

LES MODALITÉS DE COURS QU'ON PEUT EXPLOITER AU COLLÉGIAL : LES DÉFINIR POUR MIEUX LES CHOISIR

Le *Rapport d'étape du chantier sur l'offre de formation collégiale* de Demers (2014) rappelle que la diversification des modalités de cours en enseignement collégial est nécessaire, car elle garantit une meilleure accessibilité aux études. Par exemple, la formation à distance pourrait constituer une réponse adéquate aux besoins qu'éprouvent, en matière d'éducation, les étudiants qui se trouvent en région éloignée. Selon Demers, ce mode d'enseignement serait susceptible de contribuer à « accroître la population étudiante inscrite à certains programmes d'études, à élargir le bassin d'étudiants intéressés à certains programmes et donc à maintenir l'expertise dans les collèges » (p. 63). Compte tenu du fait que « l'investissement initial pour concevoir des programmes en formation à distance est important » (p. 70) et que les ressources mises à la disposition des collèges sont limitées, les projets de formation à distance devraient être issus de partenariats entre les établissements et être conçus dans une optique de complémentarité, en vue de répondre à des besoins prioritaires. Ainsi, le tout devrait être planifié de manière stratégique, et non improvisée.

Pour que le lecteur de cet article puisse apprécier les recommandations du rapport Demers et faire un choix pédagogique plus éclairé, nous proposerons ici quelques définitions. Elles permettront à chacun de se familiariser avec une terminologie commune, relative aux différentes modalités de cours : en présentiel, à distance, en présentiel enrichi, hybride et en ligne (synchrone et asynchrone). Elles mettront également en parallèle quelques modèles qui peuvent être appliqués au collégial. Par *modalités de cours*, nous entendons les différents moyens que les professeurs peuvent exploiter pour présenter les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans un cours donné (Brinthaup et collab., 2014).

LES COURS EN PRÉSENTIEL ET LES COURS À DISTANCE

Indépendamment de l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC), il existe deux grandes modalités de cours, dont l'une a souvent été définie par rapport

à l'autre : les cours en présentiel et les cours à distance. Le premier de ces deux types regroupe les activités d'enseignement et d'apprentissage traditionnelles, au moyen desquelles un professeur donne un cours, en temps réel, à un ensemble d'étudiants tout en se trouvant au même endroit qu'eux, par exemple dans une salle de classe. Le second réunit, quant à lui, les activités d'enseignement et d'apprentissage qui ont lieu *en dehors* de cet espace. Il exclut donc la relation directe établie entre le professeur et les étudiants ainsi qu'entre les étudiants eux-mêmes, c'est-à-dire la relation qu'implique la réunion de ces personnes dans une même pièce (Roy, 2011). Selon Peraya et Deschryver (2003), la formation à distance présente l'avantage de libérer les étudiants des contraintes d'espace et de temps « grâce à une rupture nette entre les activités d'enseignement et d'apprentissage » (p. 18). Toutefois, cette idée doit être nuancée. Effectivement, les étudiants et le professeur pourraient se rencontrer virtuellement en temps réel, comme nous allons l'expliquer.

LES TROIS GRANDES MODALITÉS DE COURS IMPLIQUANT L'UTILISATION DES TIC

Avec l'arrivée des TIC, les cours à distance sont devenus une pratique courante. Les auteurs contemporains les définissent comme une modalité où les situations d'enseignement et d'apprentissage impliquent le recours à certains dispositifs technologiques et aux outils de communication synchrone et asynchrone qui assurent une communication bidirectionnelle entre le professeur et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes (Kim, 2008).

Cependant, plusieurs autres modalités d'enseignement impliquant les TIC ont émergé depuis une dizaine d'années (Kyei-Blankson et Godwyll, 2010; Kyei-Blankson et collab., 2011). L'ensemble de ces modalités pourrait être réparti en trois grandes catégories : les cours en présentiel enrichi, les cours hybrides et les cours en ligne. Notons que plusieurs auteurs associent tant les cours en ligne qu'hybrides à la modalité des cours à distance (Kim, 2008). Remarquons, aussi, que ces derniers ont permis aux établissements d'enseignement de recruter davantage d'étudiants et de mieux répondre à leurs besoins au fil du temps. Par ailleurs, ils ont été jugés aussi efficaces que les cours en présentiel du point de vue pédagogique (Kyei-Blankson et Godwyll, 2010).

Dans le but de mieux définir ces trois catégories, Allen et Seaman (2013) ont balisé la proportion des activités d'enseignement et d'apprentissage réalisées en ligne. Celles-ci sont présentées dans le [tableau 1](#).



SAWSEN LAKHAL
Professeure
Université de Sherbrooke



RENÉE CLAUDE BILODEAU
Professeure
Cégep Beauce-Appalaches



CAROLINE HARVEY
Conseillère pédagogique
Cégep Limoilou

LES DIFFÉRENTES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE TELLES QUE DÉCRITES PAR ALLEN ET SEAMAN (2013)	
Proportion des activités d'enseignement et d'apprentissage réalisées en ligne	Modalités d'enseignement et d'apprentissage
1 à 29 %	En présentiel enrichi
30 à 79 %	Hybride (mixte)
80 à 100 %	En ligne (synchrone ou asynchrone)

LES COURS EN PRÉSENTIEL ENRICHIS

À une extrémité du continuum, les cours en présentiel enrichi proposent de réaliser de 1 % à 29 % des activités pédagogiques en ligne (Allen et Seaman, 2013). Pour ce, les professeurs pourraient utiliser une plateforme de cours (Omnivox, ColNet, Moodle, etc.) ou des pages Web afin de rendre disponibles le plan de cours et du matériel didactique (notes de cours, diaporamas, questionnaires, etc.). Ils pourraient aussi, entre autres, recourir à des forums de discussion ou à des blogues pour favoriser l'engagement des étudiants et pour les inciter à interagir entre les séances de cours ayant lieu en classe. Plusieurs articles publiés sur Profweb¹ témoignent de l'utilisation de cette modalité dans les collèges.

LES COURS HYBRIDES

Les cours hybrides (ou à modalité mixte) combinent, quant à eux, l'enseignement en présentiel et en ligne dans des proportions plus égales. De 30 % à 79 % des activités y sont réalisées en ligne (Allen et Seaman, 2013). Bien que l'emploi du terme *hybride* ne fasse pas l'unanimité (Fleck, 2012; Kyei-Blankson et Godwyll, 2010), la plupart des auteurs conviennent que cette modalité combine les avantages de l'enseignement traditionnel en présentiel, tels que les interactions entre professeurs et étudiants ou simplement entre étudiants, avec ceux de l'enseignement en ligne, notamment avec la flexibilité et l'ubiquité (Khechine et collab., 2013; Kim, 2008; McGee et Reis, 2012). Plusieurs auteurs ont également indiqué que les cours hybrides sont à même d'offrir le meilleur environnement d'apprentissage (Allen, Seaman et Garret, 2007; Hill, 2006; Kyei-Blankson et Godwyll, 2010). Ainsi, certains étudiants

et professeurs verraient ces cours comme le « meilleur des deux mondes ». Cette modalité pourrait donc susciter une plus grande acceptation et une plus grande appréciation chez les étudiants (Allen, Seaman et Garret, 2007).

Par ailleurs, Kim (2008) distingue deux types d'associations possibles des cours en présentiel et en ligne. Dans le premier cas, les activités réalisées en ligne ont pour but la *préparation des séances de cours en présentiel*, par l'appropriation des connaissances ou des concepts ou encore par la recherche documentaire, notamment. Les activités en présentiel servent ainsi à faire le point avec les étudiants, à revoir des éléments non compris ou à approfondir certains apprentissages. On reconnaît ici des caractéristiques de la classe inversée, qui constitue un modèle émergent dans nos collèges (Bélanger, 2013; Bissonnette et Gauthier, 2013; Lasry, Dugdale et Charles, 2014). Dans le deuxième cas, les activités réalisées en classe servent à *amorcer les activités en ligne*. Ainsi, en vue de faciliter les échanges qui auront lieu en ligne, les étudiants peuvent faire connaissance en salle avec leur professeur et avec leurs collègues. Ce dernier pourrait aussi expliquer, en classe, le fonctionnement des activités qui seront réalisées en ligne, par exemple.

Nos lectures nous laissent penser que plusieurs professeurs du collégial ont recours à l'enseignement hybride (Desrosiers, 2013a; Leclerc et Nault, 2008; Spatz, 2014). Aussi, les résultats d'un récent sondage effectué par le Réseau des répondantes et répondants TIC (Desrosiers, 2013b) indiquent que cette modalité est favorisée dans plusieurs cours (en comptabilité, en anglais, en chimie des solutions, etc.) et programmes techniques du collégial (Soins infirmiers et Génie mécanique).

En planifiant les cours hybrides, le professeur peut prévoir d'alterner l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance. Cependant, cette alternance peut aussi être choisie par l'étudiant lui-même, si on lui en donne la possibilité. Dans ce cas, on applique le modèle appelé *HyFlex (Hybride-Flexible; voir Lakhall, Khechine et Pascot, 2014)*. Il s'agit d'un modèle de conception de cours qui module l'apprentissage hybride d'une manière flexible, de sorte que les étudiants peuvent

¹ Tout lecteur intéressé par le sujet pourrait consulter, par exemple, les pages suivantes : [profweb.ca/publications/recits/un-forum-sur-omnivox-pour-accompagner-les-etudiants-dans-leur-lecture]; [profweb.ca/publications/recits/un-blogue-pour-susciter-l-engagement-des-etudiants-dans-le-cours-de-methodes-quantitatives].



soit participer exclusivement à des séances en classe ou en ligne, soit alterner les deux en fonction de leurs besoins et de leurs disponibilités (Abdelmalak, 2013; Miller, Risser et Griffiths, 2013; Kyei-Blankson et Godwyll, 2010; Educause, 2010; Lakhal, Khechine et Pascot, 2014). Ainsi, tous les étudiants sont inscrits dans une même section, au lieu d'être séparés selon les modalités des cours suivis (Miller, Risser et Griffiths, 2013).

Pour appliquer ce modèle, le professeur doit concevoir des activités qui, sans être totalement distinctes, répondent aussi bien aux besoins des étudiants assistant aux cours en classe qu'aux besoins de ceux qui suivent les cours en ligne (Beatty, 2013). Généralement, les étudiants utilisent un site associé à un cours pour partager des fichiers, pour participer en ligne à des discussions (en mode synchrone, par le truchement du clavardage, et en mode asynchrone, par l'intermédiaire des forums de discussion) et pour accéder à du matériel didactique (Beatty, 2007). Puisque les frontières entre les étudiants assistant au cours en présentiel, d'une part, et en ligne, d'autre part, sont réduites au minimum (Abdelmalak, 2013; Educause, 2010), tous peuvent travailler ensemble (Beatty, 2007) : les étudiants qui fréquentent les salles de classe pour suivre un cours peuvent prendre part aux discussions qui ont lieu en ligne et ceux qui assistent à des cours en ligne peuvent se joindre, en temps réel, aux étudiants en classe ou bien écouter ou revoir les enregistrements audios et vidéos des périodes d'enseignement présentiel (Miller, Risser et Griffiths, 2013). En vue d'être consultés ultérieurement, ces enregistrements peuvent aussi être mis à la disposition des étudiants qui participent à des séances en salle de classe (Educause, 2010; Miller Risser et Griffiths, 2013).

Dans leur article « J'assiste au cours, peu importe le lieu et le moment », Jean Labbé, professeur, et Isabelle Delisle, conseillère pédagogique TIC, décrivent comment l'enseignement hybride a été mis en œuvre dans des cours d'électrotechnique et de circuits électroniques au Cégep de Lévis-Lauzon (Labbé et Delisle, 2012). Dans ce texte, le professeur indique que l'utilisation de ce modèle offre une certaine flexibilité aux étudiants. En effet, pour ceux qui choisissent d'assister aux séances à distance, en temps réel ou en différé, le professeur s'enregistre en même temps qu'il donne son cours, puis la captation vidéo est diffusée en direct. De plus, le professeur répond aux questions posées en ligne, dans le forum, et dépose les enregistrements vidéos dans l'environnement numérique d'apprentissage réservé au cours.

LES AVANTAGES DU MODÈLE DE CONCEPTION *HyFlex*

Le modèle de conception de cours *HyFlex* présente de nombreux avantages. En voici quelques-uns :

Il répond aux besoins des étudiants en leur offrant la possibilité de choisir la modalité de cours qui les accommode le mieux (Abdelmalak, 2013; Miller, Risser et Griffiths, 2013). En ce sens, il convient particulièrement bien à ceux qui demeurent en région éloignée (Educause, 2010) ou bien à ceux qui ont un horaire de travail chargé ou des responsabilités familiales qui ne leur permettent pas d'assister aux séances en classe chaque semaine (Abdelmalak, 2013; Beatty, 2007; Kyei-Blankson et Godwyll, 2010). Il convient aussi aux personnes qui pourraient être amenées à sélectionner une modalité différente chaque semaine, selon leurs intérêts ou selon leurs compétences personnelles (Abdelmalak, 2013; Educause, 2010).

Il permet aux étudiants d'utiliser les technologies dont ils font usage dans leur vie quotidienne, et ce, pour des fins d'apprentissage (Thompson, 2013) : dans le but de favoriser les interactions entre ces derniers, les cours *HyFlex* exploitent largement la messagerie texte, les réseaux sociaux, etc. (Miller, Risser et Griffiths, 2013).

Il enrichit l'environnement d'enseignement et d'apprentissage en y intégrant des ressources issues d'activités réalisées en présentiel ou à distance tels que des enregistrements audios et vidéos, d'une part, ou des forums de discussion, d'autre part (Beatty, 2007; Abdelmalak, 2013).

Il donne aux étudiants la possibilité d'interagir avec leurs collègues de classe et avec les professeurs, quelle que soit la modalité choisie (Miller, Risser et Griffiths, 2013). En outre, la nature des interactions peut varier en fonction des préférences et des besoins de chacun (Miller, Risser et Griffiths, 2013).

Il donne au professeur l'occasion de différencier sa pédagogie et de respecter ainsi les divers styles d'apprentissage des étudiants (Abdelmalak, 2013).

Il incite les étudiants à s'engager vis-à-vis de leurs apprentissages. En effet, des auteurs ont noté que les cours *HyFlex* sont susceptibles de renforcer le sentiment de contrôle qu'éprouve l'étudiant, de favoriser la participation de celui-ci, d'augmenter son intérêt pour le cours et sa compréhension des concepts de base (Abdelmalak, 2013; Miller, Risser et Griffiths, 2013).

Enfin, il peut constituer une solution pour les établissements d'enseignement supérieur dont les salles de classe sont exigües (Educause, 2010; Miller, Risser et Griffiths, 2013).



LES PRINCIPES DE DÉVELOPPEMENT D'UN COURS HYFLEX

Selon Beatty (2007), afin d'assurer la qualité d'un cours *HyFlex*, quatre principes fondamentaux doivent être observés lors de la conception de ce dernier : le choix de l'étudiant, l'équivalence, la réutilisation et l'accessibilité.

Le choix de l'étudiant laisse sous-entendre que le professeur permettra à chacun de choisir, d'une semaine à l'autre, la modalité appropriée à ses besoins (en présentiel ou en ligne) pour assister au cours (Beatty, 2007). Par conséquent, le professeur ne devrait pas valoriser une modalité plutôt qu'une autre ni en imposer une pour que les étudiants assistent à une séance donnée (Miller, Risser et Griffiths, 2013).

L'équivalence implique que le professeur proposera des activités équivalentes, quelle que soit la modalité de cours choisie par les étudiants (Beatty, 2013). Ainsi, ces derniers doivent pouvoir décider de participer à des séances de cours en présentiel ou bien en ligne sans que leurs apprentissages en soient affectés (Beatty, 2007).

La réutilisation signifie que le professeur accordera à tous les étudiants la possibilité d'utiliser l'ensemble des ressources qu'a engendrées le recours à chaque modalité (Beatty, 2013). Par exemple, les activités en ligne peuvent donner lieu à des discussions synchrones et asynchrones, susciter la création de fichiers partagés, tandis que les activités en présentiel peuvent générer des enregistrements audio ou vidéos, des fichiers de présentation. Ces différentes ressources devraient pouvoir être utilisées par chacun à des fins de révision, de même que par des étudiants qui n'ont pas pu assister à un cours en temps réel (Miller, Risser et Griffiths, 2013).

Enfin, l'accessibilité suppose que le professeur veille à ce que les compétences technologiques des étudiants leur permettent de choisir, de façon éclairée, la modalité de cours qu'ils privilégieront pour apprendre d'une semaine à l'autre. Ce principe garantit aussi le fait que ces derniers auront accès aux différentes modalités (Beatty, 2013). Le professeur devra donc s'assurer qu'une formation d'appoint est disponible pour les étudiants qui en ont besoin^{*}.

LES COURS EN LIGNE

Dans les cours en ligne, la grande majorité, voire la totalité des activités d'enseignement et d'apprentissage (au moins 80 % d'entre elles) sont réalisées en ligne (Allen et Seaman, 2013). Celles-ci peuvent se dérouler en temps réel (activités synchrones) ou bien en différé (activités asynchrones), individuellement ou en collaboration. Au collégial, les cours en ligne semblent surtout exploités par le Cégep à distance ou dans le cadre de la formation continue (Demers, 2014).

Souvent citée lorsqu'il est question d'enseignement et d'apprentissage en ligne, une méta-analyse recoupant 232 études comparatives (Bernard et collab., 2004) permet de conclure que les retombées des activités en ligne sont équivalentes à celles des activités en présentiel du point de vue du rendement scolaire des étudiants, de leur satisfaction et du taux de rétention. Une autre méta-analyse colligeant les résultats de 51 enquêtes a comparé des étudiants formés en présentiel et des étudiants à qui on avait enseigné en ligne, puis a révélé que la performance scolaire était meilleure chez ces derniers (Means et collab., 2010).

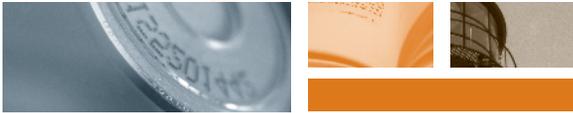
— Les cours en ligne synchrones

Plusieurs technologies permettent d'enseigner et d'apprendre en mode synchrone, par exemple la visioconférence. Celle-ci implique l'utilisation de deux ou de plusieurs ordinateurs, reliés en réseau grâce à des plateformes de webconférence (telles Via ou WebEx), puis le recours à des webcams, à la messagerie instantanée, aux dispositifs de transfert de fichiers, à un tableau blanc et aux fonctionnalités de la conférence audio, afin que plusieurs participants puissent voir, écrire, transmettre des documents et aussi communiquer (Lakhal, Khechine et Pascot, 2013). Des écrits témoignent de l'utilisation qui est faite, notamment par le Cégep à distance, de la visioconférence en enseignement collégial (Poellhuber, Racette et Chirchi, 2012).

La vidéoconférence permet, quant à elle, d'envisager la mise en œuvre d'un dispositif qui se rapproche le plus possible d'une salle de classe puisque cet outil est utilisable dans un espace pouvant accueillir plusieurs étudiants, avec ou sans professeur, tout en permettant la communication en temps réel entre des étudiants qui se trouvent à distance². Ce dispositif d'enseignement et d'apprentissage a été qualifié par

² Dans son article « Innover pour favoriser l'accessibilité des études supérieures en région », Bergeron (2014) présente notamment cette modalité de cours et donne des exemples de l'utilisation qui en est faite au Cégep de la Gaspésie et des Îles. Tout lecteur intéressé pourrait se référer à ce texte à l'adresse [aqqc.qc.ca/UserFiles/File/Vol27%20No4/Bergeron-Vol_27-4.pdf].

* Présentement, dans les collèges, rares sont les formations qui portent sur l'utilisation de logiciels ou d'outils technologiques et qui sont accessibles à tous les étudiants, de manière générale. Les formations sont davantage élaborées spécifiquement, en fonction des logiciels qui sont utilisés dans les programmes d'études et des stratégies d'enseignement ou d'apprentissage propres à chacun de ceux-ci. La situation est appelée à changer, cependant. Dupont, Ouellette et Perreault (2015) suggèrent même de mettre en place, de bonifier ou d'adapter les services destinés aux étudiants qui éprouvent des difficultés importantes à l'égard des technologies. Le professeur pourrait également compter sur l'aide du conseiller pédagogique en intégration des TIC ou des techniciens rattachés aux services informatiques et audiovisuels de son établissement, de même que sur l'expérience de collègues provenant de la communauté.



Paquette (2002) de *classe technologique répartie*. Plusieurs collèges y recourent pour permettre aux étudiants des divers établissements situés en région de suivre des cours en ligne dans des programmes offerts sur différents campus. Ainsi, ces collèges peuvent

« offrir un programme qui n'est pas proposé dans un autre campus du même établissement ou bien [...] rassembler des étudiants peu nombreux au sein d'un même groupe lorsqu'un programme identique est offert dans deux campus. Dans chacun des cas, les étudiants acquièrent leur formation générale à l'endroit qui est situé le plus près de chez eux » (Bergeron, 2014, p. 17).

— Les cours en ligne asynchrones

Dans ces cours, l'étudiant réalise les activités d'apprentissage au moment qui lui convient (Roy, 2011). Il peut les entreprendre seul ou en collaborant avec d'autres étudiants. Dans le premier cas, il accède au matériel didactique à partir d'un environnement numérique d'apprentissage où on lui propose des activités variées. Dans le deuxième cas, les activités d'apprentissage se déroulent en collaboration. Plusieurs technologies facilitent le travail collaboratif en ligne : le courriel, le forum, le clavardage, le bureau virtuel, etc.

Les résultats du sondage effectué par le Réseau des répondantes et répondants TIC (Desrosiers, 2013b) indiquent que les cours en ligne asynchrones sont rarement offerts dans les collèges. Par ailleurs, une nouvelle forme de cours en ligne asynchrones a vu le jour ces dernières années. Il s'agit des CLOM (cours en ligne ouverts et massifs), ou MOOC (*massive open online courses*) en anglais. Ce type de cours gagne en popularité dans le domaine de l'enseignement supérieur. Le réseau collégial aurait donc avantage à prendre position par rapport à ce phénomène, entre autres en ce qui a trait aux possibilités qu'offre l'utilisation des CLOM : reconnaissance des acquis, soutien à l'apprentissage, etc.³.

► CHOISIR DES MODALITÉS DE COURS

Maintenant que ces modalités ont été définies, on peut se demander laquelle il faudrait choisir eu égard à différents contextes. Dans un article récent, Brinthaup et ses collaborateurs (2014) tentent de répondre à cette question. À cette fin, ces auteurs ont élaboré un modèle décisionnel. Constitué de trois étapes, celui-ci permet de choisir de manière optimale les modalités de cours à exploiter et les activités d'enseignement et d'apprentissage visant l'atteinte de compétences ou d'objectifs précis pour un cours donné.

- 1 Le professeur doit définir soigneusement les objectifs d'apprentissage associés à son cours⁴ à partir des compétences ou des éléments de compétence que vise à développer ce dernier. Le professeur examinera ensuite séparément les types de contenus, puis les types d'activités d'apprentissage et d'évaluation impliqués afin de déterminer quelles sont les modalités d'enseignement les plus adéquates à chacun de ces éléments.
- 2 Le professeur adopte un point de vue plus global eu égard à chaque objectif d'apprentissage. Avant d'évaluer les conséquences de ses propres choix, il lui faut, à ce stade-ci, considérer notamment si une modalité de cours spécifique doit être priorisée.
- 3 Une fois les décisions prises pour chacun des objectifs d'apprentissage, il est possible de s'engager dans le même type de processus en considérant l'ensemble du cours. Il convient alors d'examiner la pertinence des modalités en tenant compte de critères précis, comme la progression et l'arrimage des objectifs, l'agencement des activités d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation et leur contribution à la cible du cours.

Pour se livrer à la réflexion de façon convenable, à chacune de ces étapes, le professeur tiendra compte non seulement des composantes du cours, mais également d'autres aspects tels que les caractéristiques des étudiants, le soutien et les outils technologiques disponibles, le type d'aménagement requis ainsi que la culture qu'a son établissement en matière d'utilisation des technologies.

Ainsi, l'application du modèle décisionnel de Brinthaup et ses collaborateurs (2014) pourrait, entre autres, amener un professeur à juger qu'une séquence d'enseignement et d'apprentissage⁵ devrait commencer par une séance de travail à distance asynchrone : par exemple, l'étudiant pourrait réaliser

³ Dans « Exploration de nouvelles frontières pour l'accès à l'éducation supérieure : les MOOC », un récent article de *Pédagogie collégiale*, Delisle, Massé, Abran, Picard et Flamand (Delisle et collab., 2014) ont approfondi la question des CLOM et ont démontré les possibilités qu'offre leur utilisation dans le réseau collégial. Cet article est disponible à l'adresse [aqpc.qc.ca/UserFiles/file/Vol27%20No4/Delisle%20et%20cie-Vol_27-4.pdf].

⁴ Au sujet de la formulation des objectifs d'apprentissage, Brinthaup et ses collaborateurs (2014) utilisent plus spécifiquement l'expression « *learning outcomes* ». Elle renvoie à l'alignement stratégique de la formulation de l'objectif, des ressources de même que des activités d'enseignement et d'apprentissage qui permettent à l'étudiant d'atteindre cet objectif.

⁵ Selon le contexte pédagogique, une séquence d'enseignement et d'apprentissage peut consister, par exemple, en une seule séance de cours ou en un bloc de séances composant, par association avec d'autres blocs, une session de quinze semaines.



quelques activités d'apprentissage et un test formatif en ligne afin de s'approprier de nouvelles ressources. Puis, il serait possible que la séquence suivante se déroule en présentiel et conduise les étudiants à participer à une discussion ou à un débat. Dans une autre séquence, les activités pourraient se dérouler en mode hybride. Le professeur pourrait alors proposer des activités de collaboration en ligne et conclure avec une évaluation sommative ayant lieu en classe.

Plutôt que de donner préséance à une modalité de cours particulière, ce modèle suscite donc une réflexion systématique d'ordre pédagogique. Ainsi, il donne l'occasion au professeur non seulement d'optimiser ses choix au regard des différentes modalités, mais également d'exploiter au mieux leur potentiel en tenant compte des divers objectifs d'apprentissage. Dans cette perspective, l'accessibilité aux études est certes privilégiée, mais, plus encore, la pédagogie optimale à mettre en œuvre est considérée. Une intégration de ces deux préoccupations constitue une avenue intéressante, qui pourrait servir d'assise à toute réflexion portant sur les modalités de cours conciliables avec l'enseignement collégial.

CONCLUSION

L'ensemble des modalités de cours présentées dans cet article devrait permettre au personnel enseignant d'offrir une formation collégiale de qualité (Demers, 2014). Notons cependant que leur mise en œuvre nécessite l'implication de différentes ressources, humaines et matérielles, d'ordre pédagogique ou technique. Parmi les ressources humaines pouvant faciliter l'implantation de ces modalités, nommons les conseillers pédagogiques en intégration des TIC ainsi que les techniciens des services informatiques et des services audiovisuels rattachés aux collèges. De leur côté, les ressources matérielles les plus importantes sont relatives à l'environnement de travail (les postes informatiques, les logiciels utilisés, etc.). Les ressources pédagogiques permettent, quant à elles, la planification des cours et la préparation de la documentation didactique. Enfin, il est important de ne pas perdre de vue que l'encadrement des étudiants et la mise en œuvre de moyens favorisant la réussite et la persévérance sont essentiels, peu importe la modalité choisie. ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABDELMALAK, M. « Towards Flexible Learning for Adult Students: HyFlex Design », dans SEARSON, M. et M. OCHOA (dir.). *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2014*, Chesapeake, Association for the Advancement of Computing in Education, 2014, p. 706-712.

ALLEN, I. E. et J. SEAMAN. *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*, Institute of Education Sciences, 2013 [files.eric.ed.gov/fulltext/ED541571.pdf].

ALLEN, I. E., J. SEAMAN et R. GARRET. *Blending In. The Extent and Promise of Blended Education in the United States*, Institute of Education Sciences, 2007 [files.eric.ed.gov/fulltext/ED529930.pdf].

BEATTY, B. « Hybrid Courses with Flexible Participation: The HyFlex Course Design », dans KYEI-BLANKSON, L. et E. NTULI (dir.). *Practical Applications and Experiences in K-20 Blended Learning Environments*, Hershey, IGI Global, 2013, p. 153-177.

BEATTY, B. J. « Hybrid Classes With Flexible Participation Options—If You Build it, How Will they Come? », *Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology Annual Convention (AECT)*, vol. 14, 2007 [aect.org/pdf/proceedings07/2007/07_3.pdf].

BÉLANGER, D. « Un exemple appliqué de la classe inversée », *Pédagogie collégiale*, vol. 27, n° 1, automne 2013, p. 9-13 [aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_collégiale/Be%CC%81langer-Vol_27-1.pdf].

BERGERON, M.-H. « Innover pour favoriser l'accessibilité des études supérieures en région », *Pédagogie collégiale*, vol. 27, n° 4, été 2014, p. 15-20 [aqpc.qc.ca/UserFiles/File/Vol27%20No4/Bergeron-Vol_27-4.pdf].

BERNARD, R. M. et collab. « How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature », *Review of Educational Research*, vol. 74, n° 3, automne 2004, p. 379-439.

BISSONNETTE, S. et C. GAUTHIER. « Faire la classe à l'endroit ou à l'envers? », *Formation et profession*, vol. 20, n° 1, juin 2013, p. 23-28 [formation-profession.org/files/numeros/1/v20_n01_173.pdf].

BRINTHAUPT, T. et collab. « How Should I Offer This Course? The Course Delivery Decision Model (CDDM) », *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, vol. 10, n° 2, juin 2014, p. 326-335 [jolt.merlot.org/vol10no2/brinthaupt_0614.pdf].

DELISLE, I. et collab. « Exploration de nouvelles frontières pour l'accès à l'éducation supérieure : les MOOC », *Pédagogie collégiale*, vol. 27, n° 4, été 2014, p. 10-14 [aqpc.qc.ca/UserFiles/File/Vol27%20No4/Delisle%20et%20cie-Vol_27-4.pdf].

DEMERS, G. *Rapport d'étape du chantier sur l'offre de formation collégiale*, Québec, Gouvernement du Québec, 2014 [mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/sommet/Rapport_etape_chantier_offre_formation_collégiale.pdf].

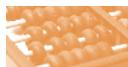
DESROSIERS, C. « Qu'est-ce que l'enseignement hybride? », *Bulletin Clic*, n° 83, novembre 2013a [clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2296].

DESROSIERS, C. « Recensement de projets : enseignement hybride (en présence et à distance) », Réseau des répondants et répondants TIC (REPTIC), 2013b [reptic.qc.ca/recensement-de-projets-enseignement-hybride-en-presence-et-a-distance/].

DUPONT, H., L. OUELLETTE et N. PERREAULT. « Intégrer les habiletés du profil TIC des étudiants du collégial dans un cours ou dans un programme d'études », *Pédagogie collégiale*, vol. 28, n° 2, hiver 2015, p. 16-25 [aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_collégiale/Vol%2028%20no%202/Dupont-Vol_%2028-2.pdf].

EDUCAUSE. *Seven Things You Should Know About... the HyFlex Course Model*, 2010 [net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7066.pdf].

FLECK, J. « Blended Learning and Learning Communities: Opportunities and Challenges », *Journal of Management Development*, vol. 31, n° 4, 2012, p. 398-411.



HILL, J. R. «Flexible Learning Environments: Leveraging the Affordances of Flexible Delivery and Flexible Learning», *Innovative Higher Education*, vol. 31, n° 3, octobre 2006, p. 187-197.

KHECHINE, H. et collab. «Students' Acceptance of Elluminate Use in a Blended Learning Course», dans GÓMEZ, L. et collab. (dir.). *INTED 2013. 7th International Technology, Education and Development Conference. Conference Proceedings*, Valence, International Association of Technology, Education and Development (IATED), 2013, p. 5333-5341.

KIM, S. «Étude des représentations du personnel enseignant à l'égard de ses pratiques d'ordre technologique et pédagogique actuelles et de celles qui pourraient favoriser la mise en œuvre d'un dispositif de formation à distance à l'Institut de Technologie du Cambodge», thèse de doctorat en éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2008.

KYEI-BLANKSON, L. et collab. «The New Blend: When Students Are Given the Option to Choose», dans KOEHLER, M. et P. MISHRA (dir.). *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2011*, Chesapeake, Association for the Advancement of Computing in Education, 2011, p. 433-436.

KYEI-BLANKSON, L. et F. GODWYLL. «An Examination of Learning Outcomes in Hyflex Learning Environments», dans SANCHEZ, J. et K. ZHANG (dir.). *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, Chesapeake, Association for the Advancement of Computing in Education, 2010, p. 532-535.

LABBÉ, J. et I. DELISLE. «J'assiste au cours, peu importe le lieu et le moment», *Bulletin Clic*, n° 80, novembre 2012 [clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2265].

LAKHAL, S., H. KHECHINE et D. PASCOT. «Academic Students' Satisfaction and Learning Outcomes in a HyFlex Course: Do Delivery Modes Matter?», dans *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2014*, Chesapeake, Association for the Advancement of Computing in Education, 2014, p. 1936-1944.

LAKHAL, S., H. KHECHINE et D. PASCOT. «Student Behavioural Intentions to Use Desktop Video Conferencing in a Distance Course: Integration of Autonomy to the UTAUT Model», *Journal of Computing in Higher Education*, vol. 25, n° 2, août 2013, p. 93-121.

LASRY, N., M. DUGDALE et E. S. CHARLES. «Zut! J'ai renversé ma pédagogie», *Pédagogie collégiale*, vol. 27, n° 3, printemps 2014, p. 20-25 [http://www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_collégiale/Lasry-Vol_27-3.pdf].

LECLERC, C. et G. NAULT. «Un cours de mathématiques en ligne? Pourquoi pas», *Pédagogie collégiale*, vol. 21, n° 3, printemps 2008, p. 23-28 [aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_collégiale/Leclerc-Nault.pdf].

MCGEE, P. et A. REIS. «Blended Course Design: A Synthesis of Best Practices», *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 16, n° 4, 2012, p. 7-22.

MEANS, B. et collab. *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*, U.S. Department of Education, 2010 [ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf].

MILLER, J., M. RISSER et R. GRIFFITHS. «Student Choice, Instructor Flexibility: Moving Beyond the Blended Instructional Model», *Issues and Trends in Educational Technology*, vol. 1, n° 1, mai 2013, p. 8-24.

PAQUETTE, G. *L'ingénierie pédagogique. Pour construire l'apprentissage en réseau*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002.

PERAYA, D. et N. DESCHRYVER. «Staf 17 — Réalisation d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance. Période 1 : La formation à distance. Un cadre de référence», document de cours, TECFA, Université de Genève, 2003 [tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf17/0102/ress/doc/p1_fad/fadcadre.pdf].

POELLHUBER, B., N. RACETTE et M. CHIRCHI. «De la présence dans la distance par la visioconférence Web», *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, vol. 9, n° 1-2, 2012, p. 63-77 [ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v09_n01-02_64.pdf].

ROY, V. «Représentations sociales d'enseignantes et d'enseignants du collégial au regard de la médiation pédagogique et du processus de médiatisation lors du recours aux TIC en formation mixte et distante», thèse de doctorat en éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2011 [cricpe.ca/publications/view/9587].

SPATZ, N. «La classe hybride : être à l'écoute des étudiants», *Bulletin Clic*, n° 86, décembre 2014 [clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2336].

THOMPSON, P. «The Digital Natives as Learners: Technology Use Patterns and Approaches to Learning», *Computers and Education*, vol. 65, juillet 2013, p. 12-33.

Sawsen LAKHAL est professeure au Département de pédagogie et au secteur PERFORMA de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est aussi membre du groupe de recherche PeDTICE. Ses recherches personnelles portent, entre autres, sur l'acceptation et l'utilisation des TIC au collégial. La chercheuse se concentre aussi sur les apprentissages et l'évaluation, les modalités de formation (à distance, en ligne, hybride, etc.), la réussite et l'aide à la réussite, l'assurance qualité en enseignement supérieur. Sawsen Lakhall a rédigé, relativement à l'ensemble de ces différentes thématiques, plusieurs articles qui ont été publiés dans des revues scientifiques.

Sawsen.Lakhall@USherbrooke.ca

Titulaire d'une maîtrise en psychopédagogie de l'Université Laval, Renée Claude BILODEAU enseigne au Cégep Beauce-Appalaches depuis 1994. Il y a quelques années, elle a aussi exercé la fonction de conseillère pédagogique, ce qui l'a amenée à collaborer avec deux collègues et conseillers TIC pour créer un guide intitulé *Conception d'un modèle de plan d'intégration des TIC pour le réseau collégial*. Depuis quelques années, Renée Claude Bilodeau est personne-ressource à PERFORMA. Les changements de pratiques qui surviennent en éducation ainsi que l'accompagnement des professeurs du collégial l'intéressent particulièrement.

rcbilodeau@cegepba.qc.ca

Caroline HARVEY est titulaire d'une maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke. Sa passion pour la pédagogie l'a menée à se diriger des sciences de la santé au domaine de l'éducation. Après avoir enseigné en Soins infirmiers, coordonné et révisé ce programme, elle a joint l'équipe des conseillers pédagogiques au Cégep Limoilou. Elle occupe les fonctions de répondante locale PERFORMA et de répondante TIC au sein du même établissement. Elle a aussi collaboré à la production d'un volume et d'un guide d'études portant sur les soins infirmiers en périnatalité, deux livres publiés aux éditions Chenelière Éducation. Caroline Harvey porte un grand intérêt aux habiletés numériques des étudiants.

caroline.harvey@cegeplimoilou.ca