

---

## **Regard sur la recherche « dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur » (Hy-Sup) : avancées majeures et interprétation possible de la typologie produite**

**Annie Jézégou**

*Université Lille 1 Sciences et Technologies. Laboratoire CIREL-Trigone (EA 4354)*

---

*RESUME. Il est rare qu'une recherche francophone sur les dispositifs hybrides, mobilisant autant de chercheurs d'universités européennes, réponde à la fois aux enjeux de la connaissance et à ceux de l'action, comme tel est le cas pour le travail réalisé par le collectif Hy-Sup. L'article s'appuie sur un regard extérieur à ce travail collectif. Un tel regard ne peut pas porter sur chacun des axes traités par une recherche d'une aussi grande ampleur. L'article souligne plus particulièrement les principales avancées heuristiques, épistémiques et praxéologiques produites par ce collectif de chercheurs. Il attire ainsi l'attention sur l'utilité scientifique des résultats produits, tout en mettant en exergue le fait qu'ils constituent des aides précieuses et inédites en tant qu'outils d'analyse, de diagnostic, d'anticipation pour l'ingénierie des dispositifs hybrides. De plus, l'article propose quelques clés théoriques d'interprétation de la typologie produite sur les dispositifs hybrides, contribuant ainsi à lui apporter de l'intelligibilité.*

*MOTS-CLÉS : typologie Hy-Sup des dispositifs hybrides, cadre théorique interprétatif, contrôle pédagogique, relation éducative, distance transactionnelle*

---

## Introduction

La recherche conduite par le collectif francophone européen de recherche Hy-Sup, auquel appartiennent les contributeurs à ce numéro, porte sur les dispositifs hybrides de formation. Cette recherche est d'une telle ampleur que chacun des axes travaillés, cadres théoriques mobilisés, protocoles mis en œuvre ou encore résultats produits pourrait faire l'objet d'un regard critique extérieur quant à la pertinence, l'efficacité ou les apports respectifs. Même dans ce cas, se poserait la question de la valeur d'un tel développement, car déconnecté des débats scientifiques internes à cette recherche, des choix collectifs opérés, des aléas liés à la mise en œuvre du projet de recherche ou encore des biais générés, etc. Plusieurs articles de ce numéro, rédigés par les chercheurs impliqués, ont le mérite de porter un regard interne suffisamment critique pour souligner les forces et les fragilités du travail entrepris.

Compte tenu de ces éléments (et d'autres encore), l'exercice de « regard extérieur » ne peut pas être exhaustif. De plus, il doit être mené avec prudence et délicatesse afin d'éviter une critique positive et/ou négative systématique et quelque peu déconnectée du travail réalisé par les collègues d'Hy-Sup. Un tel exercice est d'autant plus difficile qu'il s'appuie uniquement sur la lecture des articles de ce numéro. Il peut consister en une synthèse fine et argumentée de chacun de ces articles, tout en les articulant entre-deux ; toutefois cette synthèse critique semble peu réalisable non seulement en raison du statut d'extériorité de son auteur, mais aussi de l'ampleur de cette recherche. L'exercice de « regard extérieur » peut également porter sur une juxtaposition, sous la forme d'une narration plus ou moins similaire, d'activités ou de résultats majeurs relatés par ailleurs dans les autres articles. Mais cette piste offre peu de valeur ajoutée.

L'alternative retenue est de souligner, certes de façon réductrice mais constructive, les principales avancées heuristiques, épistémiques et praxéologiques produites par le collectif Hy-Sup. Un regard extérieur sur ces avancées met de côté tout propos critique sur le(s) processus de recherche mis en œuvre. Il focalise l'attention du lecteur sur la portée socio-éducative des principaux résultats produits. En même temps, en tant que chercheuse expérimentée du domaine, il est difficile de résister à la tentation de proposer quelques éléments d'interprétation des principaux résultats obtenus. Les collègues d'Hy-Sup peuvent si besoin s'en saisir pour construire un cadre d'interprétation qui, au stade actuel du travail réalisé, fait encore partiellement défaut. Toutefois, ces propositions portent uniquement sur une catégorie de résultats produits : ceux liés à la typologie des dispositifs hybrides proposée par ce collectif (Lebrun & al, 2014).

### 1 La recherche Hy-Sup : une portée heuristique, épistémique et praxéologique

Le projet Hy-Sup a été mis en œuvre dans un contexte où la recherche internationale sur les dispositifs hybrides est encore peu développée. Ainsi, encore aujourd'hui, un simple recensement bibliométrique<sup>1</sup> dans les archives ouvertes ERIC<sup>2</sup> dédiées à la recherche en éducation et en formation montre que 393 documents (toutes catégories confondues : articles scientifiques, chapitres d'ouvrage, rapports de recherche, thèses, etc.) ont dans leur titre *hybrid course*, *blended learning*, *mixed learning* ou encore *mixed-mode learning*, ce qui correspond à 0,026% de l'ensemble des documents déposés dans cette base. Un recensement analogue dans les archives francophones EDUTICE<sup>3</sup> révèle que sept documents sur les 1885 répertoriés ont dans leur titre « dispositif(s) hybride(s) », « formation(s) hybride(s) » ou encore « dispositif(s) de formation hybride », ce qui correspond à un taux de 0,37 %, soit là également un taux quasiment nul. Ces quelques chiffres permettent notamment d'illustrer le faible intérêt porté à ce jour aux formations dites « hybrides » par la communauté scientifique internationale. De plus, comme le souligne à juste titre le collectif Hy-Sup dans plusieurs articles de ce numéro, les travaux conduits dans ce domaine sont principalement descriptifs, basés sur des enquêtes de satisfaction et parfois peu étayés au plan théorique. Ce constat n'est pas étonnant. Les dispositifs hybrides constituent un champ de pratiques encore récent dans le domaine de la formation initiale et continue. Par conséquent, la recherche associée à ce champ ne peut être que relativement nouvelle. D'une manière générale, la recherche nécessite du temps pour produire, valider et capitaliser de nouvelles connaissances, par un « va et vient » constant entre élaboration de construits théoriques et mise à l'épreuve de travaux empiriques. Il faut également du temps pour diffuser les connaissances produites à l'aide de rapports, d'articles et de communications scientifiques. Cette nécessité temporelle constitue une des caractéristiques fondamentales de la recherche, quels que soient les disciplines scientifiques, les courants et les domaines d'étude associés. De plus, un temps est aussi nécessaire pour que ces connaissances soient comprises et appropriées par les acteurs de terrain et donc transférées dans les

<sup>1</sup> Recensement réalisé en juin 2013

<sup>2</sup> ERIC : Education Resources Information Center, créé en 1966, près de 1, 444 million d'écrits scientifiques déposés à ce jour. <http://www.eric.ed.gov/>

<sup>3</sup> <http://edutice.archives-ouvertes.fr/>

pratiques. Les dispositifs hybrides, en tant que champ de formalisation et de pratiques, n'échappent pas à ces phénomènes temporels.

Un des apports essentiels du travail réalisé par le collectif Hy-Sup est d'avoir impulsé une dynamique à ce champ, en produisant des avancées majeures aux plans heuristique, épistémique et praxéologique. Ainsi, ce travail collectif a non seulement ouvert la voie, mais aussi consolidé trois chantiers jusqu'alors en friche en produisant des résultats tangibles sur :

- les différentes configurations ou types de dispositif hybrides ;
- les effets spécifiques de ces dispositifs, tels que perçus à la fois par les étudiants et/ou leurs enseignants, sur l'apprentissage des premiers et sur le développement professionnel des seconds (perçus ici uniquement par les enseignants eux-mêmes) ;
- les facteurs organisationnels qui président à la généralisation et à la pérennisation des dispositifs hybrides (Letor & al., 2014).

Ces résultats sont inédits ; ils ont donc un statut de « découverte » au sens philosophique communément associé au terme « heuristique ». En même temps, ils ouvrent des perspectives prometteuses pour la recherche sur les dispositifs hybrides en produisant un corpus de connaissances utile scientifiquement, même si certaines de ces connaissances - plus spécifiquement liées aux effets perçus - doivent encore faire l'objet de nombreux programmes ultérieurs de recherche afin de tester leur validité.

Par conséquent, la deuxième avancée produite par le collectif Hy-Sup - non des moindres et liée à la précédente - est épistémique. En effet, les dispositifs hybrides renvoient, comme souligné précédemment, à un champ de pratiques récentes, éparées et évolutives. Ce champ est principalement régi par le registre naturel de l'action (Barbier et Durand, 2003) ou, en d'autres termes, par une sémantique élaborée par les acteurs pour donner du sens à l'ingénierie des dispositifs hybrides et à leurs interventions dans ces dispositifs. Comme toute notion relevant de cette sémantique, elle fonctionne en réseau ou en relation d'inter-signification avec d'autres notions (Barbier, 2000). Ainsi, dans le vocabulaire courant, la notion de « dispositifs hybrides » est principalement associée à une articulation entre des situations d'apprentissage en « présentiel » et à « distance » ; chacune de ses situations pouvant elle-même ou ensemble mobiliser d'autres notions telles que « flexibilité », « médiatisation », « médiation », « accompagnement » ou encore « autonomie de l'apprenant ». Une telle articulation et notions associées possèdent un potentiel mobilisateur pour l'action. Mais ce potentiel est souvent peu contrôlé, riche sémantiquement et au contenu variable selon l'acteur qui l'évoque (gestionnaire, ingénieur de formation, pédagogique ou technologue). Un des apports majeurs des résultats de la recherche Hy-Sup est de donner aux dispositifs « hybrides » un cadre d'identification. Ce cadre contribue, du moins en partie, à l'intelligibilité de cette configuration spécifique de formation. En partie, car il ne propose pas d'éléments ou de grilles théoriques d'interprétation des résultats obtenus. Or, l'établissement d'un cadre à la fois d'identification et d'interprétation constitue la caractéristique centrale d'une recherche en « intelligibilité » (Barbier, 2000, 2001). Tout au moins, la définition et la typologie des dispositifs hybrides, telles qu'élaborées par le collectif Hy-Sup (Peraya, Charlier & Deschryver, 2014 ; Lebrun & al, 2014), répondent à l'exigence d'identification liée à ce type de recherche. Cette typologie résulte d'une démarche d'ancrage théorique et de validation empirique de cinq dimensions déclinées en 14 composantes qui permettent ensemble de caractériser les dispositifs hybrides : (1) la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentiels et distance, (2) l'accompagnement humain, les formes particulières (3) de médiatisation et (4) de médiations liées à l'utilisation d'un environnement technico-pédagogique, (5) le degré d'ouverture des situations d'apprentissage. Le collectif Hy-Sup décrit finement chacune de ces dimensions, tout en les consolidant au plan conceptuel (Peraya, Charlier et Deschryver, 2014). Il leur attribue ainsi une sémantique scientifique et les mobilisent, en tant qu'outils de recueil et d'analyse de données au regard de plusieurs contextes universitaires et de publics différenciés (Burton, Mancuso & Peraya, 2014), dans la construction et la stabilisation de cette typologie des dispositifs hybrides (Lebrun & al., 2014). Cette typologie, dont seront développés plus loin les aspects essentiels, est d'un apport fondamental pour la recherche du domaine. Un autre aspect innovant du travail réalisé est d'avoir produit un premier corpus de connaissances sur les liens existants, au regard des différents terrains d'enquête, entre chacun des types de dispositifs et la perception de leurs effets respectifs sur l'apprentissage des étudiants (Deschryver et Lebrun, 2014) et sur le développement professionnel de ces enseignants (Lameul, Peltier & Charlier, 2014). L'étude ne porte pas sur l'influence directe d'une variable indépendante telle qu'un type de dispositif donné sur (1) l'apprentissage des étudiants et (2) le développement professionnel de leurs enseignants, cela à partir d'indicateurs liés à ces deux variables dépendantes. Par conséquent, elle débouche sur des hypothèses prédictives encore fragiles. Mais lorsque l'on connaît le rôle majeur joué par les perceptions dans la conduite d'activités telles que notamment « apprendre » (Bandura, 2003 ; Carré et Fenouillet, 2009 ; Deci et Ryan, 2007 ; Jézégou, 2012a ; Laguardia et Ryan, 2000) ou « se professionnaliser » (Wittorsky, 2007), les résultats obtenus peuvent, dans une certaine mesure, comporter un potentiel de prédiction quant à l'influence d'un type donné de dispositif

sur les effets tangibles de ce dispositif ; la perception de ces effets étant, selon les cas, une variable médiatrice ou modératrice possible. L'apport épistémique de la recherche Hy-Sup est donc indéniable, ne serait-ce qu'*a minima* au regard de l'ensemble de ces éléments.

La troisième avancée majeure produite par le collectif Hy-Sup est d'ordre praxéologique. Outre le fait que le travail réalisé comporte certains aspects d'une recherche en « intelligibilité » (Barbier, 2000), il s'appuie également sur une posture collective dont les liens avec les acteurs de terrain s'articulent autour d'une mise à disposition des ressources produites (définition des dispositifs hybrides, dimensions caractéristiques, typologie, effets perçus, etc.). Ainsi, ces ressources ne sont pas uniquement au service des autres chercheurs du domaine : les professionnels du domaine peuvent également les saisir pour en réaliser une transposition opérationnelle dans des interventions de diagnostic et de régulation, tout comme dans l'ingénierie de dispositifs hybrides (Lameul, Villiot-Leclercq, Douzet & Docq, 2014). Par conséquent, cette recherche est animée par une double intention : d'une part, participer au plan scientifique à la constitution d'un champ de pratiques en un champ spécifique de recherche ; d'autre part, contribuer grâce au cadre d'identification et aux savoirs empiriques produits à l'évolution de ce champ de pratiques. Cette seconde intention possède toutefois un poids plus important. Par conséquent, le travail réalisé tend à répondre à une logique de recherche en « optimisation » (Barbier, 2001) dont la principale caractéristique est de produire des connaissances validées empiriquement pour favoriser le développement de savoirs professionnels et/ou à la transformation des pratiques.

## 2 A propos de la typologie des dispositifs hybrides produite par le collectif Hy-Sup

La typologie produite résulte d'un rigoureux cheminement intellectuel et empirique rythmé par plusieurs jalons tels que décrits dans des articles de plusieurs chercheurs du collectif Hy-Sup (Burton & al, 2011 ; Charlier, Deschryver & Peraya, 2006 ; Deschryver, 2008 ; Peraya, Charlier & Deschryver, 2014 ; Lebrun & al., 2014). Cette typologie des dispositifs hybrides constitue un cadre descriptif stabilisé ou, en d'autres termes, un cadre d'identification de ces dispositifs. Comme souligné précédemment, ce cadre participe en partie à leur intelligibilité tout en livrant des pistes praxéologiques. La construction de cette typologie s'est appuyée initialement sur cinq principales dimensions descriptives issues des travaux de Charlier, Deschryver et Peraya (2006). La succession de trois études empiriques statistiques conduites par le collectif Hy-Sup auprès d'enseignants du supérieur a permis de retenir et de valider 14 composantes liées aux cinq dimensions. Elle a également permis d'identifier et de vérifier l'existence de six grands types de dispositifs, tout en les décrivant (Burton & al, 2011 ; Lebrun & al, 2014). Cette description a par ailleurs été enrichie de données qualitatives complémentaires recueillies auprès d'enseignants (Peraya et Peltier, 2012).

Le collectif Hy-Sup propose une formalisation schématique de chacun des types sous la forme de diagramme en radar, tout en leur attribuant respectivement une métaphore (Lebrun et al, 2014). En même temps, il réalise une comparaison entre les six types de dispositif et les regroupe en deux grandes catégories. La première intègre les dispositifs régis par une « posture centrée enseignement » sus nommés « la scène » (type 1), « l'écran (type 2), « le gîte » (type 3). La seconde catégorie inclut des dispositifs hybrides animés par une « posture centrée apprentissage » : il s'agit de dispositifs dont la métaphore est respectivement « l'équipage » (type 4), « le métro » (type 5) et « l'écosystème » (type 6). A l'issue du parcours descriptif et comparatif réalisé, des caractéristiques principales et secondaires pour chacun de ces types ont été mises au jour (voir Tableau 1).

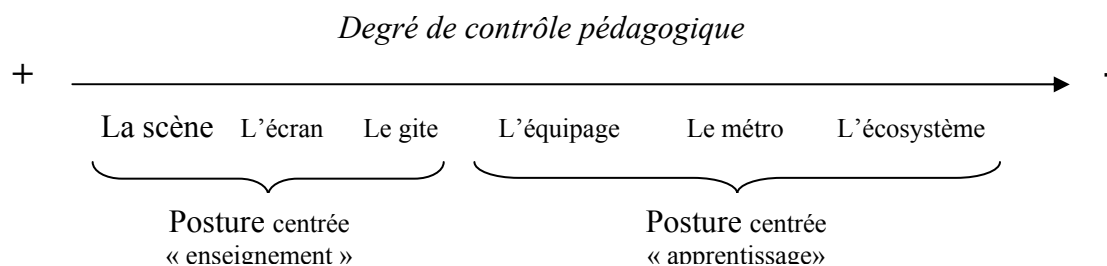
Type	Posture d'enseignement	Métaphore	Caractéristique(s) principale(s)	Caractéristique(s) secondaire(s)
1	Centrée enseignement	La scène	Médiatisation de ressources textuelles	
2		L'écran	Médiatisation de ressources multimédias (comp. 5)	Liberté de choix des méthodes pédagogiques (comp. 13)
3		Le gîte		Ressources ou intervenants externes au monde académique (comp. 14)
4	Centrée apprentissage	L'équipage	- Outils d'aide à l'apprentissage (comp. 3) - Outils de communication synchrone et de collaboration (comp. 7)	- Ressources sous forme multimédias (comp. 5) - Objectifs réflexifs et relationnels (comp. 9)
5		Le métro	- Participation active des étudiants en présence (comp. 1) - Participation active des étudiants à distance (comp. 2) - Accompagnement méthodologique (comp. 10) - Accompagnement métacognitif (comp. 11) - Accompagnement par les étudiants (comp. 12) - Liberté de choix des méthodes pédagogiques (comp. 13)	- Outils de gestion, de communication et d'interaction (comp. 4) - Recours à des intervenants et à des ressources externes au monde académique (comp. 14)
6		L'écosystème	Toutes les composantes sont présentes	

**Tableau 1.** Récapitulatif des caractéristiques des six types de dispositifs hybrides (Lebrun et al, 2014)

Dans cet article (Lebrun et al, 2014), le cadre théorique proposé pour interpréter cette typologie allie à la fois les apports des recherches sur l'apprentissage autodirigé et ceux des travaux sur la relation éducative plus particulièrement en contexte d'éloignement géographique et donc de séparation physique. Il s'appuie sur une relecture de cette typologie. Ainsi, au regard des principales caractéristiques de chacun de ces six types de dispositifs, deux phénomènes concomitants apparaissent au fur et à mesure que l'on avance dans la typologie :

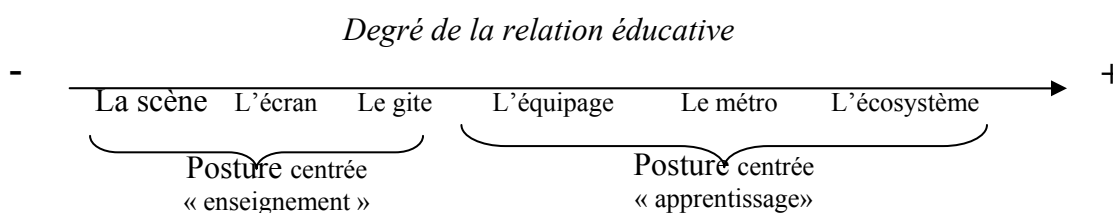
1. une diminution du degré de contrôle pédagogique exercé par le dispositif sur les situations d'apprentissage ;
2. une augmentation du degré de relation éducative non seulement entre les enseignants et les étudiants, mais aussi entre les étudiants eux-mêmes.

Au large, l'apprentissage autodirigé renvoie au « processus dans lequel l'individu prend l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, de déterminer ses besoins de formation, de recenser les ressources humaines et matérielles nécessaires à la formation, de sélectionner et de mettre en œuvre les stratégies de formation adéquates, d'évaluer les résultats de sa formation » (Knowles, 1975). Long (1989) attribue à ce concept deux niveaux de contrôle. Le premier renvoie au contrôle psychologique exercé par l'apprenant sur sa formation : on se situe ici dans le registre volitionnel et métacognitif (projet, agentivité, engagement, autodétermination, stratégies d'apprentissage autorégulé, etc.). Le second porte sur le contrôle pédagogique exercé par les acteurs éducatifs sur les parcours de formation et les situations d'apprentissage. Dans la typologie Hy-Sup, cette notion de contrôle pédagogique est notamment sous-tendue dans l'expression « posture centrée enseignement » et dans celle « posture centrée apprentissage ». Le choix de ces deux expressions n'est pas neutre : il marque une rupture dans la conception même que les acteurs éducatifs (ici les enseignants ayant participé aux enquêtes) ont de la formation. En effet, « la posture centrée enseignement » est régie par une forme d'hétéro-structuration des situations d'apprentissage proposées aux étudiants. Une telle hétérostructuration est le plus souvent associée à une logique descendante de transmissions des savoirs, que ces savoirs fassent ou non l'objet d'une médiatisation (Jézégou, 2005). Dans ce cas de figure, le degré de contrôle pédagogique exercé par les acteurs éducatifs est relativement élevé : il ne permet pas à l'apprenant d'exprimer son autodirection. « La posture centrée apprentissage » renvoie, quant à elle, à une logique très différente : le contrôle pédagogique exercé par les acteurs éducatifs s'efface au profit de la prise en main, par l'étudiant lui-même, de sa formation. Ainsi, plus le contrôle pédagogique diminue - comme tel semble être progressivement le cas entre le dispositif de type 4 et le dispositif de type 6 - plus l'apprenant est autorisé à exprimer son autodirection ou, en d'autres termes, à exercer un contrôle psychologique sur sa formation (Long, 1989 ; Carré, 1992 ; Jézégou, 2005). Ce phénomène est formalisé dans la figure 1 ci-dessous où la position de chacun des six types de dispositifs sur le continuum résulte également de la prise en compte les caractéristiques secondaires qui leur sont respectivement attribuées.



**Figure 1.** Un degré décroissant du contrôle pédagogique exercé par les six de dispositifs

En même temps, ce phénomène est *a priori* concomitant à une augmentation du degré de la relation éducative, comme l'illustre la figure 2.



**Figure 2.** Un degré croissant de la relation éducative au sein des six de dispositifs

La relation éducative est une problématique centrale des recherches sur la formation à distance : elle se situe au cœur des travaux sur le tutorat à distance et sur le *Computer Supported Collaborative Learning*<sup>4</sup> (CSCL). Pour nombre d'auteurs, la qualité du tutorat résulte notamment du soutien qu'apporte l'enseignant/le formateur dans la prise en charge par les apprenants eux-mêmes de leur démarche d'apprentissage à distance. Dans cette perspective, le tutorat consiste notamment à les aider à exercer un contrôle psychologique sur leur formation et, par conséquent, à exprimer et à développer leur autodirection en formation (Fenouillet, 2009 ; Fichez, 1998 ; Glikman, 1999 ; Henri, 1996 ; Linard, 2002). Nombre de chercheurs s'accordent à dire que ce soutien peut être pédagogique, organisationnel, socio-affectif et/ou technico-administrative (Bernarchez, 2003 ; Depover, De Lièvre, Peraya et Quintin, 2011 ; Glikman, 2002 ; Quintin, 2008). Dans le dispositif de type 4 (l'équipage), le soutien apporté par les enseignants semble inexistant. Ces derniers se contentent de mettre à disposition des étudiants des outils d'aide à l'apprentissage, de communication synchrone et de collaboration. Ils leur offrent ainsi des possibilités d'exercer un contrôle sur leur propre situation d'apprentissage, mais sans leur apporter une aide dans l'appropriation individuelle et collective de ces outils. En même temps, il est possible que les étudiants s'en saisissent pour travailler ensemble et établir ainsi une relation éducative entre pairs. En ce qui concerne le dispositif de type 5 ayant la métaphore du « métro », le soutien proposé par les enseignants est à dominante pédagogique : il s'exprime principalement par un accompagnement méthodologique et métacognitif. Ce soutien est complété par un accompagnement entre pairs et intègre ainsi une dimension collective. Une telle dimension, également présente dans le dispositif de type 6 « éco-système », peut s'inscrire, au plan théorique, dans un autre versant des recherches sur la relation éducative. Ce versant, lié au CSCL, étudie plus particulièrement les interactions existantes entre le formateur et les apprenants - mais aussi entre les apprenants - lorsque ces derniers sont engagés dans une démarche de collaboration/coopération à distance, via un espace numérique de communication en ligne (Charlier, Deschryver et Daele, 2002 ; Charlier et Henri, 2010 ; Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003 ; Garrison et Arbaugh, 2007 ; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). A noter que deux modèles théoriques, l'un anglophone<sup>5</sup> (Garrison et Anderson, 2003) et l'autre francophone<sup>6</sup> (Jézégou, 2012b), se rejoignent pour dire que certaines formes d'interactions entre ces différentes catégories d'acteurs permettent de créer « une présence à distance » au sein de cet espace numérique. Par conséquent, ils remettent en cause la notion de présence telle que communément utilisée dans le vocabulaire associé aux dispositifs hybrides de formation : cette notion étant assimilée ici à la situation de formation en « présentiel » et donc en proximité physique. De plus, les deux modèles montrent ensemble que plus la présence est élevée, plus le degré de la relation éducative est important, cela indépendamment de l'éloignement géographique. Le modèle francophone

<sup>4</sup> Apprentissage collaboratif assisté par ordinateur.

<sup>55</sup> The model of community of inquiry.

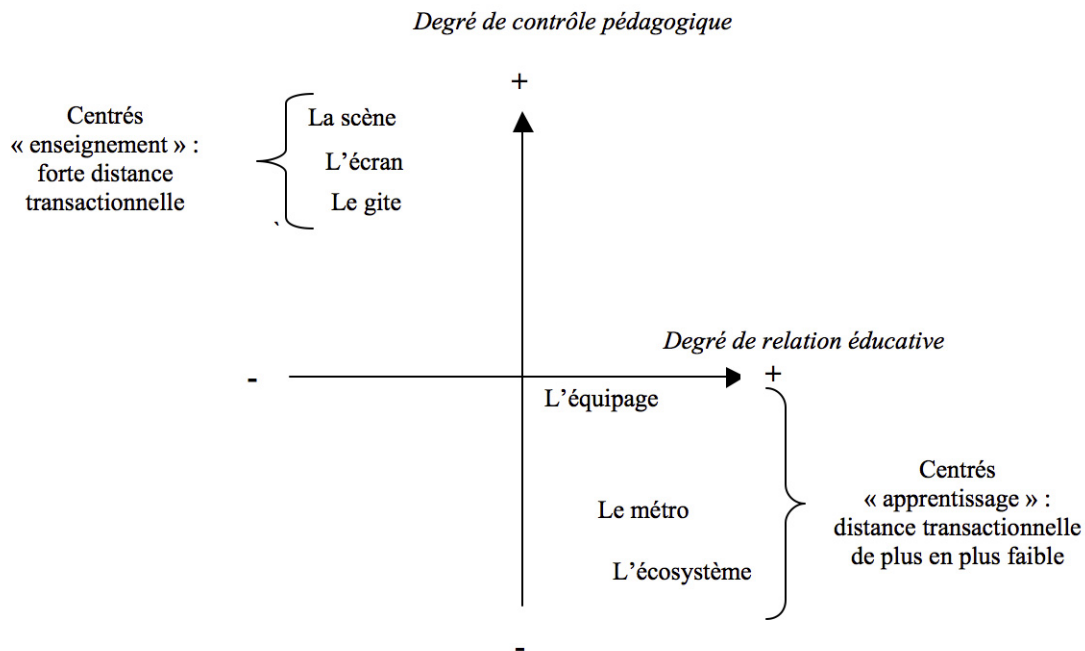
<sup>6</sup> Le modèle de la présence en e-learning

de la présence (Jézégou, 2012b) permettrait également de doter la typologie proposée de clés théoriques interprétatives de ce phénomène.

Le méta-modèle susceptible de fédérer à la fois la théorie de l'apprentissage autodirigé et les travaux sur la relation éducative - tout en l'appliquant à la typologie Hy-Sup - est celui de la distance transactionnelle (Moore, 1993 ; 2007). Il comporte deux dimensions essentielles. La première est le niveau de flexibilité de la structure du dispositif. Ce niveau de flexibilité est assimilé au degré de contrôle pédagogique exercé par ce dispositif sur les situations d'apprentissage (Jézégou, 2007 ; 2009). La seconde dimension est le degré de la relation éducative telle que caractérisée précédemment. Moore (1993) défend le principe selon lequel la distance transactionnelle est faible lorsque :

- la flexibilité de la structure du dispositif est importante ou, en d'autres termes, quand le degré de contrôle pédagogique est faible (Jézégou, 2009) ;
- et que la relation éducative est également importante.

Ainsi, au regard de ce principe et du double raisonnement développé précédemment, il est possible de situer les six types de dispositifs sur un continuum croisé (figure 3). Leur positionnement sur ce continuum prend également en compte les caractéristiques secondaires de chacun d'entre eux (voir tableau 1).



**Figure 3.** Positionnement possible des 6 types de dispositifs hybrides sur un continuum croisé

Ainsi, les trois dispositifs régis par une « posture centrée enseignement » présenteraient une forte distance transactionnelle. Celui de « l'équipage » se situerait dans un entre-deux, bien qu'entrant dans la catégorie des dispositifs animés par une « posture centrée apprentissage ». En revanche, les deux autres dispositifs de cette catégorie seraient dotés d'une distance transactionnelle de plus en plus faible.

### 3 En guise de conclusion provisoire

Le cadre théorique général exposé précédemment pour interpréter la typologie produite par le collectif Hy-Sup n'a que le statut de proposition. Il mobilise des concepts et des modèles spécifiques qui peuvent, dans une certaine mesure, donner une intelligibilité à cette typologie. C'est-à-dire compléter le travail d'identification réalisé par des clés théoriques susceptibles d'étayer l'interprétation de la typologie produite. De telles clés sont loin d'être exhaustives. Leur portée est limitée, car elles sont directement associées aux travaux de l'auteur de cet article. D'autres chercheurs, à qui serait confié ce rôle de regard extérieur, proposeraient certainement d'autres clés de lecture en fonction de leurs orientations théoriques et objets singuliers d'investigation. Tout au moins, l'intention de cet article est de contribuer indirectement et *a posteriori* au travail réalisé, en proposant un

cadre interprétatif à la typologie. Les collègues d'Hy-Sup peuvent s'en saisir, le consolider, l'enrichir ou encore décider de construire de façon collective un autre cadre.

Dans tous les cas, au stade actuel du projet Hy-Sup, un tel cadre fait encore défaut : ce qui tend à donner une impression d'inachevé. Néanmoins, cette impression est toute relative lorsqu'on la confronte à l'ampleur des avancées d'ores et déjà produites par ce groupe de chercheurs tant au plan heuristique, épistémique que praxéologique. Quels de soient la nature et l'objet des critiques qui pourraient éventuellement être émises sur cette recherche Hy-Sup, il ne peut en aucun cas être nié l'importance cruciale de ses apports dans le champ des formations hybrides.

#### 4 Références

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Dans : Maggi, B (dir). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF, 89 - 104.
- Barbier, J.M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherche. Dans : Baudouin, J.M. ; Friedrich, J. (dir). *Théorie de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck, 305 - 317.
- Barbier, J.M.; Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, 99 - 117.
- Bernarchez, P.A. (2003). Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs. *DistanceS*, 6 (1).
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., ... Villot-Leclercq. E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur : une typologie des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, (9)11, 69-96. Disponible en ligne à l'adresse : <http://archive-ouverte.unige.ch/downloader/vital/pdf/tmp/088mq3ai4o090isc2u1fr9p3/out.pdf>
- 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.
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La documentation française.
- Carré, P. ; Fenouillet, F. (dir) (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- Charlier, B.; Deschryver, N.; Daele, A. (2002). Apprendre en collaborant à distance : ouvrons la boîte noire. Dans : Guir, R (dir). *TIC et formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4 (4).
- Charlier, B.; Henri, F. (dir). (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris : PUF.
- Deci, E.; Ryan, R. (2007). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, 49, 24 - 34.
- Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D. ; Quintin, J.-J. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride*. Thèse de doctorat FPSE 402. Genève : Université de Genève. Récupéré le 17 août 2010 de : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:21861>
- Deschryver, N. et Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage : effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, e-301.
- Dillenbourg, P.; Poirier, C.; Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? ». Dans : Taurisson, A. ; Sentini, A. (dir). *Pédagogie.net*. Montréal : Montréal Presses.
- Fenouillet, F. (2009). Vers une approche intégrative des théories de la motivation. Dans : Carré, P. ; Fenouillet, F. (dir). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, 305-338.
- Fichez, E. (1998). Industrialisation contre médiation. Dans : Moeglin, P. *L'industrialisation de la formation. Etat de la question*. Paris : CNDP.
- Garrison, D.R.; Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21<sup>st</sup> Century. A Framework for Research and Practice*. New York : Routledge.
- Garrison, D.R.; Arbaugh, J.B. (2007). Researching the Community of Inquiry Framework: review, issues, and future directions. *The internet and Higher Education*, 10 (3), 157 - 172.
- Glikman, V. (1999). Formations à distance : au nom de l'utilisateur. *DistanceS*, 3(2).



- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris : PUF.
- Henri, F. (1996). L'autoformation assistée dans des environnements souples informatisés. *Les sciences de l'éducation*, 29 (1 et 2), 43 - 66.
- Henri, F.; Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Sainte Foy : Presses Universitaires du Québec.
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'harmattan.
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation : premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et Savoirs*, 5(3), 341 - 366.
- Jézégou, A. (2009). Caractériser la distance en formation : un jeu de transactions entre le dispositif et l'apprenant. Dans : Lameul, G.; Jézégou, A. ; Trollat, A.F.(dir). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon : Chronique Sociale, 93 - 111.
- Jézégou, A. (2012a). Towards a Distance Learning Environment that Supports Learner's Self-Direction. The Model of Presence. *International Journal of Self-Directed Learning*, 9 (1), 11-23. <http://www.sdlglobal.com/journals.php>
- Jézégou, A. (2012b). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, 26 (1). <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/777/1409>
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. New York : Association Press.
- Laguardia, J.; Ryan, R. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien être : théorie de l'autodétermination et application. *Revue Québécoise de Psychologie*, 21(2), 281 - 303.
- Lameul, G., Peltier, C. et Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel : effets perçus par des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, e-301. Disponible sur le site de la revue : <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- 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.
- 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.
- Letor, A., Douzet, C. et Ronchi, A. (2014). Développer des dispositifs hybrides : une opportunité d'apprentissage organisationnel. *Éducation & Formation*, e-301.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education permanente*, 152, 143 - 155.
- Long, H. (1989). Self-directed learning : emerging theory and practice. In: Long, H. (eds). *Self directed learning : application and research*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. In : Keegan, D (eds). *Theoretical Principles of Distance Education*. New York: Routledge, 22-38. <http://www.uni-oldenberg.de/zef/cde/found/readings/moore93.pdf>
- Moore, M.G. (2007). The Theory of Transactional Distance. In : Moore, M.G. (eds). *Handbook of Distance Education*. 2<sup>nd</sup> Edition. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates Publisher, 98 - 105.
- 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.
- 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>
- Quintin, J.J. (2008). Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat, *STICEF*, Vol. 15, [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/04-quintin/sticef\\_2008\\_quintin\\_04p.pdf](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/04-quintin/sticef_2008_quintin_04p.pdf)
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorsky, R. (2009). A propos de la professionnalisation. Dans : Barbier, JM. ; Bourgeois, E. ; Chapelle, G et Ruano-Borbalan, J.C. (éd.). *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*. Paris : PUF, 781-793.