. Il est influencé par les caractéristiques personnelles (expérience, biographie, croyances, valeurs, posture) et par un certain nombre d'éléments contextuels et professionnels (modalités de collaboration avec ses collègues, organisation de l'institution, etc). Pour étudier l'articulation entre le type de dispositif hybride conçu et mis en œuvre par l'enseignant et son développement professionnel tel qu'il le perçoit, nous avons choisi, en concertation avec les partenaires Hy-Sup, de focaliser notre étude sur 1) une variable pouvant être considérée comme un extrant de ce processus : le changement de pratique d'enseignement ; 2) une variable pouvant être considérée à la fois comme un intrant et comme un extrant : l'engagement ; 3) une variable intermédiaire permettant de caractériser davantage l'individu : sa posture d'enseignement. Nous avons également tenté de tenir compte d'une variable individuelle, en lien avec les étapes de carrière de l'enseignant en considérant le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement supérieur, et d'une variable contextuelle : le nombre d'étudiants impliqués dans le dispositif décrit. Par la suite, ces variables sont définies et opérationnalisées avant de présenter et de commenter les résultats de nos analyses.

2.3 La posture professionnelle

La notion de posture traduit le maintien constant d'une certaine forme inscrite dans le corps, forme forgée par l'histoire personnelle, les habitudes acquises, les expériences antérieures. Nous considérons que la posture qui précède et accompagne la mise en action de l'enseignant, est sous-tendue par des convictions et croyances relatives à l'enseignement et à l'apprentissage qui se sont élaborées dans le temps au fil de l'histoire personnelle de chacun, notamment au fil de son histoire scolaire. « Une posture professionnelle enseignante manifeste (physiquement ou symboliquement) un état mental façonné par les croyances de l'enseignant et orienté par ses intentions en matière d'enseignement et d'apprentissage. Ce à quoi il croit et ce qu'il a l'intention de faire donnent sens et justification à son acte d'enseignement » (Lameul, 2006, p. 100).

La « posture professionnelle » considérée comme une variable intermédiaire, est décrite en terme de croyances et valeurs qui sous-tendent l'action de l'enseignant. La description des postures professionnelles tente d'éclairer l'existence ou non d'une relation entre la tendance posturale de l'enseignant et le type de dispositif qu'il conçoit et met en œuvre. Elle permet tout particulièrement de mettre en perspective les types de dispositifs étudiés et les postures des enseignants, et ainsi de mieux comprendre les effets différenciés de ces dispositifs sur le développement professionnel (changement de pratique et engagement) des enseignants investis dans les dispositifs hybrides de formation.

Sur la base de cette définition, les trois items (croyance, intention et action) ont structuré la construction de notre méthode de recueil de données. La mise en perspective de plusieurs outils de recueil (Pratt, 1998, Gow, & Kember, 1993, Samuelowicz, & Bain, 2001) et l'étude de leur rapport faisabilité/efficacité nous ont conduits à faire le choix de reprendre les 16 questions élaborées par Trigwell et Prosser (1996, 1999) pour appréhender ce *construct*. L'exploitation des données émanant des réponses faites par les enseignants au questionnaire, complétées de celles de l'entretien qui l'a accompagné, nous permet de distinguer les enseignants selon qu'ils sont plutôt centrés sur l'enseignement ou plutôt centrés sur l'apprentissage. Ce découpage fait écho aux deux grandes familles de types de dispositifs qui caractérisent les dispositifs hybrides étudiés, et nous en facilite la mise en relation pour l'analyse.

2.4 L'engagement

La notion d'engagement s'inscrit dans la lignée des travaux de psychologie sociale, notamment des théories de la consistance et de l'équilibre cognitif (Heider, 1946 ; Festinger, 1957), qui s'intéressent aux liens de cohérence ou d'incohérence entre le système de valeurs et les actes des individus. Défini comme « une dynamique qui régit les conditions de l'acte, son accomplissement et ses conséquences sur le plan cognitif et comportemental de l'individu » (Peltier, 2011, p. 10), l'engagement constitue donc un ensemble complexe comprenant le système de valeurs d'un individu, sa posture (Lameul, 2006) – considérée ici comme variable intermédiaire –, ses motivations à agir, ses intentions, ses actions ainsi que leurs conséquences.

Considérant le développement professionnel comme un processus d'apprentissage dynamique et continu dont l'expérience constitue la pierre angulaire, nous reprendrons certains éléments caractéristiques de l'engagement

dans l'apprentissage. Dans cette perspective, la motivation⁹ constitue un premier élément indispensable à interroger pour comprendre ce qui incite les enseignants à s'engager dans la mise en œuvre d'un dispositif hybride de formation et ce que cette expérience leur apporte en retour. Deux sources de motivations sont identifiées : 1) des motivations personnelles (l'envie d'apporter un changement dans ses pratiques, d'expérimenter des modalités pédagogiques nouvelles, l'envie d'améliorer l'apprentissage des étudiants) et 2) des motivations liées au contexte institutionnel (l'envie de répondre à des prescriptions institutionnelles, l'envie de se positionner avantageusement dans l'institution).

La satisfaction des enseignants à l'égard du dispositif qu'ils ont mis en œuvre constitue un deuxième élément intéressant à étudier. Les travaux de Beauvois et Joule (1981) relatifs à la rationalisation des conduites montrent bien la nécessité de l'adéquation de l'attitude, notamment des motivations telles que définies ci-dessus, avec les actions entreprises et les conditions de leur déroulement, pour assurer le maintien voire le renforcement de l'engagement. La satisfaction déclarée constitue donc un deuxième facteur¹⁰ permettant de préjuger de leur engagement dans la poursuite de l'expérimentation de tels dispositifs.

Enfin, les intentions déclarées par les enseignants relatives à la poursuite de la mise en œuvre de dispositifs hybrides de formation, ainsi que la perception de la modification de certaines de leurs pratiques d'enseignement dans ce cadre permettent de mettre en lumière de façon plus concrète et plus immédiate le lien entre la mise en œuvre d'un dispositif hybride de formation et le développement professionnel considéré comme une dynamique de changement et d'évolution des pratiques.

2.5 Les changements de pratiques professionnelles

Le changement ou non des pratiques professionnelles des enseignants constitue un élément particulier à considérer pour l'étude des effets des dispositifs hybrides sur le développement professionnel des enseignants. Notre étude analyse la manière dont, du point de vue de l'enseignant, la mise en œuvre d'un dispositif hybride modifie ou non sa pratique d'enseignement. Lorsque nous parlons de changement de pratique d'enseignement, nous évoquons « les changements mis en œuvre par un enseignant au moment de la planification de l'enseignement, de la phase interactive ou de la phase post-interactive. Il peut concerner ses schèmes d'action, ses décisions de planification ou ses connaissances de même que les actions mises en œuvre, les interactions avec les pairs et la réflexion exercée sur l'action. L'ensemble de ces éléments constitue ce que nous appelons sa pratique d'enseignement. En outre, il n'y a de changement que par rapport à une situation antérieure. C'est l'enseignant lui-même qui reconnaît le changement » (Charlier, 1998, p. 78). « Le changement de pratique d'enseignement concernerait un changement de décision de planification, un changement d'intention impliquant des modifications à d'autres niveaux de la pratique (quoi ?). Ce changement résulterait d'une réflexion sur l'action (comment ?), soit d'une réflexion technique (ça marche ou ça ne marche pas), soit d'une réflexion pratique (intégration des propres critères de l'enseignant pour développer une compréhension de sa pratique). Il serait assimilé au processus d'apprentissage de l'enseignement par l'action et la réflexion » (*op.cit.*, p. 80). Nous nous intéressons donc à la pratique selon deux temporalités : tout d'abord à la manière dont l'enseignant prépare ses cours et ensuite à la façon dont il les dispense.

La variable relative à la pratique est opérationnalisée à partir des indicateurs suivants : 1) la planification du cours, 2) le contenu, 3) les types d'activité, 4) les outils techniques et ressources, 5) la définition des objectifs, 6) la responsabilité confiée aux étudiants, 7) l'articulation entre les activités individuelles et collectives et 8) les modalités d'évaluation.

3 En synthèse : cadre conceptuel

Dans cette recherche, plusieurs variables sont prises en compte pour comprendre et analyser de quelle manière le type de dispositif hybride décrit par les enseignants est lié à leur développement professionnel. La figure 1 ci-dessous reprend l'ensemble de ces variables.

⁹ Entendue au sens d'un ensemble de représentations mentales dépendant de facteurs externes (environnement, situation) et internes (propres à l'individu) et déterminant les conditions d'engagement dans une action donnée (Bourgeois, 2006).

¹⁰ Les facteurs ont été redéfinis à partir de l'analyse statistique: les indicateurs qui ont servi à caractériser les variables ont ainsi été transformés suite à l'analyse factorielle ; les facteurs ont souvent été renommés pour les rendre plus compréhensibles.

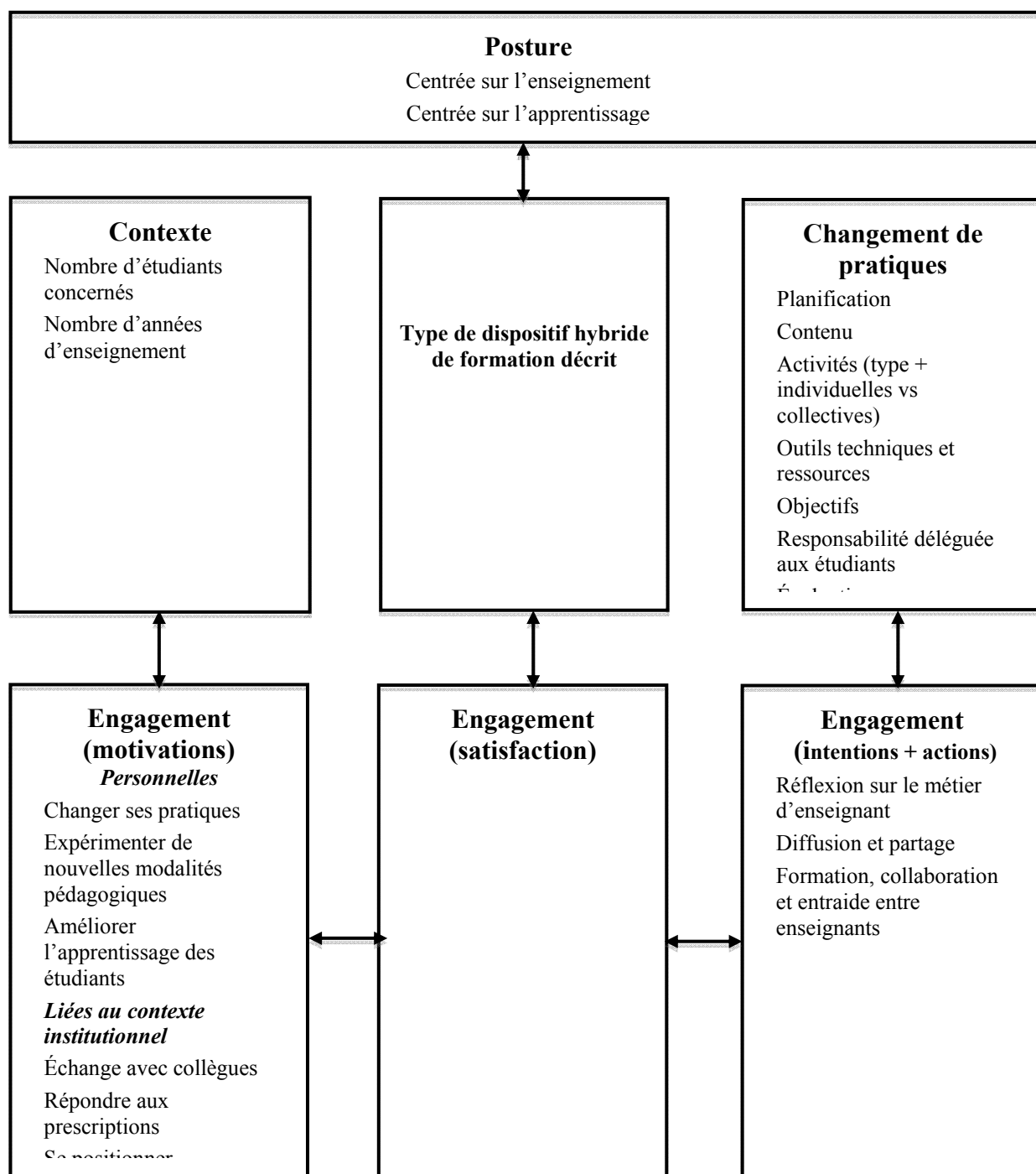


Figure 1. Variables prises en compte pour analyser les effets perçus des dispositifs hybrides sur le développement professionnel (adapté de : Lameul, Peltier, Charlier, Borruat et Mancuso, 2012, p. 154).

Le type de dispositif, tel que décrit par les enseignants sur la base des cinq dimensions précitées, opérationnalisée en 14 composantes, est considéré comme une variable indépendante. Les variables d'entrée liées au contexte, dont nous avons tenu compte dans certains cas dans notre analyse, sont relatives au nombre d'années d'expérience professionnelle des enseignants interrogés et au nombre d'étudiants concernés par chacun des types de dispositifs. Les approches de l'enseignement qui vont se traduire dans ce que nous appellerons les postures ou les tendances posturales (Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999 ; Lameul, 2006), sont considérées comme des variables intermédiaires.

Les dimensions constitutives du développement professionnel sont appréhendées comme des variables dépendantes. Comme nous l'avons présenté plus haut, nous détaillons, plus particulièrement deux d'entre elles dans cet article : l'engagement et les changements de pratiques tels que perçus par l'enseignant.

4 Méthodologie

Une mise en complémentarité des approches épistémologiques constructiviste et post-positiviste a paru la plus adaptée pour aborder la complexité de la problématique des dispositifs hybrides et la perception de leurs effets (Burton et al., 2014). En effet, un atout important de cette approche pour notre recherche est la possibilité d'introduire, dans la présentation des résultats, le point de vue des acteurs enseignants eux-mêmes. Cette possibilité de témoignages et d'illustrations apporte davantage de validité à l'exploitation des résultats dans le cadre de formations continuées ou d'accompagnement d'enseignants. Ceci constitue l'une des finalités importantes de notre recherche. Il s'agit d'une recherche sur et pour l'enseignement supérieur dont les résultats doivent pouvoir être exploités par les enseignants eux-mêmes et par les conseillers pédagogiques (Lameul et al., 2014). C'est pourquoi des témoignages d'enseignants (sous forme d'entretiens enregistrés) ont constitué des données qualitatives importantes pour la présentation de la typologie, elle-même issue d'une analyse quantitative. Dans une recherche à méthodes mixtes, les méthodes descriptives, expérimentales et compréhensives sont mises en œuvre parallèlement ou séquentiellement.

La perception des effets des dispositifs hybrides de formation sur le développement professionnel a fait l'objet d'une exploration toute particulière dans le cadre des entretiens semi-directifs qui ont accompagné la passation du questionnaire. Les chercheurs ont recueilli des données émanant des commentaires faits par les enseignants sur les questions qui leur étaient posées dans le questionnaire¹¹. Ils ont posé quelques questions complémentaires en fin d'entretien qui sont venues ensuite éclairer les données quantitatives. Pour appréhender les effets du dispositif sur leur développement professionnel, les enseignants ont été invités à se positionner par rapport aux éléments suivants¹² :

- Leurs pratiques : ont-ils modifié les activités d'apprentissage qu'ils proposent, les contenus des cours, les outils et ressources utilisées, les responsabilités confiées aux étudiants, les modalités d'évaluation etc. ?
- Leur réflexivité : s'interrogent-ils davantage sur l'efficacité de leurs enseignements ? Sont-ils davantage conscients de ce qu'ils pourraient améliorer ? Etc.
- La réalisation de leurs intentions : sont-ils satisfaits de ce qu'ils ont accompli ? Ont-ils envie de continuer à enseigner sous cette forme ? Ont-ils envie d'explorer de nouvelles formes d'enseignement ? Etc.
- Leur engagement dans la pédagogie comme discipline scientifique : se tiennent-ils davantage au courant de l'évolution des usages des technologies ? Ont-ils communiqué leurs pratiques innovantes, de manière informelle avec des collègues ou de manière formelle (colloque...) ? Se sont-ils davantage intégrés dans des réseaux interuniversitaires ? Etc.
- La collaboration avec des collègues en matière d'enseignement : ont-ils été amenés à aider des collègues ? A collaborer davantage ?

Des questions complémentaires portant sur des facteurs organisationnels et institutionnels ont également été posées à ces enseignants et sont traitées dans Letor et al (2014).

Comme cela a été précisé au point 2.2, l'appréhension de la posture s'est faite à partir du questionnaire ATI (*Approach of teaching and learning*) de Trigwell et Prosser (1996). Pour la traduction en français, après avoir pris connaissance d'une traduction existante (Raïche, Langevin, Riopel, Maufette, 2006), les chercheurs de l'équipe Hy-Sup ont préféré revenir au texte initial pour en faire une traduction qui correspondait au mieux au contexte de l'enseignement supérieur des pays concernés (Belgique, France, Luxembourg, Suisse). Ces 16 questions ont été choisies parce qu'éprouvées statistiquement, et parce qu'elles entrent en résonance avec le questionnaire de Pratt (1998) déjà validé par ailleurs pour appréhender les postures professionnelles (Lameul, 2006).

Une analyse factorielle effectuée sur l'ensemble des variables étudiées (Burton et al., 2014) a permis d'identifier la perception d'un certain nombre d'effets différenciés entre les types de dispositifs hybrides décrits par les enseignants interrogés. Elle a plus particulièrement permis de distinguer au sein de la variable « changement de pratique », deux facteurs principaux que nous avons référés au rapport des enseignants aux

¹¹ Le questionnaire complet est disponible sur le site <http://hy-sup.eu/>, à la rubrique « Publications ».

¹² Pour chacun de ces thèmes, des affirmations leur étaient proposées, et ils étaient invités à répondre par « non », « plutôt non », « plutôt oui » et « oui ».

contenus et ressources (correspondant aux questions plutôt relatives à la préparation du cours) pour l'un, et à leur rapport aux étudiants et leurs apprentissages (questions plutôt relatives à la mise en œuvre pédagogique du cours) pour l'autre. L'analyse factorielle effectuée sur la variable « engagement », a permis l'extraction de deux facteurs pour la question relative aux motivations préalables (les motivations personnelles et les motivations liées au contexte institutionnel) de même que pour la question relative à la modification de l'engagement (la modification de l'implication des enseignants dans la diffusion et le partage d'informations relatives aux TICE et aux dispositifs de formation hybrides et la modification de l'implication des enseignants en termes de formation (participation et organisation) et de collaboration et d'entraide entre collègues. Pour la question relative à l'impact de cette expérience en termes d'intentions, de réflexion sur le métier et de futurs projets, l'analyse factorielle effectuée n'a permis l'extraction que d'un seul facteur : la modification de la réflexion liée au métier d'enseignant.

Nous allons à présent présenter, pour chacune des variables étudiées, les résultats du croisement des analyses quantitatives avec des analyses qualitatives.

5 Résultats et discussion

Nous cherchons à savoir si, d'une part, la mise en œuvre d'un dispositif hybride a un effet sur le développement professionnel de l'enseignant qui le conçoit et si, d'autre part, cet effet est différencié selon les types de dispositif.

Les résultats de notre étude nous permettent de répondre positivement à ces deux questions. Premièrement, le fait de mettre en œuvre un dispositif hybride entraîne chez les enseignants questionnés dans notre étude, des changements de perception par rapport à plusieurs éléments constitutifs de leur développement professionnel que nous détaillons ci-après, variable par variable. Deuxièmement, notre étude montre une perception des effets différenciée sur l'ensemble des variables étudiées en fonction du type de dispositif décrit par les enseignants. De manière générale, les résultats des analyses montrent que les effets perçus sont plus marqués chez les enseignants décrivant des dispositifs de type 4 ou 6. Selon la typologie décrite lors de la première phase du projet (voir, dans ce même numéro spécial, Lebrun, Peltier, Peraya, Burton et Mancuso, 2014), ces dispositifs comptent parmi les plus développés sur les 14 composantes mises en évidence pour caractériser les dispositifs hybrides de formation. Les résultats présentés dans la partie relative aux effets sur l'apprentissage (Deschryver et Lebrun, 2013) confirment également, pour certaines variables, ce lien entre l'ampleur des effets perçus et la famille de dispositifs à laquelle les types de dispositifs appartiennent comme le montre le tableau 1.

Variables	Analyse de variance	Ampleur de l'effet	Différence significative (p<0.05)
Engagement			
Motivations liées au contexte institutionnel	$F_{(5,173)}=2.89$ p<0.02	8%	T4>T2
Satisfaction	$F_{(5,173)}=4.06$ p<0.001	10%	T5>T3
Modification de l'implication des enseignants (diffusion et partage)	$F_{(5,173)} = 5.84$ p< 0.001	14%	T4>T1, T2, T5 T6>T1
Changement de pratiques			
Mise en œuvre du cours	$F_{(5,173)} = 7.64$ p < 0.001)	18%	T4, T5, T6 >T1 T4, T5, T6> T2

Tableau 1. Résultats de l'analyse multivariée pour l'étude des effets déclarés relatifs à l'engagement et au changement de pratiques.

5.1 Résultats relatifs à la variable engagement¹³

5.1.1 Motivations préalables à la mise en œuvre d'un dispositif hybride

S'agissant de la variable engagement, l'analyse des motivations préalables déclarées par les enseignants répondants montre la prééminence des motivations personnelles (81% d'accord moyen, n=121) sur les motivations liées au contexte institutionnel¹⁴ (36% d'accord moyen, n=54). Ainsi, l'envie de changer, de découvrir du nouveau, d'assouvir une certaine curiosité et d'améliorer l'apprentissage des étudiants l'emporte notamment sur l'envie d'échanger avec des collègues autour de la thématique des dispositifs hybrides de formation, sur l'obligation de répondre à des prescriptions institutionnelles, ainsi que sur la possibilité de se positionner plus avantageusement dans son institution. Si le type de dispositif décrit ne constitue pas une variable discriminante au plan des motivations personnelles, on observe toutefois une tendance à la différenciation entre les types de dispositifs tels que décrits par les enseignants¹⁵. Il est probable qu'en augmentant l'effectif de l'échantillon d'enseignants interrogés, la variable « type de dispositif décrit » constituerait un élément discriminant sur la composante « motivations personnelles ».

En revanche, sur la composante « motivations liées au contexte institutionnel », on observe une différence significative entre les types décrits¹⁶. Ainsi les enseignants décrivant un dispositif de type 4 se distinguent-ils significativement de ceux ayant décrit un dispositif de type 2. Toutefois, seulement 8 % de la variation de la composante « motivations liées au contexte institutionnel » est expliquée par la variable « type de dispositif », ce qui ne constitue pas une différence particulièrement marquée. L'examen plus approfondi des réponses apportées au questionnaire, croisées aux réponses apportées sur d'autres composantes apporte des éléments d'éclairage intéressants. Ainsi, la volonté d'échanger avec des collègues constitue une motivation préalable particulièrement importante pour les enseignants décrivant des types 4 (70.6 %, n=12) et 6 (66.7%, n=20). On retrouve cette volonté de collaboration dans les résultats portant sur les effets en termes d'implication dans la diffusion, le partage, la formation, la collaboration et l'entraide chez ces mêmes enseignants (cf. résultats ci-dessous).

5.1.2 Satisfaction déclarée

En moyenne et tous types confondus, 92% (n=137) des enseignants déclarent être satisfaits du dispositif mis en œuvre. L'analyse relative à la satisfaction et aux intentions révèle une différence significative entre les types 5 et 3, avec une variation explicative de 10%. Toutefois, les enseignants décrivant un dispositif de type 1 sont ceux qui se déclarent le moins satisfaits (33.3%, n=2). Les enseignants décrivant un dispositif de type 3 semblent quant à eux assez mitigés (50% d'enseignants satisfaits, n=6). Les données qualitatives récoltées lors de la passation accompagnée du questionnaire ne permettent pas d'éclairer ce résultat mais amènent d'autres éléments d'information intéressants. En effet, un certain nombre de motifs de satisfaction évoqués par des enseignants décrivant des dispositifs de type 4, 5 et 6 montrent que, pour ces derniers, la mise en œuvre d'un dispositif

¹³ Les résultats présentés ci-après sont présentés de façon détaillées entre la page 157 et 175 du rapport scientifique du projet Hy-Sup, disponible en ligne à l'adresse : <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974>

¹⁴ Les pourcentages donnés se réfèrent à des items différents du questionnaire. On ne peut donc les rapporter à un total de 100%.

¹⁵ ($F_{(5, 173)} = 1.88$ $p < 0.1$)

¹⁶ ($F_{(5, 173)} = 2.89$ $p < 0.02$)

hybride facilite le processus d'enseignement à plusieurs points de vue^{17 18 19} et encourage également le questionnement pédagogique^{20 21}.

5.1.3 Intentions de poursuivre l'expérimentation de dispositifs hybrides

De manière générale, les résultats relatifs aux intentions de poursuivre l'expérimentation de dispositifs hybrides sont cohérents avec la satisfaction déclarée par les enseignants. Par exemple, les enseignants décrivant des dispositifs de type 4, 5 et 6, et déclarant un taux de satisfaction élevé, affirment tous vouloir continuer à enseigner sous cette forme (100%, n=143). L'envie d'explorer de nouvelles possibilités d'enseignement liées aux dispositifs hybrides de formation est également questionnée. L'ensemble des enseignants décrivant des types 2 à 6 se montre favorable à cette idée²². En revanche, les enseignants décrivant un dispositif de type 1 se démarquent de leurs collègues puisque seule la moitié d'entre eux (n=3) déclare souhaiter explorer de nouvelles formes d'enseignement. Les données qualitatives recueillies lors de la phase accompagnée du questionnaire auprès de 60 enseignants permettent d'apporter quelques compléments à ces résultats.

Tous types décrits confondus, les intentions déclarées par les enseignants peuvent par exemple porter sur l'introduction d'activités à distance, intégrées au scénario de cours^{23 24}, et également sur la volonté de modifier une approche pédagogique dominante²⁵. À l'inverse, l'absence d'intentions peut être liée au sentiment d'avoir atteint un point d'équilibre²⁶, à un manque de disponibilité²⁷ ou à une tension entre les envies et les contraintes réelles ressenties par l'enseignant²⁸. Ces quelques précisions permettent de nuancer les résultats quantitatifs montrant que certains groupes d'enseignants ne souhaitent pas explorer de nouvelles possibilités d'enseignement relatifs aux dispositifs hybrides de formation.

Les données dont nous disposons ne permettent pas d'établir un lien direct entre la satisfaction/l'insatisfaction et le renforcement/l'affaiblissement de l'engagement puisqu'un certain nombre

¹⁷ « Avoir ces moyens techniques ça facilite quand même le travail. Ça facilite l'échange avec les étudiants donc c'est facile, c'est rapide, c'est facile... » (P11: T2_unige12).

¹⁸ « Une facilité plus grande de diffusion des documents...le fait que j'ai pas besoin de faire des milliers de photocopies grâce à ça, c'est quand même le point positif...transfert à l'avance...le fait de pouvoir distribuer les documents à l'avance avec Dokeos...le fait de pouvoir aussi parfois mettre des articles en ligne qu'ils peuvent lire...donc ça c'est quand même très positif » (P12: T2_unige2).

¹⁹ « Ces dispositifs m'ont permis d'aller plus dans le vif du sujet. [...] J'ai gagné du temps sur la théorie et ça me permet de leur faire faire plus d'exercices oraux en présentiel. [...] Je trouve aussi que ces dispositifs permettent de mieux adapter son cours au public et à la situation. J'ai l'impression d'aller beaucoup plus de l'avant et de moins « me reposer sur mes lauriers » (P23: T5_lyon2).

²⁰ « Le point essentiel reste le questionnement pédagogique et des retombées positives sur l'ensemble des activités d'enseignement, y compris dans les dispositifs traditionnels : organisation des activités, spécifications des attentes, accompagnement des étudiants » (P49: T6_Rennes15).

²¹ « Les points positifs, c'est vrai je pense que ça oblige à réfléchir à sa pratique pédagogique » (P26: T5_Rennes2).

²² 100% (n=89) des enseignants décrivant des types 4, 5 et 6 95.2% (n=40) des enseignants décrivant des types 2 et 91.7% (n=11) des enseignants décrivant des types 3.

²³ « Ces plateformes d'auto apprentissage ça me paraît intéressant [...] il y aura des thématiques, y aura chaque fois des explications théoriques, il y aura à chaque fois des exercices mais beaucoup plus petits » (P 1: T1_unige11)

²⁴ « L'objectif serait de le faire dans l'avenir et de proposer plus d'activités à distance, de les suivre et de les contrôler. Mais ce n'est pas le cas aujourd'hui » (P 6: T2_lyon8).

²⁵ « Essayer un tout petit peu d'aller au-delà du cours ex cathedra si c'est possible » (P12: T2_unige2).

²⁶ « Je vais vous répondre plutôt non, mais c'est une question d'envie hein. Si la question était « vous projetez de continuer à enseigner sous cette forme » : oui. Ce n'est pas ce que j'ai envie de faire, mais je pense que c'est à peu près ce que je peux faire de mieux dans ce contexte là » (P 8: T2_UCL3).

²⁷ « J'ai pas le temps...c'est juste ça. Mais il faut prendre le temps parce que ça m'intéresse finalement. Avec les années qui passent...on prend un peu de distance vis-à-vis de ça et puis on commence à se poser davantage de questions je trouve parce que quand on est plus jeune, quand on est nouveau, on pense à sa recherche, on pense à tout ça et on a moins le temps de...enfin c'est pas que j'ai plus de temps mais c'est des questions qui commencent à m'intéresser davantage » (P11: T2_unige12).

²⁸ « J'étais partagée entre deux envies : toujours plus développer ton séminaire, faire le mieux possible et l'envie de « ok je ne peux pas y passer trop de temps, ok je veux avancer ma thèse » ; « Le conflit entre avoir envie de faire le mieux possible et ce qui est réalisable [...] » (P35: T5_unifr3).

d'enseignants qui se déclarent satisfaits/insatisfaits de ce qu'ils ont mis en place annonce toutefois l'envie de poursuivre/de ne pas poursuivre dans cette voie. L'identification plus fine des motifs de leur insatisfaction, de la nature de leurs motivations préalables, ainsi que de leur importance dans la trajectoire de chaque enseignant, permettrait sans doute d'expliquer ce paradoxe. Cela nécessiterait une prise de données complémentaires sous la forme d'entretiens plus particulièrement ciblés sur ces questions. Nous pensons, en effet, qu'une expérience peu satisfaisante ne conduit pas nécessairement à un affaiblissement de l'engagement. En effet, si l'insatisfaction ne touche pas aux convictions profondes de l'enseignant, c'est-à-dire à ce qui l'a poussé à s'engager dans cette voie, celle-ci peut, au contraire, avoir pour effet de renforcer l'enseignant dans ses convictions et son engagement (Peltier, 2011). A cet égard, il manque de nombreux éléments (contexte, ressenti, etc.) permettant de mettre en relation les motivations préalables, la satisfaction et les intentions des enseignants et en rendre compte comme d'une véritable dynamique.

5.1.4 Modification de l'engagement

Si les enseignants déclarent peu de nouvelles actions entreprises dans la continuité de la mise en œuvre d'un dispositif de formation hybride, cette expérience semble avoir eu un effet non négligeable (71% d'accord moyen) sur leur réflexivité, en lien avec leur métier et leur pratique. Dans la même perspective, les enseignants semblent reconnaître que la mise en œuvre d'un dispositif de formation hybride les encourage à s'impliquer davantage en matière de formation et de collaboration et d'entraide entre collègues (65% d'accord moyen). Si aucune différence significative ne distingue les différents types décrits, ces résultats contribuent à donner des dispositifs hybrides, l'image de dispositifs de formation dont la mise en œuvre favorise le questionnement et la réflexion de l'enseignant sur sa pratique et contribue, de ce fait, à son développement professionnel.

Enfin, les résultats relatifs à la diffusion et au partage de leur expérience montrent la perception d'effets différenciés selon le type de dispositif mis en œuvre. Ainsi, à l'exception des enseignants décrivant un dispositif de type 1 et qui se déclarent en désaccord avec cette affirmation (100%, n=6), l'ensemble des enseignants déclarent communiquer davantage sur le thème des technologies au sein de leur université. Nous n'avons toutefois pas pu trouver, parmi les données qualitatives, des exemples concrets étayant cette affirmation. En revanche, certains enseignants ont fait part d'intentions à ce sujet²⁹. Quant au partage d'expériences entre collègues, seuls les enseignants décrivant des dispositifs de type 4 ou 6 se distinguent particulièrement des autres enseignants. Les échanges évoqués semblent toutefois plus liés à des questionnements communs qu'à de véritables échanges de pratiques³⁰.

5.2 Résultats relatifs au changement de pratiques

Tous types confondus, les enseignants reconnaissent que le fait d'avoir donné un cours sous forme hybride a modifié leur pratique d'enseignement : pour 72% d'entre eux (n=109), cela a eu un impact sur la préparation de leurs cours³¹. Plus précisément, en ce qui concerne les changements de pratique, notre étude montre que c'est d'abord par rapport « aux contenus et aux ressources » (notamment, au choix des outils de communication) que les enseignants déclarent opérer des changements après avoir conçu et mis en œuvre un dispositif de formation hybride.

Les changements qui concernent le facteur « rapport aux étudiants et à leur apprentissage », s'opèrent dans une moindre mesure que ceux relatifs aux contenus et aux ressources après avoir conçu et mis en œuvre un dispositif hybride de formation. En moyenne, 53% (n=81) des enseignants déclarent modifier leur pratique dans la mise en œuvre de leurs choix pédagogiques à l'issue de l'expérience qu'ils font d'un cours en mode hybride. Ces changements se différencient de manière significative en fonction des types des dispositifs pris en référence. La dévolution de responsabilité aux étudiants ainsi que l'articulation des activités individuelles et collectives sont déclarées comme les changements les moins importants.

29 « On pensait inviter certains collègues des cours généraux, en tout cas de Bac, s'ils étaient libre de venir assister aux présentation des étudiants, ça se serait un chouette support en tout cas à la fois pour les étudiants et pour nous et surement » (P29: T5_UCL1).

30 « [Interviewer :] C'est des questions que vous vous posez entre collègues par exemple ? [Enseignant :] Oui. [Interviewer :] Vous en parlez entre vous ? [Enseignant :] Ah, souvent. Ah oui parce que c'est quelque chose auquel on est confrontés parce que ça implique aussi notre propre motivation, quand on se retrouve devant des classes...si nous sommes plusieurs à nous retrouver devant des classes qui ne sont pas motivées on se dit que c'est pas uniquement de notre faute (rires) », (P11: T2_unige12).

31 Tandis que le second facteur (relatif au rapport des enseignants aux étudiants et à leur apprentissage) n'explique que 11.44% de la variance, le premier facteur (le rapport des enseignants aux contenus / aux ressources) qui en explique près de 47.8% : il peut être considéré comme dominant. L'analyse multivariée tenant compte des six types comme variable indépendante et de l'« effet sur les pratiques d'enseignement : rapport des enseignants aux contenus/aux ressources (préparation du cours) » comme variable dépendante ne révèle aucune différence significative ($F(5, 173) = 1.24$ $p > 0.05$) entre les types.

Dans les deux cas, le constat est fait – comme cela a été mentionné pour la variable engagement – que selon les enseignants, les changements s’opèrent tout particulièrement après l’expérimentation des dispositifs de type 4 et 6. Hormis dans le type 6 (80%, n=24), les changements de pratique relatifs à la responsabilité confiée aux étudiants sont de faible importance quel que soit le type (45%, n=68). L’analyse de cet item est intéressante à mettre en regard de la posture centrée sur l’enseignement ou sur l’apprentissage. Elle entre en résonance avec l’analyse faite à la suite qui montre bien que ce sont les dispositifs de types 5 et 6 qui engendrent le plus significativement le positionnement des enseignants dans une tendance posturale « centrée sur l’apprentissage vécu et contrôlé par l’étudiant » : 74% (n=30 enseignants se référant au type 5) et 86% (n=26 enseignants se référant au type 6). Ce sont chez les enseignants se référant aux types 1 et 3 que le changement relatif aux responsabilités confiées aux étudiants s’exprime le plus faiblement (14,3% et 25%).

Ce constat global d’un moindre changement au niveau des éléments caractérisant le rapport de l’enseignant à l’étudiant et à son apprentissage nous conduit à nous poser plusieurs questions :

- La dimension techno-pédagogique du développement professionnel des enseignants utilisant le numérique est tout spécialement questionnée : le changement au niveau technique n’entraîne pas un changement de pratique en profondeur qui déplacerait la centration de l’enseignant des moyens matériels qu’il mobilise vers une plus grande attention à l’étudiant en train d’apprendre. Se pose alors la question du travail qui reste à faire au niveau pédagogique pour toucher la pratique et en amorcer un réel changement.
- L’hypothèse qu’il existerait une continuité/stabilité au niveau des intentions pédagogiques, quels que soient les moyens mis en œuvre pour les traduire, peut être formulée : les objectifs d’enseignement seraient-ils le pivot préalable de la pratique d’enseignement au service desquels se positionneraient les moyens et modalités de formation ?... Cela renforcerait-il l’idée que ce n’est pas parce qu’on utilise les technologies que les pratiques se transforment fondamentalement ? Ou encore celle qu’il est plus facile de changer d’outils que d’usage de ces outils ?
- Ce constat nous renvoie à la nécessaire prise en compte du temps dans les processus de changement de pratique professionnelle : le temps court de notre étude n’a pas permis d’appréhender la profondeur des changements réels mais seulement d’identifier la perception qu’ont les enseignants des changements provoqués.
- Lorsque nous questionnons l’effet catalyseur des TIC pour le développement professionnel des enseignants, il est difficile de savoir s’il s’agit d’un effet « naturel » s’expliquant par le fait que l’usage des technologies entre de plus en plus dans les habitudes, ou s’il s’agit d’un effet des différentes mesures mises en place dans le cadre de la formation des enseignants, de l’évaluation institutionnelle des enseignements ou du soutien et de la valorisation des efforts pédagogiques des enseignants (Lebrun, Docq, et Smidts, 2009).

Si les entretiens³² confirment globalement un changement en termes de modalités d’évaluation (57%)³³, ils évoquent une autre forme d’évaluation que celle liée à l’apprentissage, c’est l’évaluation du dispositif : idée de coordination, de concertation/travail d’équipe³⁴. C’est aussi sans doute la traduction d’un autre rapport au métier d’enseignant et d’une conception de la fonction enseignement qui s’exerce plus en collectif que de manière individuelle. Cela ne fait-il pas écho au courant de recherche et de développement sur la pédagogie universitaire – voire la pédagogie universitaire numérique – qui tend à présenter le processus d’enseignement comme une fonction partagée entre plusieurs personnes aux compétences complémentaires ?³⁵

³² « Je base plus souvent mon évaluation sur la production des étudiants ?... Oui dans le sens où l’examen... je demande maintenant... je leur offre des exemples à traiter et dans le cadre d’un cours uniquement ex cathedra, sans interaction dans le cours et sans forum, je pense que j’offrirais un examen beaucoup plus sur les connaissances sans application. Donc c’est vrai que ça m’a un peu aidé. » (P12: T2_unige2).

³³ Témoigne d’une plus forte proportion dans les dispositifs 6 (80%) et 4 (78,8%).

³⁴ « Ça a nettement changé le contenu des cours car du fait des 4 enseignants cela nous a obligé à revoir tous nos cours et à nous coordonner. Ça c’est très important. Ça a demandé du temps et on n’était pas toujours d’accord... je sais pas si vous allez parler d’évaluation mais ça a été évalué par les étudiants et par les collègues du collège de toute la France. Donc là ça amène des réflexions sur nos enseignements qui sont très importantes. En particulier, il y a eu une commission qui a été créée pour un glossaire pour qu’on parle des mêmes choses avec des mêmes mots. Donc ça a fait évoluer vraiment » (P51: T6_Rennes3).

³⁵ Renvoi au livre blanc en écriture en France : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid60286/livre-blanc-accompagnement-et-formation-des-enseignants-aux-usages-du-numerique.html>

5.3 Relation entre postures et types de dispositif

La mise en relation de la posture de l'enseignant avec la variété des dispositifs hybrides conçus et mis en œuvre est intéressante pour mieux les comprendre : les résultats de l'analyse de la posture professionnelle dominante des enseignants sont en cohérence avec les autres résultats. Les dispositifs hybrides plus centrés sur l'enseignement (dispositifs de type 1 à 3) ont tendance à concerner dans notre étude, plutôt des enseignants de tendance posturale centrée sur le contenu et le processus d'enseigner. Les dispositifs hybrides plus centrés sur l'apprentissage (dispositifs de type 4 à 6) ont tendance à concerner plutôt des enseignants de tendance posturale centrée sur l'étudiant en train d'apprendre.

Dans le cadre de notre étude, la question de savoir ce qui est à l'origine reste entière : est-ce que c'est parce que les enseignants ont plutôt certaines tendances qu'ils conçoivent certains dispositifs plutôt que d'autres ? Ou est-ce que le fait de s'engager dans un type de dispositif influe sur leur tendance posturale ?... La cohérence et la tendance à aller dans le même sens (posture et dispositif) constituent une belle invitation à creuser plus profondément cette question dans nos recherches futures.

6 Perspectives pour la recherche et pour l'action

Ces premiers résultats relatifs aux effets de la conception et de la mise en œuvre de dispositifs hybrides sur le processus de développement professionnel enseignant sont intéressants car ils participent à défricher un terrain qui reste encore largement à explorer. Nous pouvons considérer qu'ils remettent la focale sur la nécessité de revenir à l'étude de cette articulation entre dispositifs et disposition (Lameul, Jézégou et Trollat, 2009). Cette recherche exploratoire (2009-2012) nous confirme dans l'idée que la question des effets sur une notion aussi complexe et ancrée dans l'expérience que le développement professionnel, gagne à être étudiée à partir de méthodes qui nous permettent d'être au plus près du terrain. Une prolongation de cette étude ou une nouvelle recherche plus longitudinale permettrait d'appréhender s'il y a un effet à long terme de l'expérience d'une forme de dispositif sur la posture professionnelle de l'enseignant. Elle nous permettrait également de reprendre les éléments constitutifs de la notion de développement professionnel que nous n'avons pas ici pris le temps de développer (sentiment d'efficacité personnelle par exemple) ainsi que des éléments descriptifs du contexte (acculturation des enseignants à l'usage des technologies, présence ou non d'un accompagnement de leur démarche, etc). Une analyse plus qualitative au plus près du terrain et dans la durée nous paraît être un mode de travail bien adaptée à l'étude des transformations des pratiques d'enseignement liées à la mise en œuvre des dispositifs de formation hybrides.

Les résultats des travaux relatifs aux effets des dispositifs hybrides sur le développement professionnel des enseignants que nous venons ici de présenter, ouvrent de réelles perspectives à la fois pour la recherche et pour l'action. Deux phénomènes ont tout particulièrement favorisé et soutenu cette double préoccupation : la nature du financement européen (Erasmus) en imposant l'objectif de dissémination des résultats de la recherche ; le fait que les chercheurs investis dans le projet Hy-Sup partagent une même préoccupation de l'usage social des recherches auxquelles ils participent.

Enfin nous ne pouvons conclure sans mentionner l'outil d'autopositionnement qu'a produit cette recherche car il s'agit bien d'un outil-support pour permettre le développement professionnel des enseignants à partir de résultats de recherche. Il est une des ressources susceptibles de participer à la création d'une situation de soutien au développement professionnel telle qu'elle est préconisée dans le cadre du SOTL. La réflexion sur le dispositif hybride que permet le positionnement, engendre un questionnement des éléments constitutifs du développement professionnel que nous venons de décrire.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier les enseignants et les étudiants, issus notamment des universités de Lyon1, de Rennes 2, de Luxembourg, de Louvain, de Genève et de Fribourg, qui ont accepté de participer à cette étude Hy-Sup entre 2010 et 2011.

7 Références

- Baldwin, R. G., et Blackburn, R. T. (1981). The Academic Career as a Developmental Process: Implications for Higher Education. *Journal of Higher Education*, 52(6), 598-614.
- Beauvois, J.-L. et Joule, R. (1981). *Soumission et idéologies : psychosociologie de la rationalisation*. Paris : Presses universitaires de France.

- Bédard, D. et Béchard, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.
- Bourgeois, E. (2006). La motivation à apprendre. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle. *Apprendre et faire apprendre* (p. 229–246). Paris : Presses universitaires de France.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., ...E., Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96.
- Burton, R., Mancuso, G. et Peraya, D. (2014). Une méthodologie mixte pour l'étude des dispositifs hybrides : quelle méthodologie pour analyser les dispositifs hybrides de formation ? *Éducation & Formation*, e-301. Disponible sur le site de la revue : <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement ? Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, (p.7-42).
- Cros, F. (2007). *L'agir innovant. Entre créativité et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- De Landsheere, G. (1979) *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D. et Villiot-Leclercq, E. (2011). *Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ?* Communication présentée au 23e colloque de l'Admécé-Europe - Evaluation et enseignement supérieur, Paris.
- Deschryver, N. et Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage : effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, e-301. Disponible sur le site de la revue : <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- Eneau, J., Bertrand, E. et Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1). Récupéré le 10 décembre 2013 de : <http://ripes.revues.org/585>
- Fessler, R. et Christensen, J.C. (1992). *The teacher career cycle: understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn et Bacon.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. et Suk Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gow, L. et Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning'. *British Journal of Educational Psychology*. 63, 20–33
- Heider, F. (1946). Attitudes and Cognitive Organization. *Journal of psychology*, 21(1), 107–112.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebois, M. et Vasconcellos, M. (dir.) (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 443–456.
- Lameul, G. (2006). *Former des enseignants à distance ? Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles* (Thèse de doctorat). Université Paris Ouest La Défense, Paris.
- Lameul, G., Jézégou, A. et Trollat, A-F. (dir.) (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions de l'apprenant*. Lyon : Chronique sociale
- Lameul, G., Peltier, C., Charlier, B., Borruat, S. et Mancuso, G. (2012). Dispositifs hybrides et développement professionnel des enseignants. Dans N. Deschryver et B. Charlier (dir.). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final* (p. 154-190). Récupéré le 11 février 2013 de : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091>
- Lameul, G., Villiot-Leclercq, E., Douzet, C. et Docq, F. (2014) Démarche d'exploitation des résultats et de diffusion auprès des acteurs de l'enseignement supérieur. *Éducation & Formation*, e-301. Disponible sur le site de la revue : <http://ute3.umh.ac.be/revues/>

- Lebrun M., Docq F., Smidts D. (2009). Claroline, an Internet Teaching and Learning Platform to Foster Teachers' Professional Development and Improve Teaching Quality: First Approaches. *AAE Journal*, 17(4), p. 347-362.
- Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R. et Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation : proposition méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Éducation & Formation*, e-301. Disponible sur le site de la revue : <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- Letor, A., Douzet, C. et Ronchi, A. (2014). Développer des dispositifs hybrides : une opportunité d'apprentissage organisationnel. *Éducation & Formation*, e-301. Disponible sur le site de la revue : <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- Peltier, C. (2011). *Effets des dispositifs de formation hybrides sur l'engagement professionnel des enseignants : 5 études de cas à l'Université de Genève* (mémoire de master). Université de Genève. Récupéré le 10 décembre 2013 de : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:16998>
- Peraya, D. (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. Dans V. Liguète (dir.). *Médiations* (p. 33-48). Paris : CNRS.
- Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation : étudier les dispositifs hybrides. Pourquoi ? Comment ? *Education et formation*, e-301. Disponible sur le site de la revue : <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- Peraya, D. et Peltier, C. (2012). Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types. Dans N. Deschryver et B. Charlier, *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final* (p. 54-86). Récupéré le 5 octobre 2012 de : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091>
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R. et Mancuso, G. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. *Actes du 27ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)*. Trois-Rivières (Québec) : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Perriault, J. (1996). *La communication du savoir à distance : autoroutes de l'information et télé-savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Pratt, D. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar (FL): Kreiger.
- Raïche, G., Langevin, L., Riopel, M. & Maufette, Y. (2006) *Étude exploratoire de la dimensionnalité et des facteurs expliqués par une traduction française de l'Inventaire des approches d'enseignement de Trigwell et Prosser dans trois universités québécoises*. http://www.er.uqam.ca/nobel/r20507/publications/2006_Raiche_MEE.pdf
- Romainville, M. (2009). Entre l'écorce et l'arbre : Principes et modalités de la formation pédagogique des enseignants universitaires. Dans Bedin Véronique (dir.). *L'évaluation à l'université : évaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes
- Samuelowicz, K et Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299–325.
- Trigwell, K. et Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275–284.
- Trigwell, K., Prosser, M. et Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57–70.
- Valdès, D. (1995). *Vers de nouvelles formes de formations : Les formations hybrides*. Mémoire de DEA. Paris : Université de Paris 2.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Note de synthèse. *Savoirs*, 2(17), 9 -36.
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1). Récupéré le 10 décembre 2013 de : <http://ripes.revues.org/580>