



L'université d'après. Quelles leçons tirer de la mise à distance des cours ?

Christiana Charalampopoulou, Fatiha Tali

► To cite this version:

Christiana Charalampopoulou, Fatiha Tali. L'université d'après. Quelles leçons tirer de la mise à distance des cours ?. La Recherche en Education, 2021, Les futurs de l'éducation, 24. hal-03603277

HAL Id: hal-03603277

<https://univ-tlse2.hal.science/hal-03603277>

Submitted on 9 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'UNIVERSITÉ D'APRÈS. QUELLES LEÇONS TIRER DE LA MISE À DISTANCE DES COURS ?

*Charalampopoulou Christiana, Université Toulouse Jean Jaurès
Tali Otmani Fatiha, Université Toulouse Jean Jaurès*

Résumé : Cet article propose d'analyser les freins rencontrés par les enseignants universitaires face à l'injonction de la mise à distance des cours pendant la pandémie. Notre recherche, basée sur une méthodologie mixte, quantitative et qualitative, montre que les freins touchent au manque de formation, aux difficultés d'adaptation des pratiques pédagogiques, de communication et de mutualisation des pratiques pédagogiques, aux représentations qu'ont du numérique les enseignants et au manque de communication. Malgré ces freins, les enseignants déclarent avoir mobilisé des stratégies diversifiées afin de conserver leur pouvoir d'agir dans le système universitaire ayant subi un changement.

Mots-clefs : université, pandémie COVID-19, freins

Title: Tomorrow's university: lessons learned from remote teaching

Abstract: The aim of this paper is to analyze the obstacles encountered by university teachers in implementing remote teaching during the pandemic. Our research, based on a mixed methodology, shows that teachers faced difficulties related to the lack of training and of communication as well as to their representations of digital technologies for education. Despite these obstacles, teachers declare having mobilized diverse strategies in order to retain their power of act in the changing university system.

Keywords: university, COVID-19 pandemic, difficulties

Titulo: ¿Qué lecciones nos deja la implementación de clases a distancia?

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar las dificultades e incertidumbres que enfrentan los profesores universitarios ante el requerimiento de implementar clases a distancia durante la pandemia. La lectura de las estrategias adoptadas por los profesores para transformar o no sus prácticas pedagógicas nos permite identificar las principales dificultades encontradas. Nuestra investigación muestra que los obstáculos operativos que enfrentan los profesores están relacionados con la falta de formación, comunicación y el intercambio de prácticas pedagógicas, así como con las competencias para el uso eficiente de la tecnología digital.

Palabras clave: Universidad, Pandemia COVID-19, obstáculos operativos

Título: A universidade de depois. Que lições podem ser aprendidas com o ensino à distância?

Resumo: Este artigo propõe analisar os obstáculos encontrados pelos professores universitários em face da liminar para cursos à distância durante a pandemia. Nossa pesquisa, baseada em uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, mostra que os obstáculos estão relacionados à falta de formação, às dificuldades na adaptação das práticas de ensino, de comunicação e de compartilhamento das práticas de ensino, às representações dos professores no que concerne à tecnologia e à falta de comunicação. Apesar destes obstáculos, os professores declararam mobilizar várias estratégias para manter seu poder de ação no sistema universitário que sofreu mudanças.

Palavras-chave: universidade, pandemia COVID-19, obstáculos

1. Introduction

Il y a un avant et un après la crise sanitaire liée à la COVID-19. De la petite enfance à l'enseignement supérieur, les acteurs de l'éducation vivent actuellement des changements et affrontent de nouveaux rôles (UNESCO, 2021). Éduquer pour le futur, dans un monde post-pandémie, se présente comme un défi pour ces acteurs. Les futurs de l'éducation sont à eux de les dessiner en faisant preuve d'adaptation et de créativité face à l'incertitude générée par les crises. Le présent article vise à participer dans le débat autour des futurs de l'éducation dans le contexte universitaire en pleine mutation.

Face à l'urgence sanitaire, les enseignants universitaires ont été contraints à basculer leurs enseignements à un format à distance, modalité inédite pour grand nombre d'entre eux. S'adapter au nouveau contexte distanciel n'a pas été de soi (Kruszewska, Nazaruk et Szewczyk, 2020 ; Vidal, 2020). L'injonction de la mise à distance des cours a été reçue avec plus ou moins de difficultés par les enseignants en fonction de leur niveau d'appropriation du numérique éducatif et a souvent donné naissance à de nouvelles pratiques pédagogiques (Detroz, Tessaro et Younes, 2020 ; Yan, 2020) nécessitant le développement de nouvelles compétences. Le changement subi par le contexte universitaire pourrait être qualifié de « rupture » (Saint-Jean et Seddaoui, 2013) au sens où les conditions d'exercice du métier enseignant à l'université se sont vues totalement modifiées pour certains. Cependant, ce changement n'est pas vécu de la même façon par tous les enseignants, certains ayant l'expérience précédente de l'enseignement à distance, d'autres non.

La pandémie peut être pensée soit comme une simple parenthèse soit comme mutation du système éducatif (Wagnon, 2020). En s'inscrivant dans la deuxième approche, dans cet article, notre objectif est de tirer des leçons de cette période inédite pour penser l'université d'après et faire de la crise une opportunité de réflexion sur les pratiques d'enseignement et de formation des enseignants.

2. L'analyse stratégique des changements dans l'enseignement supérieur

Le basculement des pratiques au tout distanciel a été source pour certains enseignants de nouvelles problématiques ou freins auxquels ils ont dû faire face. De nombreux travaux de recherches sur le contexte pandémique ont montré que ces freins pouvaient être de différents ordres : les aspects techniques, l'accès aux enseignements en ligne et le manque d'accompagnement ressortent en particulier (Alonso Vilches *et al.*, 2020 ; Cucchi, M., 2021 ;

Issaieva *et al.*, 2020 ; Kruszewska *et al.*, 2020 ; Papadopoulou, 2021). Un frein est un problème, c'est-à-dire tout ce qui empêche, gêne ou perturbe le fonctionnement d'une organisation, ici le système universitaire (Crozier et Friedberg, 1977). Ce problème peut ne pas être partagé par l'ensemble de membres de l'organisation ; ce qui est problème pour l'un ne l'est pas forcément pour l'autre.

Le contexte de changement induit par la pandémie a touché l'organisation universitaire et a potentiellement amené des transformations pédagogiques dans les pratiques enseignantes par la rencontre de freins ou problématiques à résoudre. Nous mobilisons l'analyse stratégique développée par Crozier et Friedberg (1977) afin de traiter la question des freins aux pratiques des enseignants du supérieur en lien avec les usages du numérique. Selon ces auteurs, pour mieux saisir le fonctionnement d'un système, il est important de « chercher à comprendre le rapport entre l'individu et l'organisation à partir d'une réflexion et d'une analyse de l'acteur, de ses objectifs et de la logique de son action » (p.46). Au sein d'une organisation, les acteurs construisent des stratégies afin d'atteindre leurs objectifs. Ils mobilisent ainsi des ressources face aux freins auxquels ils doivent faire face.

De plus, au sein d'une réorganisation du système par les instances décisionnaires (ici l'université publique française), les acteurs peuvent, malgré les contraintes auxquelles ils sont soumis, trouver des « zones d'incertitudes » dans lesquelles ils vont accéder à un « espace de jeu ». Ces « zones d'incertitudes » leur permettent de saisir des opportunités afin de viser à conserver ou à élargir leur pouvoir. De fait, « plus la zone d'incertitude contrôlée par un individu ou un groupe sera cruciale pour la réussite de l'organisation, plus celui-ci disposera de pouvoir » (Crozier et Friedberg, 1977, p.79). Chacun choisira des stratégies particulières en regardant le bénéfice/risque pour lui afin de conserver des marges de manœuvre et gagner en pouvoir.

Pour mieux saisir l'intérêt de l'approche par le « système d'action concret », nous pouvons décrire le fonctionnement de l'université selon trois sous-systèmes dans lesquels les acteurs vont chercher à utiliser les « zones d'incertitudes » de façon variable. Les acteurs (niveau micro) sont vus comme appartenant à un système universitaire (niveau macro) dans lequel ils interagissent avec d'autres acteurs chargés du pilotage des actions (niveau méso). À chaque niveau, les enseignants sont ainsi confrontés à différents freins. Crozier et Friedberg (1977) repèrent certaines sources de pouvoir qui déterminent la place que va occuper l'acteur dans le système : sur le niveau macro ou méso, les acteurs occupent une place de pouvoir décisionnaire ; sur le niveau micro, les acteurs peuvent soit détenir des compétences spécifiques (par exemple des compétences numériques), soit être dans la maîtrise de règles de l'organisation ; enfin, ils peuvent être dans la maîtrise de relations dans l'université.

La littérature sur l'usage du numérique en éducation dévoile qu'au niveau micro, certains enseignants peuvent ne pas avoir la maîtrise des outils numériques et refuser dès lors leur utilisation (Trestini, 2012). Au niveau méso, ils peuvent être face à des enjeux de pouvoir liés à des choix de supports de communication tel que le choix entre supports d'enseignement institutionnels ou externes (Alvarez, Carnus et Loizon, 2021) ou aux questions d'accès aux formations (Hanna *et al.*, 2019). Au niveau macro, les instances universitaires ont parfois des politiques de déploiement très diversement mises en œuvre au sein des structures pédagogiques (Boleguin, Guillon et Kennel, 2019).

Pour notre recherche, l'analyse stratégique visera « à chercher dans le contexte organisationnel la rationalité de l'acteur et à comprendre le construit organisationnel dans le vécu de l'acteur » (Crozier et Friedberg, 1977, p.57) en lien avec les freins qu'il peut rencontrer dans les pratiques d'enseignement à distance lors de la pandémie. Ici, il s'agira donc de voir comment les enseignants ont inscrit leurs pratiques dans les contraintes du « système d'action concret » de l'université en temps de pandémie, en regardant les freins rencontrés. Quels freins les enseignants ont-ils rencontré dans la mise en œuvre de leurs enseignements en distanciel lors de l'arrivée de la pandémie ? Quelles stratégies ont-ils adopté pour agir malgré ces freins afin de conserver un pouvoir d'agir ?

3. Cadre méthodologique

3.1 Posture épistémologique

Dans une double visée heuristique et praxéologique, notre posture épistémologique est celle de praticiennes-chercheuses (Garbarini, 2001), abordant notre terrain de recherche avec l'expérience de Référentes Usages du Numérique (RUN) et en tant que chercheuses sur cet objet.

3.2 Recueil de données

Basées sur le paradigme compréhensif (Berthelot, 2001), nous mobilisons une méthodologie mixte, quantitative et qualitative (Corbière et Larivière, 2021). Premièrement, le recueil des données quantitatives repose sur l'utilisation des questionnaires (n=143) auto-administrés en ligne. Le questionnaire a été diffusé auprès d'enseignants, y compris de vacataires, de PRAG et de PRCE, de doctorants et de formateurs, de l'Université Toulouse Jean Jaurès (UT2J) en France en juin 2020 dans un contexte de pandémie. L'outil a été composé de 55 questions : 50 questions fermées (à choix multiples, oui/non) et 5 questions ouvertes. Dans cet article, nous nous focalisons sur les questions, fermées et ouvertes, axées sur les freins rencontrés durant le premier confinement.

Puis, les données qualitatives ont été recueillies par des entretiens (n=7) à usage complémentaire menés avec des enseignants volontaires : quatre femmes et trois hommes de statuts variables (PU, MCF, PRAG, PRCE, contractuels). Le guide de l'entretien semi-directif abordait les freins rencontrés dans la mise en œuvre des pratiques d'enseignement à distance avant et pendant la pandémie.

3.3 Analyse des données

Pour l'analyse des données, nous avons fait un focus sur le niveau micro en examinant les freins déclarés par les acteurs dans leurs pratiques. Pour le traitement des données quantitatives, nous avons procédé à des analyses statistiques descriptives et inférentielles (test khi2), tandis que pour les questions ouvertes et les entretiens (données qualitatives), nous avons mené une analyse thématique de contenu (Bardin, 2007).

3.4 Cadre éthique

Dans la présente recherche, nous avons respecté le cadre éthique en informant tous les participants des objectifs de la recherche pour avoir leur consentement avant de les

interroger. Les données recueillies ont été anonymisées et traitées de manière strictement confidentielle.

4. Présentation des résultats

Dans cette section, nous présenterons les résultats de notre recherche en trois temps : a) le profil des répondants à l'enquête par questionnaire, b) les principaux freins rencontrés lors du premier confinement dans la mise à distance des cours et c) les facteurs de l'émergence de ces freins.

4.1 Profil des répondants

Au total, 143 enseignants ont accepté de répondre à l'intégralité du questionnaire. Parmi eux, 66 % sont des femmes et 34 % sont des hommes. La répartition selon l'âge, l'ancienneté dans le métier, le statut, le niveau auquel ils enseignent et les disciplines enseignées sont représentés dans la figure 1. Il importe de noter que 22 % des enseignants participant à cette enquête se disent être experts dans le domaine du numérique : soit le numérique fait l'objet de leur domaine de recherche ou de formation, soit ils assurent ou ont assuré dans leur carrière universitaire des responsabilités administratives en lien avec les outils numériques (ex. RUN).

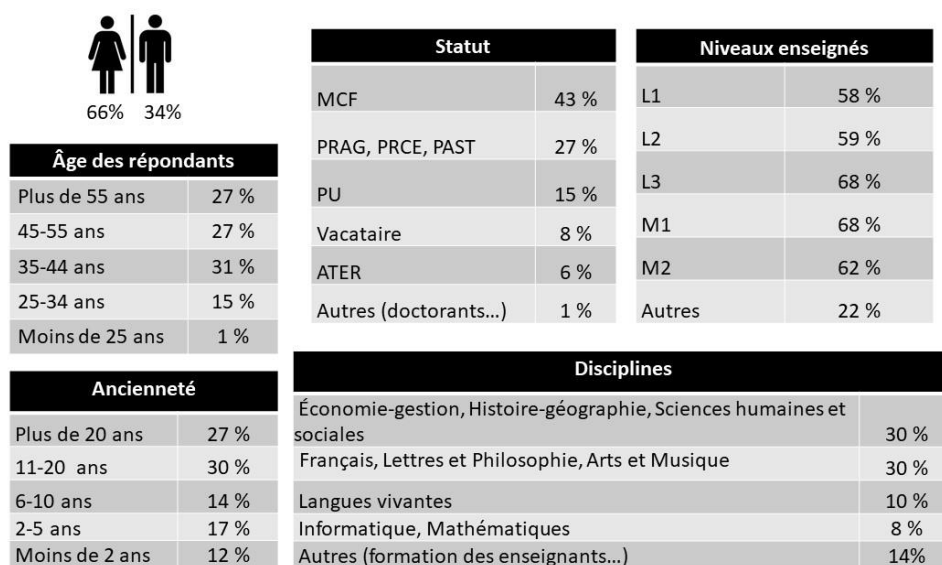


Figure 1. Profil des répondants (n=143).

4.2 Les principaux freins rencontrés par les enseignants

Lorsque nous avons demandé aux enseignants s'ils avaient rencontré des freins dans la mise en œuvre du Plan de continuité des activités (PCA) de l'UT2J pendant le confinement du printemps 2020, 43 % (n=62) ont répondu positivement. Parmi ces enseignants, 23 % ont rapporté que ces freins ont été dus au manque de temps à investir dans la nouvelle réalité de l'enseignement à distance et 22 % au manque de formation à l'usage du numérique éducatif. 15 % n'avaient pas le matériel approprié (outils, connexion) pour mener un enseignement de qualité. De même, 15 % de ces professionnels reprochent à l'institution de ne pas avoir assuré

un pilotage efficace de la gestion de la crise, générant ainsi des problèmes dans la réalisation du PCA. 11 % disent que leurs freins sont liés au manque de coordination entre les enseignants et entre les services (figure 2).

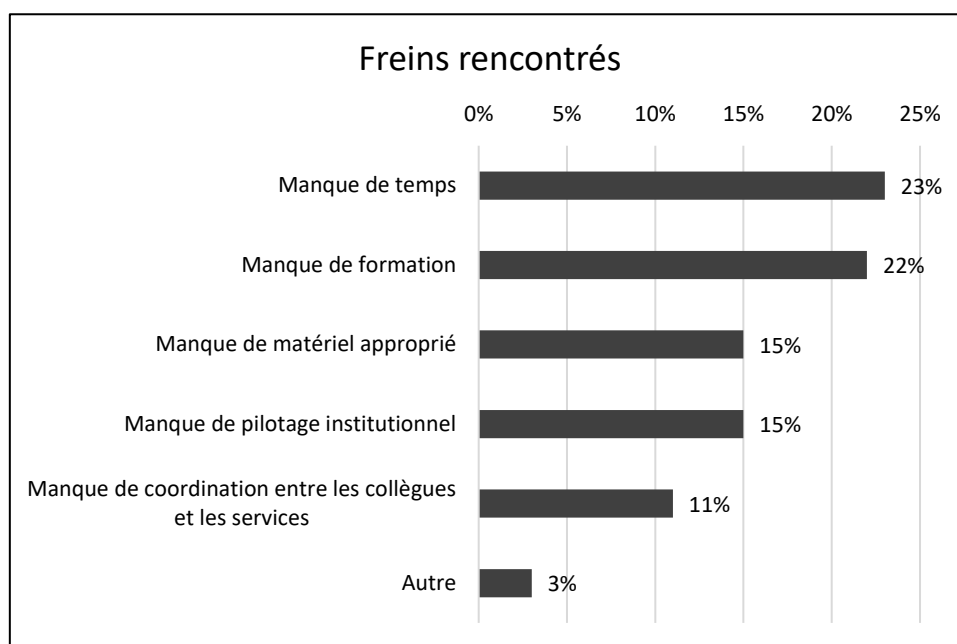


Figure 2. Les principaux freins rencontrés en mars 2020 (n=62).

Quant aux autres freins cités, certains enseignants évoquent des limites pédagogiques (relation pédagogique aliénée, manque d'efficacité) ou didactiques (« absurdité » de l'enseignement de langue orale à distance, outils inappropriés à l'enseignement de l'interprétation simultanée ou consécutive), des freins organisationnels (mise en place chronophage, manque d'anticipation et de préparation) et des raisons familiales et de vie privée (enfant à bas âge).

L'analyse des données qualitatives vient compléter ces résultats en faisant surgir quatre catégories de freins : le manque de formation, les difficultés d'adaptation des pratiques pédagogiques, les représentations du numérique chez les enseignants et, enfin, le manque de communication et de coordination.

4.2.1 Freins liés à la formation

En termes de poids dans les déclarations faites par les enseignants, le principal frein qui apparaît touche à la formation professionnelle. Dans cette thématique, un premier frein concerne le manque de temps pour se former ou pour expérimenter de nouvelles pratiques intégrant les outils numériques. 31 % des enseignants interrogés rapportent que la raison pour laquelle ils n'ont pas suivi de formation au sujet de l'usage pédagogique du numérique est l'absence de temps libre dédié à ce fait. Avec la pandémie, « le problème n'est pas tant la motivation pour se former. C'est le manque de temps et le fait d'avoir été contraint au télétravail dans des conditions stressantes et dans l'urgence sans aucune formation ni aide et sans temps avec un enfant en bas âge à gérer. Nous sommes déjà suffisamment débordés en temps normal. » (S141¹). D'autres acteurs dénoncent le caractère chronophage de l'usage du

numérique dans l'enseignement : *« Ils [les outils numériques] sont assez inefficaces et demandent beaucoup de temps pour peu de résultats. »* (S201).

Deuxièmement, nous avons constaté que la non-maîtrise du numérique éducatif a posé problème à certains enseignants. De fait, 10 % des enseignants de notre enquête ont déclaré avoir refusé l'usage des outils numériques avant la pandémie à cause de lacunes en matière de compétences techniques. Par conséquent, 23 % des enseignants déclarent s'être retrouvés face au besoin de se former sur le tas à l'usage du numérique à l'arrivée de la pandémie. Certains enseignants évoquent une prise de conscience, suite à l'expérience de la COVID-19 : *« de la nécessité de formation »* (S23), *« de la nécessité de développer les compétences numériques pour préparer l'avenir »* (S60), *« de la nécessité de repenser, en fonction du potentiel de ces outils, le cours, l'année qui vient, qu'il y ait ou non reconfinement. »* (S62).

Le troisième frein touche à des questions plus institutionnelles et est lié à un défaut ou une insuffisance des formations initiales et continues pour permettre aux professionnels d'utiliser le numérique éducatif. Certains enseignants interrogés ont pointé les carences de ces formations qui leur auraient permis de faire face à la crise plus rapidement et efficacement : *« formation parfois inadaptée à nos besoins spécifiques »* (S178), *« beaucoup de ce qui est présenté n'est pas pertinent pour mes cours »* (S135), *« les formations sont placées à des horaires qui ne conviennent pas à ma réalité de travail »* (S132). Par ailleurs, cette enseignante critique le caractère techno-centrée des formations proposées : *« c'était plus sur les outils, comment utiliser Adobe Connect, comment utiliser Moodle. Ce n'est pas forcément sur la pédagogie. »* (E3).

4.2.2 Freins liés à l'adaptation des pratiques pédagogiques

Dans la deuxième thématique, celle des pratiques pédagogiques, les enseignants ont principalement rencontré des difficultés pour adapter les cours à un format d'enseignement à distance (30 %), pour suivre individuellement les étudiants (30 %) et pour adapter les examens à un format d'évaluation en ligne (27 %). Les répondants évoquent également le besoin d'une évaluation et d'une capitalisation des pratiques et des usages expérimentés lors du premier trimestre de la pandémie et qui sont susceptibles de préparer les enseignants lors de situations similaires. En effet, ils ont exprimé le sentiment de ne pas savoir, en sortant du premier confinement, *« ce qui marche et ce qui ne marche pas en matière d'enseignement à distance »* (S35) : *« Comme rien n'a été anticipé, tout s'est fait sur le tas. Donc, tout a été plutôt bricolé que bien pensé et conçu. De même, au sortir du confinement, il n'y a pas de prise de recul sur comment ça s'est passé, comment ont fait les autres, les erreurs à éviter et les choses bien à mettre en place, etc. Donc, on risque de retomber dans les mêmes travers et de faire souffrir les enseignants et les étudiants de cette situation »* (S189).

4.2.3 Freins liés aux représentations du numérique

Les représentations du numérique chez les enseignants apparaissent comme source de réticence et constituent un frein dans l'intégration des outils numériques dans l'enseignement. Cette réticence touche à des questions pédagogiques (dégradation de la relation enseignant-étudiant), didactiques (non-application dans certaines disciplines, résultats insatisfaisants) et idéologiques (politiques gouvernementales néo-managériales). Ainsi, 36 % des répondants, au moment de la passation du questionnaire, ne souhaitaient pas

continuer à utiliser les outils qu'ils avaient expérimentés pendant le premier confinement. En l'occurrence, cet enseignant rapporte qu'en mars 2020, il a utilisé « *ces outils par défaut faute de mieux, pour pallier l'urgence* » et il exprime ne pas souhaiter continuer à les mobiliser une fois la crise passée : « *Ils resteront très marginaux dans mon enseignement.* » (S201). Deux autres raisons de cette non-adhésion rapportées par les enseignants sont l'accentuation des inégalités entre les étudiants et l'augmentation du taux de décrochage.

4.2.4 Freins liés au manque de communication

Enfin, au niveau de la communication, le frein principal relaté concerne le manque d'information en lien avec les ressources humaines disponibles sur le campus et qui œuvrent, avec plus ou moins de moyens, à l'accompagnement des enseignants dans l'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques. En effet, 12 % des professionnels disent ne pas savoir où se tourner pour se former ou pour demander de l'aide. Ce manque explique en partie pourquoi les guides d'utilisation des outils numériques de l'université n'ont pas été consultés par 34 % des répondants depuis le début de la pandémie ou n'ont pas suivi les webinaires organisés par l'institution (85 %) : « *Je n'ai pas été informée des formations proposées, c'est dommage.* » (S4). Cette thématique reflète le 11 % des répondants à notre enquête qui dénoncent le manque de coordination entre les services institutionnels et les acteurs de l'accompagnement (ex. ingénieurs pédagogiques, RUN).

4.3 Les enseignants n'ayant pas rencontré de frein

Il est à noter que 57 % des enseignants n'ont pas rencontré de freins dans la mise à distance de leurs enseignements. Cela pourrait s'expliquer par les caractéristiques de notre échantillon qui, dans sa majorité, dispose des compétences numériques. Au vu des résultats, il existe un lien significatif² entre le fait d'avoir une expertise dans l'intégration du numérique dans l'enseignement (22 %) et le fait de se sentir plus compétent dans son intégration dans l'enseignement avant ($p\text{-value}=0,000$; $\chi^2=47,325$; $ddl=4$) et après le premier confinement ($p\text{-value}=0,000$; $\chi^2=29,222$; $ddl=4$). Par ailleurs, nous avons observé l'existence d'une relation significative entre le fait d'avoir reçu une formation au numérique avant le confinement et son intégration dans les pratiques d'enseignement ($p\text{-value}=0,031$; $\chi^2=4,654$; $ddl=1$). Les enseignants de notre échantillon qui avaient reçu des formations à l'usage du numérique éducatif avant la pandémie (33 %) l'avaient aussi utilisé dans leurs pratiques.

Il existe également un lien significatif entre le fait d'avoir utilisé le numérique auparavant et l'adaptation plus ou moins difficile en début de pandémie. Les enseignants qui avaient déjà une expérience dans l'usage du numérique pour l'enseignement (90 %) n'ont pas rencontré de frein particulier dans l'adaptation de leurs cours à un format distanciel ($p\text{-value}=0,001$; $\chi^2=15,423$; $ddl=4$). Avant la pandémie, 10% des enseignants se considéraient comme « pas compétents » dans l'usage du numérique pour l'enseignement, tandis que ce pourcentage est réduit à 7,5 % après le premier confinement. Nous constatons que la mise en œuvre de la continuité pédagogique les a poussés à se considérer comme davantage compétents, comme l'explique cet enseignant : « *ce dont je suis persuadé, c'est que je suis montée en compétence de fait là-dessus et que les compétences, je ne vais pas le mettre de côté.* » (E4).

5. Discussion

5.1 L'exploitation des « zones d'incertitudes » malgré les freins

Nos résultats nous permettent de décrire les principaux freins rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre de leurs enseignements en distanciel lors de la crise sanitaire. Ces freins repérés dans les déclarations des acteurs nous amènent à penser que les problématiques seraient possiblement liées à un manque de ressources mobilisables par les enseignants pour faire face au changement (Crozier et Friedberg, 1977). Ces derniers ont été bousculés dans leurs pratiques habituelles, pour autant, ils ont inventé des stratégies pour agir malgré ces freins afin de conserver un pouvoir d'agir au sein du système universitaire. En effet, bien qu'il y ait des freins, la continuité pédagogique a pu être mise en œuvre assurant malgré tout le fonctionnement du système macro.

Les freins se situent donc à différents niveaux du système. Le manque de formation relève à la fois du niveau macro (l'université n'a pas forcément mis tous les moyens attendus), mais aussi au niveau micro (certains enseignants étant réfractaires au numérique d'une part, mais ayant aussi peu de temps pour y investir). Quant au niveau méso, il est pointé par les enseignants comme défaillant, en particulier dans la coordination nécessaire au niveau des structures pédagogiques. Pourtant, enseignements et évaluations ont eu lieu, ce qui indique bien que les enseignants ont su exploiter les « zones d'incertitudes » pour agir et conserver des marges de manœuvre dans leurs pratiques quotidiennes.

Au sein des trois sous-systèmes, les « zones d'incertitudes » qui se jouent ont conduit les enseignants à faire des choix et à utiliser des marges de manœuvre pour détourner le système, le contourner ou l'adapter. « Si changement et crise (*krisis*, c.-à-d. la décision chez Hippocrate) sont fréquemment liés, c'est bien, nous semble-t-il, parce que la question du choix occupe une place centrale dès lors qu'il s'agit de s'engager individuellement ou collectivement, mais durablement, dans une nouvelle trajectoire » (Cros et Broussal, 2020, p. 2). Les transformations liées aux pratiques sont de fait impactées par les choix inhérents à chaque enseignant qui interprète les injonctions et se construit une pratique en lien avec ses propres analyses du terrain et ses valeurs (Dias-Chiarittuni *et al.*, 2020).

Les enseignants ont eu à repenser leurs enseignements en définissant « l'objet, les objectifs, les finalités, les moyens et les outils adéquats » (Issaieva *et al.*, 2020, p. 2). C'est bien dans l'exploitation de ces outils numériques que se trouvent les sources de pouvoir. Nous avons montré par ailleurs que certains enseignants ont été capables d'exploiter les « zones d'incertitudes » en particulier en s'appuyant sur la détention des ressources relevant des compétences numériques, ici mobilisées par les experts.

La mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement à distance dépend donc de la gestion de l'ensemble de ces caractéristiques, sans oublier l'importance des compétences et connaissances technologiques des enseignants qui doivent sans cesse se renouveler compte tenu du développement accéléré et de la diversification des technologies numériques (Backfisch *et al.*, 2020).

5.2 Quelles compétences pour l'enseignant dans l'université d'après ?

Nos résultats nous permettent de voir l'importance relevée par les enseignants dans les freins liés au manque de formation. Or, ces derniers dévoilent à la fois un défaut de formation

initiale, mais également de formation continue (niveau méso et macro) au regard des besoins d'adaptation rapide auxquels se sont confrontés les acteurs en période de crise.

L'apprentissage de jeux nouveaux, selon Crozier et Friedberg (1977), est pour l'acteur à la fois conquête institutionnelle et acquisition de nouvelles compétences. En France, la mise en place d'un référentiel de compétences des enseignants universitaires (2018) a permis de pointer les attendus dans la formation initiale du métier. La pandémie a bel et bien suscité des besoins de nouvelles compétences pour être en capacité de réagir efficacement et rapidement à la mise à distance des enseignements. Le développement de nouvelles compétences chez les enseignants est vu comme essentiel pour qu'ils puissent s'adapter au système contraint, étant donné que l'institution (niveau macro) n'a pas toujours réussi à répondre aux besoins des acteurs en matière de formats ou de contenus de formation proposés.

De fait, nous pourrions repenser les compétences requises pour l'intégration du numérique dans les enseignements au regard des besoins non seulement numériques, mais aussi pédagogiques et organisationnels. Nous proposons donc un tableau synthétique qui permettrait de repérer les compétences nécessaires aux acteurs pour conserver du pouvoir d'agir en cas de nouvelle crise (tableau 1).

Compétences numériques	Compétences pédagogiques	Compétences organisationnelles
- Maîtriser les outils numériques pour l'enseignement et l'évaluation ; - Savoir choisir les outils numériques les plus pertinents en fonction des modalités d'enseignement et des publics apprenants ; - Faire un usage pédagogique des outils numériques dans le respect des dispositifs législatifs et réglementaires en vigueur (protection des libertés individuelles et publiques, confidentialité des données, droit de/à l'image, etc.) ; - Savoir produire des ressources pédagogiques adaptées et explicites à l'aide du numérique ; - Savoir adapter un cours et une évaluation dans un format en distanciel avec l'aide du numérique ;	- Savoir développer des techniques pour renforcer les liens avec les étudiants et les interactions en ligne ; - Savoir suivre individuellement les étudiants et savoir faire un feedback personnalisé auprès d'eux ; - Savoir favoriser l'engagement actif des étudiants ; - Explicitement les attentes vis-à-vis des étudiants lors d'un contrôle à distance ; - Prendre en compte les besoins éducatifs individuels des étudiants dans la conception et la réalisation des cours ainsi que dans l'évaluation des acquis ; - Prendre en compte dans son enseignement une	- Savoir s'adapter rapidement à une nouvelle situation ; - Savoir identifier les personnes-ressources et savoir exprimer une demande d'accompagnement (ex. usage des outils numériques, conseil pédagogique) ; - Savoir collaborer avec les acteurs de la communauté éducative (ingénieurs, conseillers pédagogiques).

· Savoir résoudre des problèmes techniques en lien avec l'enseignement à distance/hybride ; · Savoir gérer les outils numériques de façon à interagir efficacement avec les étudiants.	· pluralité d'approches et d'outils pédagogiques ; · Prendre en compte dans son enseignement les espaces physiques et virtuels d'apprentissage et l'articulation entre les deux ; · Savoir improviser.	
---	--	--

Tableau 1. Compétences potentiellement intéressantes pour répondre aux freins.

6. Conclusion

Notre recherche a permis de repérer une partie de freins rencontrés par les enseignants dans la mise à distance des enseignements en début de pandémie. Malgré ces freins, les enseignants ont déclaré avoir mobilisé des stratégies diversifiées afin de conserver leur pouvoir d'agir dans un système ayant subi un changement (Charalampopoulou, 2020). Conscientes des limites de notre recherche en matière de représentativité et sans prétention de généralisation, notre objectif était de décrire et de comprendre les freins déclarés des enseignants et d'apporter un éclairage de la situation telle qu'elle a été vécue par les protagonistes.

Avant la pandémie, dans le contexte universitaire, le changement-rupture dû aux seules vertus des technologies numériques paraissait peu probable (Mœglin, 2002, cité par Baron, 2020). La pandémie a bousculé cette situation malgré le fait que les enseignants ont « bricolé » dans l'urgence afin de répondre à l'obligation de la mise à distance des cours avec le numérique. En effet, certains freins rencontrés pourraient s'apparenter à une forme d'accélérateur pour stimuler les enseignants (Baron, 2020) ou servir comme incitation à l'émergence de la créativité et au développement de compétences.

Si l'on veut vraiment le changement, il faut accepter l'inévitabilité des crises. Mais il faut, en même temps, accepter le caractère tout aussi indispensable du choix et de l'arbitraire humains sans lesquels on ne peut maîtriser et surmonter ces crises. (Crozier et Friedberg, 1977, p. 401).

L'université de demain pourrait répondre au défi des crises en renforçant la formation professionnelle des enseignants ainsi que le développement des compétences du 21ème siècle.

7. Bibliographie

ALONSO VILCHES V., DETROZ P., HAUSMAN M., VERPOORTEN D., 2020, « Réception de la prescription à « basculer vers l'eLearning » en période d'urgence sanitaire - Une étude cas », *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, Hors-série*, 1, p. 5-16.

ALVAREZ D., CARNUS M.-F., LOIZON D., 2021, « Pratiques d'enseignement - apprentissage en contexte de confinement : continuité ou rupture pédagogique ? La recherche-action EDiCOViD

». 2ème congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. *Pour une reconstruction de la forme scolaire*. 29-30 juin 2021. Nancy, France.

BACKFISCH I., LACHNER A., HISCHE C., LOOSE F., SCHEITER K., 2020, « Professional knowledge or motivation? Investigating the role of teachers' expertise on the quality of technology-enhanced lesson plans », *Learning and Instruction*, 66, 10.1016/j.learninstruc.2019.101300

BARDIN L., 2013, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

BARON G.-L., 2020, « Ingénierie pédagogique en temps de crise. Vers des recherches coopératives », *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 31. <https://journals.openedition.org/dms/5588>

BERTHELOT J.-M., 2001, *Epistémologie des sciences sociales*, Paris, PUF.

BOLEGUIN V., GUILLON S., KENNEL S., 2019, « L'usage de Moodle à l'université : vers une typologie des utilisateurs parmi les enseignants-chercheurs », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 16, 3, p. 39-56.

CHARALAMPOPOULOU C., 2020, « Pédagogie universitaire numérique en période de confinement : quels changements dans les pratiques des enseignants-chercheurs ? ». Colloque international en *Pédagogie universitaire numérique : quelles perspectives à l'ère des usages multiformes des réseaux sociaux pour apprendre ?*, Mulhouse, France.

CORBIERE M., LARIVIERE, N., 2020, *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*, 2e édition, Presses de l'Université du Québec.

CROS F., BROUSSAL D., 2020, « Changement et innovation en éducation : deux notions en résonance », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 55. <https://doi.org/10.4000/edso.8911>

CROZIER M., FRIEDBERG E., 1977, *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*, Paris, Éditions Points.

CUCCHI M., 2020, « L'enseignement à distance est « là pour rester », selon l'experte Diane Leduc », *Affaires universitaires*. Consulté le 05 juillet 2021, <https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/lenseignement-a-distance-est-la-pour-rester-selon-lexperte-diane-leduc/>

DETROZ P., TESSARO W., YOUNES N., 2020, « Editio : Évaluer en temps de pandémie », *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Hors-série, 1, p. 1-3.

DIAS-CHIARUTTINI A., TALI F., BRUNEL M., MOUSSI D., 2020, « Rapport GTnum 10, Approche systémique des ressources et pratiques numériques dans l'éducation : quels freins et leviers pour un passage à l'échelle ? », *Research Report*, UCA-INSPE Académie de Nice.

GARBARINI J., 2001, « Formateur-chercheur : une identité construite entre renoncement et engagement » dans M.-P. MACKIEWICZ (dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*, Paris, L'Harmattan, p. 83-90.

HANNA D., CHARALAMPOPOULOU C., PIOMBO C., ALAVA S., 2019, « Formation et accompagnement des enseignants de collège dans un contexte d'intégration du numérique » dans E. BROSSAIS, C. GARDIES, N. ASLOUM (dirs.), *Recherche, innovation, institution : un trinôme en perspective dans la professionnalisation des acteurs des systèmes éducatifs*, Toulouse, Cepaduès, p. 55-60.

ISSAIEVA E., ODACRE E., LOLLIA M., JOSEPH-THEODORE M., 2020, « Enseigner et apprendre en situation de pandémie : caractéristiques et effets sur les enseignants et les élèves », *Formation et profession*, 28, 4 hors-série, p. 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.702>

KRUSZEWSKA, A., NAZARUK, S., SZEWCZYK, K. (2020). « Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic – the difficulties experienced and suggestions for the future ». *Education 3-13*, p. 1-12. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1849346>

PAPADOPOULOU M., 2021, « Approche ingénierique de la formation ouverte et à distance (FOAD) : une étude empirique réalisée auprès de six formations universitaires à distance en contexte de COVID-19 », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18, 1, p. 48-61.

SAINT-JEAN M., SEDDAOUI F., 2013, « Le concept de « développement » en question dans l'approche des différents niveaux de changement » dans V. BEDIN (dir.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, p. 179-191.

TRESTINI M., 2012, « Causes de non-usage des TICE à l'Université : des changements ? . Cas des enseignants du supérieur », *Recherches & éducations*, 6, p. 15-33.

UNESCO, 2021, « Les futurs de l'éducation. Apprendre à devenir », *Rapport d'étape*, Commission internationale sur Les futurs de l'éducation, UNESCO.

VIDAL M., 2020, « L'enseignement à distance, trait d'union en temps de pandémie. Un regard sur les publications scientifiques sur l'EAD, de février à novembre 2020 », *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 32.

WAGNON S., 2020, « La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie », *Recherches & éducations*, HS.

YAN, Z. (2020). « Unprecedented pandemic, unprecedented shift, and unprecedented opportunity ». *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, p. 110-112.

¹ Les acteurs sondés par questionnaire sont représentés par un « S » et ceux interviewés par un « E ».

² Nous considérons comme seuil de corrélation p-value<0,05.

**L'UNIVERSITÉ D'APRÈS.
QUELLES LEÇONS TIRER DE LA MISE À DISTANCE DES COURS ?**

Charalampopoulou Christiana (auteur à contacter)

Maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation
UMR EFTS, Université Toulouse Jean Jaurès
christiana.charalampopoulou@univ-tlse2.fr

Tali Otmani Fatiha

Maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation
UMR EFTS, Université Toulouse Jean Jaurès
fatiha.tali@univ-tlse2.fr