

La perspective étudiante sur la formation comodale, ou hybride flexible

What do university students think about hybrid-flexible, or HyFlex courses?

Julien Gobeil-Proulx

Volume 16, Number 1, 2019

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1066594ar>
DOI: <https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n1-04>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

CRIFPE

ISSN

1708-7570 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gobeil-Proulx, J. (2019). La perspective étudiante sur la formation comodale, ou hybride flexible. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 16(1), 56–67. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n1-04>

Article abstract

A course offered in the HyFlex format can be followed face-to-face or remotely by students, which allows them to choose weekly the mode that suits them best. It is important, for the development of this exploratory offer in higher education institutions, to examine the perspective of the students enrolled in these courses. We administered a questionnaire to all students enrolled in 9 HyFlex courses offered at 4 different faculties of a Canadian university; 311 students ($N = 311$) responded voluntarily. Three major findings emerge from our analysis: the HyFlex format is greatly appreciated by the students; most students choose distance learning; students tend to choose a modality and stay with it throughout the session.

Droits d'auteur © Julien Gobeil-Proulx, 2019



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>



La perspective étudiante sur la formation comodale, ou hybride flexible

Julien GOBEIL-PROULX
Université Laval, Canada
julien.gobeil-proulx@cstip.ulaval.ca

What do university students think about hybrid-flexible, or HyFlex courses?

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n1-04>

Résumé

Un cours offert sous le format comodal, ou *HyFlex*, peut être suivi en présentiel ou à distance par les étudiants, ce qui leur permet de choisir hebdomadairement le mode qui leur convient le mieux. Il est important, pour le développement de cette offre de formation exploratoire au sein des établissements d'enseignement supérieur, d'examiner la perspective des étudiants inscrits à ces cours. Nous avons proposé un questionnaire à tous les étudiants inscrits dans 9 cours comodaux offerts dans 4 facultés différentes d'une université canadienne; 311 étudiants ($N = 311$) y ont répondu volontairement. Trois grands constats émergent de notre analyse : le format comodal est grandement apprécié par les étudiants; les étudiants choisissent majoritairement la formation à distance; les étudiants tendent à se familiariser avec un mode et à le garder tout au long de la session.

Mots-clés

Comodal, HyFlex, format, enseignement supérieur, satisfaction

Abstract

A course offered in the HyFlex format can be followed face-to-face or remotely by students, which allows them to choose weekly the mode that suits them best. It is important, for the development of this exploratory offer in higher education institutions, to examine the perspective of the students enrolled in these courses. We administered a questionnaire to all students enrolled in 9 HyFlex courses offered at 4 different faculties of a Canadian university; 311 students ($N = 311$) responded voluntarily. Three major findings emerge from our analysis: the HyFlex format is greatly appreciated by the students; most students choose distance learning; students tend to choose a modality and stay with it throughout the session.

Keywords

Comodal, HyFlex, format, higher education, satisfaction



Problématique

L'identité des établissements d'enseignement supérieur est perturbée par des incitatifs au couplage des modes de prestation des contenus universitaires avec la réalité technologique du 21^e siècle (Bates, 2015). L'augmentation de la bande passante permet de diversifier une offre institutionnelle historiquement orientée autour d'une formation en présentiel. Cela se répercute dans le nombre croissant d'inscriptions à des crédits universitaires à distance (Allen et Seaman, 2015). De plus, l'université fait face au défi de la compétition devant la prévalence d'une multiplicité de types de formation flexibles et personnalisés soutenus par un contexte numérique offrant une liberté de choix de formation à l'apprenant d'aujourd'hui (Cendon, 2018). Les établissements universitaires doivent donc mettre en place une offre de formation répondant à une pédagogie plus inclusive (Meyer, Rose et Gordon, 2014) adaptée à l'évolution des attentes sociétales et aux besoins variés d'une clientèle étudiante de plus en plus hétérogène (Bower, Dalgarno, Kennedy, Lee et Kenney, 2015). La diversification des modalités de cours en enseignement supérieur est devenue nécessaire, notamment par le recours à la formation à distance et ses déclinaisons afin de garantir une meilleure accessibilité aux études (Demers, 2014). De là ont découlé d'autres modèles dits mixtes ou hybrides où le nombre d'heures en classe est réduit et où l'apprentissage se réalise autant en salle de classe qu'en environnement numérique. Toutefois, dans le contexte d'une offre de formation proposant à l'étudiant de choisir entre un cours à distance, un cours mixte et un cours en présentiel, plusieurs recherches montrent des résultats contradictoires quant à sa satisfaction et à sa perception des différents modes (Sanford, Ross, Rosenbloom et Singer, 2017; Weldy, 2018).

L'apprentissage mixte n'est pas une formule homogène (Spring et Graham, 2018) et de cette diversité a émergé le modèle comodal (Kyei-Blankson et Godwyll, 2010), en anglais dit *HyFlex* pour *hybrid-flexible* (Beatty, 2014). Dans son design, le cours en format comodal propose une formation équivalente dans le mode présentiel et à distance simultanément. C'est-à-dire que le cours comodal offre à l'étudiant, à chaque séance hebdomadaire, la possibilité de venir en classe ou de réaliser des activités de formation équivalentes à distance de manière synchrone ou asynchrone. Celui-ci peut ainsi choisir sur une base hebdomadaire la modalité d'accès au contenu qui lui convient.

Dans un cours comodal, les étudiants sont tous inscrits au même cours plutôt que séparés dans deux sections différentes selon un mode d'accès au contenu qui doit être choisi et maintenu pour l'ensemble du trimestre (Miller, Risser et Griffiths, 2013).

L'accessibilité au contenu est donc accrue par les possibilités de flexibilité de l'horaire, qui permet à un étudiant de suivre le cours même s'il est éloigné du campus et favorise son engagement en lui donnant un sentiment de contrôle lors de son choix de participation (Abdelmalak, 2014; Miller *et al.*, 2013). Le comodal repousse donc différentes contraintes auxquelles pouvaient être confrontés les étudiants, mais impute de nouvelles responsabilités et contraintes à l'enseignant en plus de potentiels défis d'ordres administratif et logistique (Lakhali et Bateman, 2017; Mirzaie et Griffy, 2016). Parmi les responsabilités et contraintes principales à considérer pour l'enseignant, nous observons la production d'une planification pédagogique cohérente et équivalente dans les deux modes d'enseignement, et des ajustements incrémentaux dans le rythme et les stratégies d'enseignement en classe afin de considérer l'ensemble des étudiants, peu importe le mode d'enseignement choisi.

Les modalités mises de l'avant dans un cours comodal dépendent du contexte dans lequel il se déploie. Ainsi, les cours de type auditorium qui sont fortement magistrocentrés sont plus propices au comodal tandis que les cours où les discussions sont centrales à l'atteinte des

objectifs, tels que des séminaires gradués par exemple, posent un niveau de difficulté de déploiement plus élevé. Toutefois, avec une planification pédagogique et une assistance technique adéquate, ces défis peuvent être relevés. Le comodal peut même augmenter les possibilités pédagogiques. En effet, la recherche de Mirzaie et Griffy (2016) montre que dans les cours magistraux en grand groupe, qui limitent traditionnellement la capacité logistique des enseignants à adapter les expériences d'apprentissage aux besoins de chaque apprenant, le format comodal peut introduire des options personnalisables par le recours aux technologies. Par exemple, le site du cours, une classe virtuelle, des questionnaires en ligne ou des enregistrements vidéo asynchrones offrent à l'étudiant différentes manières d'apprendre à partir d'options diverses afin de s'investir envers le contenu du cours, leur enseignant et leurs pairs.

Les étudiants apprécient grandement le fait de pouvoir choisir les modalités d'accès au contenu du cours. Ils affirment que l'intégration de la technologie augmente leur compréhension du contenu (Miller *et al.*, 2013; Mirzaie et Griffy, 2016). Le format leur permet d'arrimer leur horaire, d'avoir un meilleur accès au contenu du cours et d'être plus autonomes (Abdelmalak, 2014). Des études montrent qu'aucune différence significative n'a été constatée dans les résultats scolaires des étudiants ayant choisi différents modes de prestation (Lakhal, Khechine et Pascot, 2014; Miller *et al.*, 2013; Mirzaie et Griffy, 2016).

Bien que le comodal existe depuis près d'une décennie, il y a relativement peu de recherches sur la perspective des étudiants inscrits à ces cours. Les facteurs influençant l'apprentissage et la satisfaction des étudiants sont bien connus pour les cours mixtes ou flexibles (Lakhal et Bateman, 2017; Nortvig, Petersen et Balle, 2018), mais peu dans le cas des cours comodaux. Cette zone d'ombre dans la littérature scientifique mène à une certaine spéculation des enseignants quant aux bonnes pratiques facilitant une expérience interactive et engageante. Le comodal étant encore à l'étape exploratoire, davantage de données nécessitent d'être produites pour permettre, entre autres, aux instances de faire des choix adéquats lorsque vient le temps de promouvoir ce design pédagogique.

Contexte

L'étude a été menée dans une université canadienne francophone qui reconnaît la formation comodale comme l'un de ses modes de prestation de cours officiels depuis deux ans. Plusieurs des facultés de l'Université ont donc offert les cours comodaux pour la première ou seconde fois à l'automne 2018. Nous avons contacté les étudiants inscrits à chacun des cours comodaux couverts par l'un des centres de ressources spécialisées en technologie et en pédagogie de l'Université. Au total, 311 étudiants ($N = 311$) volontaires ont répondu à un questionnaire proposé à 1 055 étudiants inscrits dans 9 cours comodaux offerts dans 4 facultés différentes; 95 % de ces étudiants étaient inscrits au premier cycle.

Le tableau 1 montre la distribution des 311 répondants au questionnaire selon le type de cours suivi et d'enseignement qui s'y déploie. Tous ont eu la possibilité de suivre le cours en présentiel. Moins du quart (22 %) d'entre eux ont eu uniquement la possibilité de choisir une formation à distance synchrone. Une majorité (78 %) ont suivi un cours offrant une triple modalité de formation, c'est-à-dire une formation en présentiel, une formation à distance synchrone et une formation à distance asynchrone autoportante (autre que le simple enregistrement du cours). Dans ce mode asynchrone, des activités pédagogiques autoportantes qui permettent l'atteinte des objectifs du cours de manière équivalente à ce qui est fait en salle de classe sont proposées. On y retrouve, par exemple, des questionnaires, des capsules narrées et des lectures.

Tableau 1*Nombre et pourcentage de répondants selon le type d'offre de cours*

Offre de cours	Nombre	%
Présence + dist. synchrone + dist. asynchrone	244	78
Présence + distance synchrone	67	22
Total	311	100

Concernant le type d'enseignement, une majorité d'étudiants (63 %) ont suivi un cours fortement magistrocentré où l'enseignant interagissait très peu avec eux lors des séances en classe.

Tableau 2*Nombre et pourcentage de répondants selon le type d'enseignement*

Type d'enseignement	Nombre	%
Peu d'interactions	196	63
Nombreuses interactions	115	37
Total	311	100

Tous les cours comodaux couverts ont utilisé l'outil de la classe virtuelle pour la diffusion synchrone de l'image de la salle de classe, du module de clavardage, du module audio, et du support visuel de l'enseignant. Dans les grands groupes, un assistant était responsable d'assurer la liaison entre l'enseignant et les étudiants à distance à partir du clavardage. Dans les plus petits groupes, et lorsque l'enseignant était à l'aise avec les technologies, il répondait oralement aux questions posées dans le clavardage.

La disposition de l'interface de la classe virtuelle, l'accès au micro des étudiants à distance, la disponibilité de l'enregistrement post-séance et l'accessibilité à une formation asynchrone équivalente étaient différentes variables exploitées ou non exploitées dans chacun des cours.

Méthodologie

Les étudiants ont été questionnés, à partir d'une échelle d'appréciation qualitative, sur leur satisfaction par rapport au comodal, leur choix de mode hebdomadaire et leur impression quant à l'équivalence de la formation. Les réponses ont été discriminées selon le type de cours suivi par l'étudiant.

Deux offres de cours comodaux ont été distinguées. Le premier type permet une offre triple. Elle inclut une formation en mode présentiel, à distance synchrone, et à distance asynchrone autoportante (autre que le simple enregistrement de la séance). Le second type offre, en plus de la séance en classe, uniquement une formation à distance synchrone en classe virtuelle, avec ou sans possibilité de réécouter l'enregistrement.

De plus, les stratégies d'enseignement déployées dans chacun des cours ont aussi été catégorisées à la lumière d'une analyse des enregistrements des séances de cours. Les cours ont été classés en deux catégories portant sur le niveau d'interaction entre le professeur et les étudiants, soit « peu d'interactions » ou « nombreuses interactions ». Pour classer les cours dans cette catégorie, nous avons visionné 6 segments aléatoires de 3 minutes pour le tiers des séances de classe virtuelle de chacune des offres de cours.

Deux questions ouvertes non obligatoires faisaient partie du questionnaire. La première demandait aux étudiants d'exprimer les raisons pour lesquelles ils ont choisi un cours en format

comodal. La seconde leur demandait de faire des commentaires par rapport au format comodal. Une catégorisation émergente a été réalisée à partir de leur réponse. Pour ces deux questions, l'unité d'analyse était une idée contenue à l'intérieur de l'énoncé de réponses. Plusieurs unités pouvaient être codées dans le même commentaire. Par exemple, deux unités de codes sont observées dans le commentaire suivant : « Il y a eu des problèmes de son (qualité technique), mais j'ai apprécié comment l'enseignant impliquait les étudiants à distance (pédagogie) ».

Questions de recherche

Notre étude a pour but d'examiner le point de vue des étudiants à propos de leur expérience de la formule comodal. Les questions suivantes ont motivé notre analyse :

- Quels sont les facteurs qui influencent le choix d'un étudiant de suivre un cours comodal?
- Quels sont les commentaires émis par les étudiants à propos de la formation comodale?
- Comment la satisfaction des étudiants varie-t-elle en cours comodal selon le type d'offre de formation et les stratégies d'enseignement déployées?
- Quel mode les étudiants choisissent-ils selon le type de formation offerte et les stratégies d'enseignement déployées?
- Le mode choisi par les étudiants influence-t-il leur perception des chances de réussite au cours?

Résultats

Concernant les facteurs qui influencent le choix d'un étudiant de suivre un cours comodal, 172 unités ont été codées à partir des réponses soumises à la question ouverte suivante : « Pour quelle(s) raison(s) avez-vous décidé de suivre ce cours en format comodal? » Le tableau 3 montre le nombre d'unités codées en fonction de la raison évoquée.

Tableau 3

Facteurs influençant le choix d'un étudiant de suivre un cours comodal

Raison	n	Exemple
S'adapte facilement à l'horaire	59	J'apprécie d'avoir l'option de visionner le cours sur place ou en ligne, en direct ou en différé, pour la flexibilité que cela permet d'avoir vis-à-vis son horaire de travail.
Plus grande accessibilité au contenu	40	... le format comodal a été très bénéfique et a grandement contribué à la réussite de mon cours tout simplement parce que tu n'as [sic] la chance non seulement de ne manquer aucun cours, mais de les réécouter le nombre de fois que tu veux si cela est nécessaire.
Contrainte géographique : impossible d'accéder au campus	32	J'étais en France cette session.
Raisons pédagogiques : rythme et préférence d'apprentissage	21	... je suis plus attentive au cours quand je le suis de chez moi. De plus, je suis moins gênée de poser des questions dans le cours lorsque je ne suis pas présente physiquement et que personne ne me voit.
Pouvoir choisir d'éviter les déplacements	18	C'était le seul cours dans ma journée donc cela m'évitait de me déplacer.
Curiosité	2	J'étais curieux d'essayer ce format.

Il est à noter que plusieurs étudiants ont affirmé ne pas avoir choisi le cours comodal pour différentes raisons telles que : le cours était obligatoire, le cours a été choisi pour le contenu plutôt que le mode, ils n'étaient pas au courant que le cours était comodal.

Concernant la nature et le thème des commentaires des étudiants par rapport à la formation comodale, 98 unités ont été codées, dont 46 sont de nature positive et 52 de nature négative. Le tableau 4 montre la distribution de ces commentaires.

Tableau 4

Nombre de commentaires sur le comodal selon leur thème et leur nature

Thème	Nature		Exemple
	Positive	Négative	
Flexibilité de l'offre	11	0	Ce type de format permet d'offrir beaucoup plus de flexibilité aux étudiants. Ceux qui préfèrent [sic] y assister en classe peuvent et ceux qui préfèrent [sic] à distance y ont accès aussi.
Qualité technique	1	27	Une meilleure qualité d'image ainsi qu'un meilleur son seraient des atouts non négligeables.
Motivation Engagement	2	2	... j'ai bien aimé la formule et cela m'a aidé avec le sentiment d'isolement, le manque de discipline et de motivation qui vient avec étudier à distance.
Appréciation générale	21	0	C'est le meilleur des mondes!
Local	0	6	Le fait que la caméra soit statique fait en sorte qu'il y a souvent des moments où on ne voit que le tableau.
Pédagogie	11	17	Ma seule suggestion serait d'améliorer l'interaction entre la classe virtuelle et de [sic] la classe présente au cours. C'est-à-dire que souvent des interactions sont faites en classe et les gens qui sont en [sic] la classe virtuelle ne peuvent y participer ou simplement entendre les discussions [sic] entre le professeur et les élèves présents en classe.
Total	46	52	–

La moitié des commentaires négatifs portent sur les problèmes techniques de la classe virtuelle. La difficulté d'adapter l'enseignement au format comodal, notamment par la compétence technologique, a aussi été soulevée à 15 reprises. Concernant la satisfaction des étudiants par rapport au format comodal, 95 % d'entre eux affirment en être complètement ou plutôt satisfaits.

Tableau 5

Niveau de satisfaction exprimé des étudiants par rapport au format comodal

	Nombre	%
Complètement satisfait	246	79
Plutôt satisfait	50	16
Plutôt insatisfait	12	4
Complètement insatisfait	3	1
Total général	311	100

Nous avons décomposé ces résultats selon le type d'offre de cours et le type d'enseignement. On constate alors que le niveau de satisfaction est plus élevé lorsque les étudiants ont accès à une triple modalité de formation (présence — distance synchrone — distance asynchrone) et que l'enseignant interagit avec les étudiants en salle de classe.

Tableau 6

Réponses (en %) de la satisfaction de la formation comodale selon l'offre de formation et le type d'enseignement

	Offre de formation comodale		Type d'enseignement promu	
	Présence Synchronique Asynchrone	Présence Synchronique	Magistral	Avec interactions
Complètement satisfait	83	64	74	86
Plutôt satisfait	13	26	18	12
Plutôt insatisfait	4	7	6	2
Complètement insatisfait	0	3	2	0
Total	100	100	100	100

Cette satisfaction se perçoit aussi dans le souhait des étudiants de se voir offrir davantage de cours comodaux dans leur parcours universitaire. Le tableau 7 montre que 87 % des étudiants affirment être plutôt d'accord ou complètement d'accord avec l'énoncé suivant : « J'aimerais avoir plus de cours en format comodal dans mon parcours universitaire. » Le type de cours ou l'enseignement promu dans leur expérience de formation comodale n'a pas d'incidence particulière sur ces réponses.

Tableau 7

Volonté d'une augmentation de l'offre de cours comodaux dans le parcours universitaire

	Nombre	%
Complètement en accord	171	55
Plutôt en accord	100	32
Plutôt en désaccord	28	9
Complètement en désaccord	12	4
Total général	311	100

Le tableau 8 montre un niveau de satisfaction plus mitigé par rapport aux solutions technologiques proposées dans la mobilisation du format comodal. Plus particulièrement dans les cours n'offrant pas de formation asynchrone, moins du tiers (31 %) des étudiants se disent complètement satisfaits de la qualité technique.

Tableau 8

Réponses (en %) quant à la satisfaction des outils technologiques utilisés selon l'offre et le type d'enseignement

	Offre de formation comodale		Type d'enseignement promu	
	Présence Synchronique Asynchrone	Présence Synchronique	Magistral	Avec interactions
Complètement satisfait	45	31	32	60
Plutôt satisfait	45	49	51	37
Plutôt insatisfait	7	14	12	2
Complètement insatisfait	3	6	5	1
Total	100	100	100	100

Le tableau 9 montre les habitudes déclarées de la fréquentation du cours en présence physique en salle de classe. Généralement, une forte majorité d'étudiants choisissent de ne jamais, ou presque

jamais, se présenter physiquement en salle de classe. Cela est particulièrement saillant dans les cours ayant une offre de modalité asynchrone, où 60 % des étudiants ne se sont jamais ou presque jamais présentés physiquement en salle de classe. Dans les cours n'offrant pas de choix de formation à distance asynchrone, 31 % des étudiants ne se présentent jamais, ou presque jamais, en salle de classe. Le type d'enseignement promu n'a quant à lui pas d'incidence sur le choix de modalité. Généralement, les étudiants préfèrent ne pas changer de mode de formation une fois qu'ils l'ont choisi; au cumulatif, 28 % des étudiants disent avoir expérimenté les deux choix de mode.

Tableau 9

Taux de participation en présentiel (en %) général et selon le type d'offre de modalité

	Total général	Présence Dist. synchrone Dist. asynchrone	Présence Dist. synchrone
Toutes les séances	18	14	33
Majorité des séances	9	8	13
Moitié des séances	12	11	14
Moins de la moitié des séances	7	7	9
Jamais ou presque jamais	54	60	31
Total général	100	100	100

Enfin, le tableau 10 montre que les étudiants considèrent fortement que leurs chances de réussite au cours sont équivalentes, peu importe leur choix de mode. Ils ne semblent pas percevoir d'avantages quant à leur chance de réussite au cours selon qu'ils choisissent un mode plutôt qu'un autre. Le type d'enseignement promu n'a pas non plus d'incidence significative sur l'impression d'équivalence de réussite des étudiants. Une douzaine d'étudiants (3,9 %) déclarent qu'aucune réponse ne s'applique. Ils ont probablement jugé n'avoir pas suffisamment exploré les deux modes pour répondre adéquatement à la question.

Tableau 10

Impression d'équivalence des modes sur les chances de réussite au cours

	Nombre	%
Complètement en accord	178	57,2
Plutôt en accord	84	27,0
Plutôt en désaccord	31	10,0
Complètement en désaccord	6	1,9
Ne s'applique pas	12	3,9
Total	311	100

Conclusion

Constat 1 : Le format comodal est grandement apprécié des étudiants.

Presque à l'unanimité (95 %), les étudiants se disent complètement ou plutôt satisfaits du format comodal. Cette satisfaction déclarée se confirme par le fait que 87 % d'entre eux affirment être plutôt d'accord ou complètement d'accord avec l'idée d'avoir plus de cours en format comodal dans leur parcours universitaire, et ce, peu importe le type d'enseignement promu. Ce résultat est

particulièrement saillant étant donné le caractère exploratoire de ces premiers cours comodaux promus dans les différentes facultés.

La pierre angulaire du succès de cette formule semble être la flexibilité de l'offre, qui permet à l'étudiant de personnaliser son horaire aisément. Les trois raisons les plus souvent évoquées pour expliquer le choix comodal portent sur ce thème : plus grande malléabilité de l'horaire, plus grande accessibilité du contenu, accès au cours malgré la distance géographique. Tout comme dans les études effectuées par Miller *et al.* (2013) et Abdelmalak (2014), les étudiants perçoivent l'offre présentielle, en ligne synchrone ou en ligne asynchrone, comme un moyen d'accroître leur accès au contenu et à l'enseignement des cours.

Les cours dispensés n'étaient pas parfaits et il convient de noter plusieurs difficultés, notamment sur le plan technique. Le problème le plus couramment rencontré impliquait des difficultés techniques avec le logiciel de diffusion synchrone de la classe virtuelle. Cette réalité a aussi été relevée dans l'étude de Abdelmalak (2014) où les étudiants n'avaient pas accès à une formation asynchrone autoportante autre que l'enregistrement de la séance. Les étudiants de l'étude de Mirzaie et Griffy (2016) affirment à 85 % que la classe virtuelle a favorisé l'apprentissage. Dans notre étude, une formation asynchrone de qualité équivalente était proposée dans plusieurs cours (à 78 % des répondants), ce qui pourrait expliquer, en partie, l'appréciation générale du comodal malgré certains problèmes techniques. Le taux de satisfaction complet des étudiants qui ont participé à un cours comodal sans un mode asynchrone est de 14 % inférieur à celui des étudiants qui avaient l'option d'un mode asynchrone. Globalement, 88 % des étudiants se disent au moins plutôt satisfaits de la qualité technique (ex. son et image) de la formation comodale.

De plus, la difficulté d'adapter l'enseignement au format comodal a été soulevée à 15 reprises par les étudiants. Malgré tout, leur opinion par rapport au comodal reste fortement favorable. Ceci nous mène à penser que les étudiants favorisent la liberté de choix et la flexibilité d'horaire même si cela pourrait avoir des effets néfastes sur la qualité de la diffusion du contenu et la pédagogie à court terme. À moyen terme, les perturbations liées à la mise en œuvre innovante de la formule comodale sont appelées à diminuer en relation avec une normalisation de l'offre dans la culture en pédagogie universitaire.

Constat 2 : Les étudiants favorisent le mode à distance par rapport au mode présentiel.

Les réticences à choisir la formation à distance, hybride ou comodale, peuvent s'expliquer par une projection démesurée de l'importance d'une « expérience campus » chez l'étudiant ou encore de la croyance en la nécessité de proximité avec l'enseignant pour la réalisation d'apprentissages de niveau universitaire. Le choix hebdomadaire du mode des étudiants répondants nous indique plutôt le contraire, et ce, peu importe le type d'enseignement promu.

Il apparaît dans nos résultats que même si l'expérience en ligne synchrone présente des difficultés techniques, les étudiants choisissent généralement de suivre le cours à distance. Cela est particulièrement marqué dans les cours ayant une offre de formation asynchrone supplémentaire où 60 % des étudiants déclarent ne jamais, ou presque jamais, se présenter en salle de classe. Ces résultats sont opposés à ceux de l'étude de Mirzaie et Griffy (2016) où une majorité de participants choisissent le format présentiel. L'échantillon de l'étude ne portait toutefois que sur un seul cours comodal. Somme toute, le choix d'un mode hebdomadaire plutôt qu'un autre semble relever fortement de préférences personnelles. Les étudiants jugent à hauteur de 84 % que leurs chances de réussite au cours sont complètement ou plutôt équivalentes, peu importe le choix du mode dans lequel ils décident de le suivre.

Le choix d'un cours comodal pour des raisons pédagogiques a aussi été exprimé à 21 reprises par les étudiants. Ces commentaires font presque tous référence à la possibilité d'aller à son rythme en mettant sur pause l'enregistrement de la vidéo ou de revenir sur des éléments phares du cours à partir de l'enregistrement. Il faut rappeler toutefois qu'une partie des étudiants inscrits dans un cours comodal n'ont pas de choix réel hebdomadaire puisqu'ils sont géographiquement trop éloignés du campus. D'ailleurs, 18 % de notre échantillon de répondants ont indiqué que l'éloignement géographique était la raison pour laquelle ils sont inscrits à un cours comodal.

Ainsi, nous constatons qu'un cours comodal qui se déclinerait en trois offres équivalentes, c'est-à-dire la présence, la distance synchrone et la distance asynchrone, conviendrait à un plus grand nombre d'étudiants. La complexité de la planification pédagogique est toutefois à prévoir. Un contexte favorable permettra le développement approprié de ce type de cours. Notons, entre autres, l'importance d'une salle de classe adéquate sur le plan technologique, un soutien technique, une libération de l'enseignant par le biais de subventions, la présence d'un assistant, le conseil pédagogique et un délai raisonnable pour la livraison du cours.

Constat 3 : Le choix de mode hebdomadaire des étudiants varie peu.

Le troisième constat que nous dressons à la lumière des résultats obtenus dans ce questionnaire porte sur la mobilité étudiante à travers les deux modes promus. Bien que le format comodal permette aux étudiants de choisir leur mode de manière hebdomadaire, moins du tiers d'entre eux (28 %) exploitent réellement cette caractéristique. Une forte majorité d'étudiants disent avoir suivi le cours entièrement, ou presque entièrement, dans un seul des deux modes offerts.

Nous en concluons que, généralement, les étudiants préfèrent ne pas changer de mode de formation une fois qu'ils l'ont choisi. Cela nous suggère qu'ils prennent rapidement conscience de leur préférence et qu'ils sont constants dans leur choix hebdomadaire. Un phénomène similaire a d'ailleurs été relevé dans l'étude de Mirzaie et Griffy (2016).

Le comodal répond à une diversité d'étudiants et nous avons constaté qu'une minorité d'entre eux viennent toujours en classe (18 %). Cette donnée est intéressante pour les professeurs qui, chaque semaine, ont une crainte renouvelée d'enseigner devant une classe vide. En effet, puisque le choix de mode hebdomadaire des étudiants varie peu, leur nombre en salle de classe devrait être assez constant au fil de la session.

Limites et pistes de recherche

Nous sommes conscients que plusieurs facteurs peuvent influencer la satisfaction des étudiants dans un cours comodal. Le local de classe, la qualité de l'enseignement et la compétence technologique de l'enseignante ou l'enseignant pourraient avoir un effet plus grand sur la satisfaction à un cours comodal que le format de cours en soi. Ainsi, il est nécessaire de réaliser d'autres études portant sur ce sujet avant de pouvoir généraliser des résultats.

Par hasard, la quasi-totalité des étudiants participants au questionnaire sont au baccalauréat. Il aurait été intéressant de pouvoir contraster les résultats selon le cycle d'études universitaires des participants. En effet, on retrouve dans les cours gradués une tendance forte pour les interactions entre les étudiants et avec l'enseignant ou l'enseignante. De plus, il nous semble pertinent d'orienter de futures recherches autour de la perception des étudiants en fonction du nombre d'étudiants inscrits au cours. Les petits groupes de travail nous paraissent en effet désavantagés par l'effet de lourdeur sur la communication que peut induire le format comodal.

Références

- Abdelmalak, M. (2014). Towards flexible learning for adult students: HyFlex design. Dans M. Searson et M. N. Ochoa (dir.), *Proceedings of SITE 2014 — Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (p. 706-712). Chesapeake, É.-U. : Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Allen, E. et Seaman, J. (2015). *Grade level: Tracking online education in the United States*. Wellesley, É.-U. : Babson Survey Research Group. **Récupéré** du site ERIC : <http://eric.ed.gov>
- Bates, A. W. (2015). *L'enseignement à l'ère numérique : des balises pour l'enseignement et l'apprentissage*. Ontario, Canada : Contact North (ouvrage original publié en 2015 sous le titre *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*, Vancouver, Canada : Tony Bates Associates Ltd.). **Récupéré** du site <http://teachonline.ca>
- Beatty, B. (2014). Hybrid courses with flexible participation: The HyFlex course design. Dans L. Kyei-Blankson et E. Ntuli (dir.), *Practical applications and experiences in K-20 blended learning environments*. Hershey, US: IGI Global. doi:10.4018/978-1-4666-4912-5.ch011
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J. W. et Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.006>
- Cendon, E. (2018). Lifelong learning at universities: Future perspectives for teaching and learning. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 81-87. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.320>
- Demers, G. (2014). *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*. Québec, Canada : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science. **Récupéré** du site de la bibliothèque de l'Assemblée Nationale : <http://bibliotheque.assnat.qc.ca>
- Kyei-Blankson, L. et Godwyll, F. (2010). An examination of learning outcomes in HyFlex learning environments. Dans J. Sanchez et K. Zhang (dir.), *Proceedings of E-Learn 2010 – World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (p. 532-535). Chesapeake, É.-U. : Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Lakhal, S. et Bateman, D. (2017). Blended synchronous delivery mode in graduate programs: A literature review and its implementation in the master. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 10, 47-60. <https://doi.org/10.22329/celt.v10i0.4747>
- Lakhal, S., Khechine, H. et Pascot, D. (2014). Academic students' satisfaction and learning outcomes in a HyFlex course: Do delivery modes matter? Dans T. Bastiaens (dir.), *Proceedings of World Conference on E-Learning* (p. 1075-1083). Chesapeake, É.-U. : Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Meyer, A., Rose, D. et Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, É.-U. : CAST Professional Publishing.

- Miller, J. B., Risser, M. D. et Griffiths, R. P. (2013). Student choice, instructor flexibility: Beyond the blended instructional model. *Issues and Trends in Educational Technology*, 1(1), 8-24. https://doi.org/10.2458/azu_itet_v1i1_miller
- Mirzaie, I. et Griffy, H. (2016, 18 avril). One size doesn't fit all: HyFlex lets students choose. *EDUCAUSE Review*. Récupéré de <http://er.educause.edu>
- Nortvig, A., Petersen, A. K. et Balle, S. H. (2018). A literature review of the factors influencing E-learning and blended learning in relation to learning outcome, student satisfaction and engagement. *The Electronic Journal of E-Learning*, 16(1), 46-55. Récupéré du site ERIC : <http://eric.ed.gov>
- Sanford, D., Ross, D., Rosenbloom, A. et Singer, D. (2017). Course convenience, perceived learning, and course satisfaction across course formats. *E-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching*, 11(1), 69-84. Récupéré du site ERIC : <http://eric.ed.gov>
- Spring, K. J. et Graham, C. R. (2018). Thematic patterns in international blended learning literature, research, practices, and terminology. *Online Learning Journal*, 21(4), 337-362. Récupéré du site ERIC : <http://eric.ed.gov>
- Weldy, T. G. (2018). Traditional, blended, or online: Business student preferences and experience with different course formats. *E-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching*, 12(2), 55-62. Récupéré du site ERIC : <http://eric.ed.gov>