
Pédagogie numérique d'urgence : le cas des dispositifs d'apprentissage au sein d'une école supérieure de commerce

Lionel RIVIERE

Professeur associé en géopolitique, Montpellier Business School

Sciences de gestion

L.riviere@Montpellier-BS.com

Barbara SZAFRAJZEN

**Institut Méditerranéen en Sciences de l'Information et de la
Communication (IMSIC), Marseille**

Sciences de l'information et de la communication

Barbara.szafrajzen@univ-amu.fr

MOTS-CLÉS :

Pédagogie virtualisée, injonction numérique, scénarisation, urgence.

RÉSUMÉ :

Devenant également une « crise pédagogique » (Magnard, 2020), la crise sanitaire d'une ampleur inédite a contraint les établissements d'enseignement à se réinventer en mettant en œuvre en urgence des politiques de continuité de l'activité enseignante, dans un contexte de distanciation sociale.

Face à des apprenants totalement virtualisés, cela a de quoi interroger l'enseignant dans sa pratique quotidienne : nous pouvons alors nous demander si l'enseignant est réellement préparé à travailler uniquement avec des étudiants à distance.

Le présent article s'interroge sur cette injonction du numérique à l'aune du contexte de la crise sanitaire en étudiant les différents dispositifs d'apprentissage innovants (Caron-Fasan, Parmentier, 2019) mis en place dans l'urgence par les enseignants d'une école supérieure de commerce. Il s'agira également de comprendre, à l'aide d'entretiens semi-directifs actifs, les représentations des enseignants face au prisme du tout numérique.

INTRODUCTION

La crise sanitaire d'une ampleur inédite qui a frappé l'ensemble de la planète a bouleversé la quasi-totalité des secteurs économiques. Devenant également une « crise pédagogique » (Magnard, 2020), elle a contraint les établissements d'enseignement à mettre en œuvre en urgence des politiques de continuité de l'activité enseignante dans un contexte de distanciation sociale.

L'enseignement supérieur a ainsi été contraint de se réinventer pour ses élèves et étudiants de la génération des « digital natives » (Prensky, 2001), tant au niveau de ses traditionnelles pratiques pédagogiques que dans le cadre des protocoles d'évaluation afin d'être en lien avec leur culture du numérique (Licoppe, 2009).

Cette situation exceptionnelle et inédite, par son intensité ainsi que par sa durée, doit questionner l'ensemble de la communauté enseignante sur ses usages (Jouët, 2000), sur la pérennité de son modèle et sur la nécessaire adaptation du rapport de l'apprenant au savoir (Cristol, 2014) dans un environnement où la distance pourrait devenir une norme s'imposant à tous et devant donc être apprivoisée (Jacquinot, 1993).

Certes, cette injonction du numérique n'est pas nouvelle dans la mesure où la formation et l'enseignement ont toujours été des domaines privilégiés du numérique, dans une volonté ancrée de « développer les capacités d'apprendre tout au long de la vie et donc de s'adapter à de nouvelles formes d'apprentissage » (Cottin, 2011, p. 15).

C'est dans ce contexte tout à fait singulier que les enseignants peuvent avoir le sentiment d'une injonction paradoxale (Bateson et al., 1956) en étant contraints -parfois à marche forcée- à la création de parcours pédagogiques innovants (Corroy, Roche, Savignac, 2017) alors même qu'ils ne sont pas en mesure de répondre à ces exigences induites par une technique peu ou prou maîtrisée. Cela explique pour exemple les approches de type « numérisation pédagogique » consistant à numériser des cours ou documents via la plateforme d'Enseignement Numérique de Travail (ENT), sans véritable construction de produits pédagogiques numériques (Szafrajzen, Kosmicki, 2015), au sens de « ressources pédagogiques numériques », tel que défini par Laurent Petit (Petit, 2008).

En effet, ce changement radical de paradigme vers un phénomène « d'acculturation numérique » (Collet, Durampart, Pélissier, 2014) apparaît aux yeux de nombre de professeurs comme une approche connexe de leur métier, approche dans laquelle seuls les plus aventureux semblent en mesure de vouloir s'engager. Face à des apprenants totalement virtualisés, cela a de quoi interroger l'enseignant dans sa pratique quotidienne : nous pouvons alors nous demander si l'enseignant est réellement préparé à travailler uniquement avec des étudiants à distance.

Le présent article s'interroge sur cette injonction du numérique à l'aune du contexte de la crise sanitaire en étudiant les différents dispositifs d'apprentissage innovants (Caron-Fasan, Parmentier, 2019) mis en place dans l'urgence par les enseignants d'une école supérieure de commerce. Il s'agit également de comprendre, à l'aide d'entretiens semi-directifs actifs, les représentations des enseignants face au prisme du tout numérique.

1 CONTEXTE DE CETTE INJONCTION À UNE PÉDAGOGIE NUMÉRIQUE D'URGENCE

Fin 2019, et en quelques mois seulement, l'ensemble de la planète entre synchroniquement dans une crise sanitaire sans précédent bouleversant la quasi-totalité des secteurs économiques. Le 12 mars 2020, le président de la République Emmanuel Macron fait une allocution télévisée en direct de l'Élysée dans laquelle il annonce les priorités de l'action publique face à la propagation du COVID-19 : il évoquera - entre autres choses - la fermeture des crèches, des établissements scolaires et des universités à compter du lundi 16 mars 2020. Ces mesures inédites et spectaculaires de confinement des populations touchent tous les secteurs et domaines d'activité qui se mettent soudainement à l'arrêt ; déjà le monde s'apprête à apprendre à vivre autrement. « Se réinventer » devient le leitmotiv intrinsèque à tous les domaines, et précisément à celui de l'enseignement.

Devenant également une « crise pédagogique » (Magnard, 2020), les établissements d'enseignement sont contraints à mettre en œuvre en urgence des politiques de continuité de l'activité enseignante dans un contexte de distanciation sociale. Cette urgence - dans sa notion temporelle la plus large - n'est plus seulement sanitaire : elle devient alors une urgence d'action dans toutes les sphères professionnelles : en quelques semaines, chacun doit apprendre à (sur)vivre et à travailler avec une nouvelle temporalité, de nouvelles contraintes, de nouveaux codes, de nouveaux espaces, ou encore de nouvelles actions.

Le domaine de l'éducation n'est pas épargné : selon Louise Magnard « 1,5 milliard d'élèves [sont] privés de lieux d'apprentissage. 63 millions d'éducateurs [sont] affectés dans l'exercice de leur profession. A l'échelle mondiale, la crise sanitaire s'est doublée d'une crise éducative. » . Face à ces élèves et étudiants de la génération des « digital natives » (Prensky, 2001), le gouvernement invite les différentes structures éducatives à assurer une forme de continuité pédagogique en lien avec leur culture du numérique (Licoppe, 2009).

Pour guider ces transformations pédagogiques, l'école, le collège, le lycée, ou encore l'université deviennent contraints de demander à leurs équipes pédagogiques de proposer au plus vite des services innovants (Boiron, 2014) et emprunts de modernité afin de continuer à être attractif pour les apprenants, et ainsi éviter le décrochage scolaire en l'absence physique d'enseignement.

Au sein de l'école supérieure de commerce en question, ce sont les ingénieures pédagogiques qui sont mobilisées dans un premier temps en n'ayant qu'une semaine pour être opérationnelles. Le 20 mars, le directeur général adresse une correspondance à l'ensemble de ses collaborateurs en leur présentant la feuille de route de continuité de l'activité et en leur rappelant l'impérieuse nécessité à « poursuivre le mieux possible la mission de transmission et de validation des savoirs dans des circonstances exceptionnelles, tout en s'adaptant à la situation avec réactivité et agilité ». A cette occasion, il est annoncé que l'ensemble des cours programmés durant la semaine suivante serait neutralisé. Cette annulation devait permettre aux professeurs de se coordonner avec les ingénieures pédagogiques, à qui il avait été demandé d'accompagner/d'aider les enseignants à adapter/transformer leurs contenus initialement prévus en présentiel dans le cadre de cette fermeture. Ces ressources pédagogiques devaient permettre aux différents apprenants de disposer de contenus suffisamment étoffés susceptibles de compenser l'absence d'enseignement en présentiel.

Ce même jour, les responsables de département d'enseignement et de recherche (RDER), de manière parfaitement concertée, adressent à leur tour à l'ensemble des professeurs de leurs départements, des consignes opérationnelles leur permettant de s'assurer au mieux de la mise en œuvre de la feuille de route telle que décidée par la direction générale.

Force est de constater que cette communication dans l'urgence même si elle a le mérite de proposer des orientations pédagogiques offrant aux enseignants une certaine latitude (sonorisation des PowerPoint par exemple), ne semble pas avoir pris la mesure des réalités de faisabilité organisationnelle et opérationnelle tant au niveau des professeurs que des différents publics d'apprenants. En effet, tous les professeurs ne se trouvent pas impactés de la même façon, certains n'étant pas même concernés en raison de l'achèvement de leur plan de charge tandis que d'autres se retrouvent à devoir dématérialiser plusieurs enseignements en parallèle.

Dans les jours qui suivent la reprise des enseignements, certains professeurs acceptent de partager leur expérience pédagogique. Au travers de cette démarche, il y avait surtout la volonté de rassurer les plus angoissés des enseignants et d'essayer de démystifier cette nouvelle réalité pédagogique. Pourtant, en raison d'un certain nombre d'atermoiements constatés, le directeur de la Faculté est contraint d'adresser le 27 mars une lettre de cadrage aux enseignants dans laquelle il précise les décisions prises en concertation avec la direction générale. Dans cette correspondance, il est précisé que la seule sonorisation des PowerPoint ne constitue pas une condition suffisante au maintien de la qualité pédagogique et qu'à ce titre, il est absolument nécessaire que tous les enseignements planifiés antérieurement à la fermeture de l'établissement puissent être assurés en distanciel sur les créneaux définis sans aucune exception.

Dans le même temps, la question de la transformation digitale des examens devient très rapidement un élément de réflexion pour les différentes parties prenantes - enseignants, programmes, centre des examens, ingénieurs pédagogiques -, puisque désormais il apparaît évident que les différentes évaluations programmées durant a minima la première quinzaine du mois d'avril doivent être proposées dans une configuration numérisée. Le 31 mars, une réunion du Centre d'excellence et d'innovation pédagogique (CEIP) permet notamment d'aborder ce sujet tant sur le plan réglementaire (au travers des préconisations du MESRI) que sur celui de la faisabilité pratique en fonction des solutions déployées en l'état par l'établissement. Une fois encore, les incertitudes concernant notamment la durée du confinement et l'éventuelle possibilité de revenir à des examens en présentiel à partir de la fin du mois d'avril sont évoquées tout comme l'adaptation des modalités évaluatives, l'archivage et la gestion des copies digitalisées sur les serveurs de l'établissement.

Après avoir étudié les dispositifs en question mis en place dans l'urgence et durant une période bien définie, nous tenterons de comprendre si enseignant et apprenant ont la même représentation de leur rapport à ces nouveaux outils.

2 ADAPTATION DES CONTENUS - ENSEIGNEMENTS ET ÉVALUATIONS - FACE AU PRISME DU TOUT NUMÉRIQUE

Dans cette situation d'urgence inédite, la question centrale qui occupe désormais les esprits de l'ensemble des équipes - qu'il s'agisse des équipes de direction académique et pédagogique ou encore du centre de formation à distance (CFAD) - est celle qui concerne l'adaptation des enseignements initialement prévus pour être dispensés en présentiel devant désormais devenir uniquement du numérique.

Cette idée d'adaptation des contenus devait être une « véritable médiatisation » : « Le risque était que les enseignants calquent leurs cours, comme s'ils étaient en amphi, et ce que ce soit par peur, par incompetence ou par facilité » affirme une des ingénieurs pédagogiques interrogée.

Après concertation avec la Direction Académique de l'école, l'équipe du CFAD décide de commencer par se centrer sur la création d'une offre de services « clés en main » et ce après avoir identifié les besoins des enseignants. Autrement dit, ils doivent apporter des réponses les plus pragmatiques possibles en réorganisant les priorités et en développant des formations « courtes » de prise en main des outils. Ces formations sont axées sur les besoins précis des enseignants (« évaluer un étudiant à distance », « s'approprier l'outil numérique », « repenser le contenu du cours et construire des scénarios », etc.) et sont adaptées aux niveaux des enseignants avec l'outil numérique.

En effet, un premier constat est observé : les enseignants - professionnels de l'éducation - sont des experts dans leurs domaines et n'ont pas la nécessité d'être aidés pour délivrer leur savoir. En revanche, dans ce contexte tout à fait singulier, plusieurs des enseignants interrogés ont eu le sentiment d'une injonction paradoxale (Bateson et al., 1956) en étant contraints - parfois à marche forcée - à la création de parcours pédagogiques innovants (Corroy, Roche, Savignac, 2017), alors même qu'ils n'étaient pas en mesure de répondre à ces exigences induites par une technique peu ou prou maîtrisée. Les enseignants ne sont pas formés à enseigner avec « autant de numérique ou en tout virtuel, d'autant que ce n'est pas le métier qu'ils ont initialement choisi, même s'ils acceptent volontiers les évolutions induites par la technologie » affirme une ingénieure pédagogique interrogée. Il est alors nécessaire de les former, en urgence et en simplicité, à l'usage de ces outils alors « nouveaux » pour certains, qu'il s'agisse de Zoom, Teams ou encore Lifestyle.

Ces craintes et/ou réticences expliquent pour exemple les approches de type « numérisation pédagogique » consistant à numériser des cours ou documents via la plateforme d'Enseignement Numérique de Travail (ENT), sans véritable construction de produits pédagogiques numériques (Szafrajzen, Kosmicki, 2015), au sens de « ressources pédagogiques numériques », tel que défini par Laurent Petit (Petit, 2008).

Par ailleurs, ce changement radical de paradigme vers un phénomène « d'acculturation numérique » (Collet, Durampart, Pélissier, 2014) apparaît aux yeux des professeurs interrogés comme une approche connexe de leur métier, approche dans laquelle seuls les plus aventureux semblent en mesure de vouloir s'engager. Outre l'éventuelle inquiétude que peut susciter chez certains enseignants l'utilisation d'outils numériques pas toujours totalement maîtrisés, le passage à une approche pédagogique totalement virtualisée, donc déconnectée des pratiques traditionnelles du métier, tend à questionner le professeur sur sa capacité à susciter l'adhésion et l'intérêt des apprenants.

Pour pallier ces inquiétudes, les ingénieures pédagogiques affirment avoir construit leurs supports d'aide autour de trois notions clés : adaptabilité, rigueur et exigence. L'objectif est de favoriser l'engagement des étudiants, de les faire interagir de sorte à rendre le cours animé lorsque les étudiants perdent en concentration. Cela s'inscrit dans l'idée de « délivrer une dynamique » car la difficulté est que l'enseignant qui dispense un cours de manière linéaire face à son ordinateur avec une classe virtuelle « n'entend que lui et ne bénéficie pas des retours et réactions des étudiants comme cela peut être le cas en présentiel et ne pas avoir ce feed-back perturbe l'enseignant qui n'arrive pas à mesurer le degré de compréhension ou d'intérêt de ses étudiants pour le sujet en question. ».

Etant donné que le CFAD a dû intervenir en très peu de temps, les ingénieures pédagogiques ont privilégié le travail sur la réorganisation des supports. Dans l'idée du fonctionnement de la classe inversée, la phase « avant » peut également correspondre à la phase de travail de l'étudiant avant le cours : il prend connaissance du contenu du cours avant le cours et le cours peut, pour exemple, démarrer par un sondage que l'enseignant réalise en début de séance. L'enseignant est ainsi invité à rajouter du contenu de cours consultable par l'étudiant en

amont. Le temps de séance est réduit et la séance est davantage tournée vers une interaction autour des besoins des étudiants, des réponses aux questions, la réalisation d'activités : c'est ainsi que l'enseignant reprend son rôle d'expert dans le domaine. Pour que la séance soit la plus efficace possible, les consignes doivent être très claires en amont et des contenus plus denses peuvent être distribués au préalable.

Après avoir formé les enseignants sur la phase préliminaire d'anticipation et d'appui avec les services supports, le CFAD explique aux enseignants comment maintenir le lien après les séances (à l'aide de la gestion du forum notamment) et comment évaluer les enseignements à distance.

Le passage des enseignements à distance a contraint l'établissement et les enseignants à organiser concomitamment l'ensemble des évaluations, initialement prévu sur « table », dans une configuration totalement distanciée. Cette problématique a donné lieu à de nombreux questionnements, hésitations et atermoiements ayant obligé toutes les parties prenantes à se mobiliser afin de proposer des solutions adaptées ne devant pas se révéler pénalisantes pour les étudiants.

Concrètement, deux types de solutions sont utilisés par les enseignants de l'établissement : l'utilisation massive de la plateforme pédagogique Moodle permet à nombre d'enseignants de proposer des évaluations sous forme de QCM - pour ce qui des contrôles continus - mais également des devoirs individualisés ou de groupe (étude de cas, dossier) à déposer selon un échéancier précis et déterminé. D'autres enseignants (nettement moins nombreux) décident d'opter pour l'une des solutions recommandées par le MESRI à savoir TestWe jugée par ces mêmes professeurs plus sécuritaires que sa traditionnelle déclinaison sur Moodle.

Quelles que soient les solutions utilisées, les enseignants interrogés précisent que ce travail de numérisation des examens s'est révélé particulièrement chronophage, car induisant une adaptation complète de la nature même des sujets d'examen à la situation de distanciation. Dans le même temps, il faut former - toujours dans l'urgence - les professeurs aux différents outils et aux possibilités offertes par ces derniers. Une fois encore, les ingénieures pédagogiques sont fortement sollicitées. Les questions de « cours » sont en général proscrites au profit de sujets de réflexion avec ou sans document. Certains professeurs jugent en effet que l'utilisation de ressources extérieures par les étudiants était fortement probable. Aussi, ils offrent la possibilité de disposer de l'ensemble des documents de cours ainsi que de l'accès à toutes les sources d'information, charge aux étudiants de répondre au sujet dans le temps imparti. D'autres font le choix de densifier leurs sujets afin de réduire le risque de communication entre les étudiants et donc de minimiser l'impact d'une fraude éventuelle.

Pour mieux comprendre ces différents points de vue, nous menons une enquête qualitative auprès des publics enseignants et étudiants afin d'obtenir ce double regard complémentaire sur cette pédagogie soudainement totalement virtualisée.

3 DOUBLE REGARD : POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS ET DES ÉTUDIANTS SUR CETTE PÉDAGOGIE TOTALEMENT VIRTUALISÉE

Afin de mieux comprendre la perception des enseignants et des étudiants confrontés au passage d'un enseignement en blended-learning à une pédagogie totalement distanciée et virtualisée, nous avons soumis trois questionnaires, deux à destination des enseignants et un dernier à destination des étudiants des différents programmes. Le premier questionnaire destiné aux seuls enseignants permanents de l'établissement portait essentiellement sur une

comparaison des pratiques pédagogiques utilisées en environnement présentiel et en distanciel ainsi que sur la gestion de la salle de classe. Dix-neuf enseignants acceptent de se prêter à l'exercice, ensuite complété par des entretiens semi-directifs actifs menés sur Microsoft Teams avec enseignants et ingénieures pédagogiques. La synthèse des verbatims permet de faire ressortir un certain nombre de pratiques pédagogiques reproduites dans les tableaux ci-après.

Quelles **simples pratiques ou vraies méthodes pédagogiques à DISTANCE, avez-vous remarqué comme étant vraiment efficaces**, que vous les ayez, vu ou entendu pratiquées en interne à MBS ou en externe ?

Pratiques de ludification. Utilisation d'Escape Room créés à partir de l'application "Genially". Utilisation de Kahoot pour réveiller l'intérêt d'étudiants. Utilisation de jeux digitaux.

Pratiques pédagogiques distancées. Alternance de moment de cours et d'exercices : rythmer le cours de travaux différents (individuels ou en groupes). Faire écouter des corrections d'exercices pré-enregistrées.

Travail en **salle de classe virtuelle** (création de groupes de travail au préalable) et navigation de l'enseignement entre les différents groupes. Importance de bien cadrer au début de chaque journée ou demi-journée les attendus avec les étudiants. Bien spécifier les séances de cours synchrones ou asynchrones. Utilisation de quiz ou d'autotests à partir de la plateforme Moodle. Encourager à pratiquer.

Renforcement de la communication avec les étudiants en utilisant le **forum de discussion de Moodle**, Microsoft Teams, les courriels, demeurer en ligne à l'issue des séances synchrones afin de répondre aux questions des étudiants à l'instar d'une configuration en présentiel. Faire preuve de réactivité dans les réponses en les individualisant autant que faire se peut.

Mise en ligne de **tutoriels courts et concis** présentant les tâches à réaliser.

Adaptation de la **classe inversée** en environnement virtualisé à savoir mise à disposition de contenus en amont, rappel rapide à l'occasion des séances en synchrone puis questions/réponses en privilégiant le retour d'expérience et le concret.

Quelles **attitudes et/ou consignes en matière de « discipline en classe » avez-vous remarqué comme étant vraiment efficaces à DISTANCE ?**

Sur la discipline et l'assiduité. Dans un cours en ligne, il n'y a pas de bavardage. La discipline est donc plus facile à faire. En revanche, **les étudiants sont certes connectés, mais que font-ils réellement ?**

Il est nécessaire de rappeler aux élèves qu'ils ont la liberté de suivre le cours ou de ne pas le suivre. Il faut **les rendre responsables** car ils apprécient cette posture.

Nécessité à établir des **consignes claires** ainsi qu'un suivi régulier avec envoi au jour le jour de plannings et activités à réaliser (sinon les étudiants finissent par s'y perdre). Mise en place d'**évaluations régulières** durant les cours - ce qui me permet *a posteriori* d'effectuer un contrôle des présents - mais aussi en dehors des cours.

Utiliser les nouvelles technologies pour maintenir l'attention des étudiants (et donc éviter l'ennui et le décrochage éventuel), notamment grâce aux solutions de **tableaux blancs interactifs avec styler** à utiliser pour des séances de cours en ligne.

Le feedback formatif est une information fournie par l'enseignant à l'étudiant en réponse à son action dans son apprentissage. Il donne des moyens à l'apprenant de s'améliorer et d'atteindre un but explicite PENDANT son apprentissage. Il se distingue du feedback sommatif qui est proposé à l'étudiant APRES son apprentissage, quand l'apprenant ne peut plus agir dessus et qui en général donne lieu à une évaluation notée. Quelles pratiques en termes de feedback formatif avez-vous remarqué comme étant vraiment efficaces (y compris à DISTANCE), que vous les ayez, vu ou entendu pratiquées en interne à MBS ou en externe ? Décrivez-les en quelques mots.

Faire des **exercices en cours**. Favoriser la notation entre pairs ou en commun (cette notation a un but informatif, elle permet de travailler sur les erreurs les plus fréquentes).

Mise en ligne de **questionnaires d'auto-évaluation** sur Moodle permettant aux étudiants de tester leur niveau de compréhension avant d'assister au cours.

Coaching à la demande, travail par projet avec une structure par étapes, mise en place d'un feedback systématique pour chacune des étapes.

Questions sur le cours précédent en début de chaque séance.

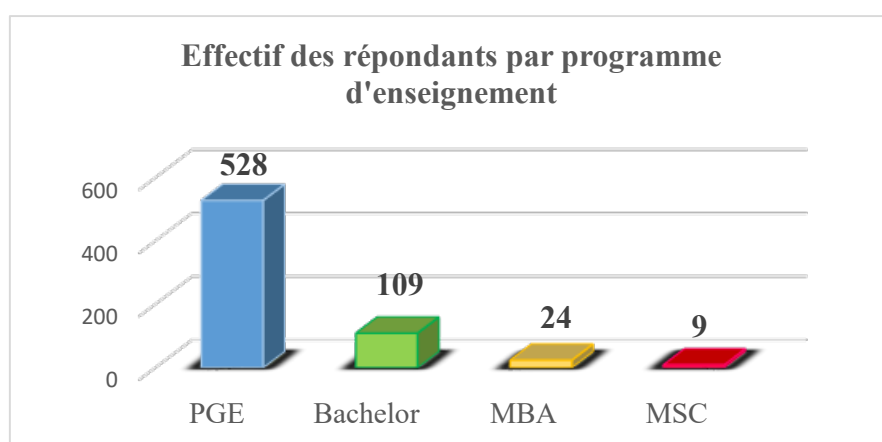
L'analyse des résultats tend à démontrer l'implication des enseignants qui ont fait preuve de beaucoup d'adaptabilité, d'investissement personnel et d'agilité pédagogique en proposant véritablement une approche formative pleinement dédiée à l'enseignement à distance. Cependant, seuls dix-neuf, sans doute parmi les plus investis, acceptent de partager leur expérience, *a fortiori*, lorsque cette dernière semble avoir été couronnée de succès. *A contrario*, certains professeurs interrogés en dehors de ce questionnaire reconnaissent avoir rencontré beaucoup de difficultés à s'affranchir de leur pratique pédagogique traditionnelle en ayant eu tendance à reproduire peu ou prou sur du distanciel ce qu'ils réalisaient déjà en présentiel.

Nous avons en effet souhaité approfondir ces ressentis à l'aune des entretiens semi-directifs actifs réalisés en sus ; ces derniers ont fait ressortir différentes récurrences :

- Sentiment de frustration, notamment pour des modules où l'enseignant n'a pas vu les étudiants en amont : « *Je n'ai personnellement pas bien vécu le fait de ne pas avoir pu créer de lien avant puisque je n'avais pas commencé le cours avant le confinement. J'ai été très frustré de ne pas connaître les étudiants, de ne pas les avoir vus au moins une fois avant de démarrer le cours.* » affirme un enseignant.
- Dépense d'énergie énorme : l'enseignant est seul face à son écran, il doit davantage se concentrer car n'a pas les retours habituels des étudiants présents en face à face, il est davantage dans une posture d'animation. Le métier est différent et doit être repensé « *J'ai parlé une heure trente sans m'arrêter, sans retour de la part des étudiants, c'était épuisant !* » affirme un enseignant.
- Situation d'enseignement nouvellement chronophage induisant que la frontière vie personnelle et professionnelle n'existe plus : « *Nous sommes sur-sollicités, on peut recevoir des quantités de mails, y compris des questions bénignes (simplement car l'étudiant souhaite maintenir le contact) et on est tenté d'y répondre tout de suite et n'importe quand à n'importe quelle heure, cela crée une surcharge cognitive néfaste !* » affirme un enseignant.

- Nécessité de construire les futurs cours avec un objectif de capitalisation sur l'existant : « Aujourd'hui, je construis tous mes cours avec des supports qui ont vocation à être réutilisés en présentiel, cela s'est inversé car à l'avenir certains cours commenceront certainement en distanciel. » affirme un enseignant.

Bien évidemment, la seule perception des enseignants ne permet pas de se faire une idée précise de la manière dont est vécu ce changement de paradigme pédagogique par les apprenants eux-mêmes. Pour y remédier, une étude hybride à dominante qualitative de 13 questions à laquelle est adossée une partie rédactionnelle est réalisée au cours du mois de juin auprès des étudiants des différents programmes donnant lieu à 670 réponses (78 % des répondants sont issus du programme Grande école délivrant un grade de master). L'étude permet de dégager quatre grandes thématiques qui permettent de mieux percevoir la réalité du ressenti étudiant.



1. Conditions de confinement

Disposez-vous d'une pièce isolée pour pouvoir travailler vos cours sereinement ?

82,54 % des étudiants affirment avoir pu disposer d'un endroit leur permettant de s'isoler en permanence (56,12 %) ou de manière plus ponctuelle (26,42 %).

17,46 % estiment n'avoir pu le faire que rarement ou jamais.

6 répondants affirment ne pas disposer d'un matériel adéquat et 3 de connexion à internet.

2. Conditions d'études

Comment vivez-vous vos conditions d'études actuelles ?

Les 2/3 des répondants indiquent pouvoir travailler à distance convenablement (**66,12%**) et apprécient la liberté offerte par l'apprentissage à distance (**63,88%**). Environ les 3/4 d'entre eux (**74 %**) affirment pouvoir travailler dans le calme.

Néanmoins, près de la moitié a rencontré des problèmes de connexion (**47%**) et 1/3 des problèmes de matériel.

Ils sont près de **57%** à déclarer se sentir plutôt isolés.

Même si la majorité des répondants déclarent avoir été correctement informés par l'école sur la manière dont

les enseignements allaient se dérouler, pour **47,61%** d'entre eux il reste des points à préciser. **18,51%** se disent inquiets quant à la validation de leur année.

3. La perception des enseignements à distance

Comment vivez-vous vos conditions d'études actuelles ?

En moyenne **47 %** des répondants se disent motivés pour réaliser leurs cours en ligne et indiquent parvenir à se concentrer et à être efficaces dans leur apprentissage. Ils sont cependant **68%** à déclarer réaliser la totalité des activités pédagogiques qui leur sont proposées.

La moitié d'entre eux se déclare satisfaite du contenu des enseignements en ligne et **71%** trouvent que les cours sont aisément accessibles sur Moodle. La moitié d'entre eux est satisfaite des échanges avec les enseignants (**54%**) et **78,77%** sont satisfaits des outils de communication.

Plus de la moitié des répondants (**61,53%**) sont satisfaits de la communication qui a eu lieu autour des adaptations pédagogiques (mode de transmission du contenu, activités, déroulement du cours).

Par rapport à leur charge de travail quotidienne - par enseignement - **56 %** des répondants déclarent avoir eu une charge de travail moins élevée ou similaire qu'en cours en présentiel ; tandis que **44%** des répondants déclarent qu'elle a été plus élevée.

4. Évaluation à distance

Comment vivez-vous vos conditions d'études actuelles ?

40% des répondants déclarent que le changement de forme de leurs évaluations par rapport à ce qui était originellement prévu les a mis en difficulté. Les difficultés les plus rencontrées sont les suivantes :

Les répondants ont rencontré beaucoup de problèmes de connexion (lenteur, déconnexion, serveur Moodle saturé), les durées des examens étaient inadaptées (temps de réponse aux questions trop court, impossibilité de revenir en arrière, matières inadaptées à la digitalisation, impossibilité de surligner et d'écrire sur le sujet, etc.), la communication avec les enseignants était compliquée (informations sur le déroulement des examens, délai de réponses aux questions par courriel, etc.).

Les répondants déclarent à **53 %** avoir été informés à temps et de manière claire de la forme qu'allaient prendre les évaluations de leurs cours. Pour **75 %** d'entre eux, le contenu des évaluations était cohérent avec les objectifs pédagogiques et les sujets traités en cours.

Plus de la moitié des répondants (**60 %**) n'a pas rencontré de problème de connexion pour effectuer ses évaluations en ligne ni pour rendre son dossier ou devoir à temps.

L'analyse des résultats et des *verbatim* permet de déterminer un satisfecit global de la part des apprenants qui reconnaissent les efforts consentis par leurs enseignants, avec bien évidemment des nuances plus ou moins importantes en fonction du contexte d'apprentissage des uns et des autres. Les questions matérielles au sens large semblent avoir été à l'origine des principales inquiétudes des étudiants ce qui doit questionner l'ensemble des établissements sur les réalités de ce qu'il convient encore d'appeler la « fracture numérique » surtout si les pratiques d'enseignement distancées venaient à être pérennisées en raison du contexte pandémique.

CONCLUSION

La présente recherche s'est interrogée sur l'injonction au numérique à l'aune du contexte de la crise sanitaire en étudiant les différents dispositifs d'apprentissage mis en place dans l'urgence par les enseignants d'une école supérieure de commerce.

L'étude révèle en tout premier lieu que ni les étudiants ni les enseignants n'étaient préparés à un passage aussi brutal au prisme du tout numérique. Parce qu'ils sont de la génération du numérique, il est coutumier de croire que tous les étudiants sont à l'aise avec l'outil, ce qui n'est pas toujours le cas et l'étude révèle aussi la nécessité de penser des formations et consignes aux étudiants aux prémices du cours (comme cela se fait en présentiel). Contrairement aux idées reçues ou préconçues, l'apprentissage numérique serait de nature à favoriser d'abord les étudiants qui « utilisent dans leur apprentissage des stratégies de haut niveau (stratégie d'élaboration), qui accordent de la valeur aux tâches académiques et qui poursuivent des buts intrinsèques (comme vouloir maîtriser une discipline.) ». (Amadiou, Tricot, 2014 : 31).

Un volet coercitif est également observé : l'étudiant n'a pas la contrainte d'aller physiquement en cours et devient soudainement exempté de dynamique de groupe. Cela n'aide pas forcément l'étudiant à travailler malgré cette contrainte connue et la solitude est encore plus ressentie et pesante pour lui. Pour pallier celle-ci, les étudiants ont besoin d'aide psychologique de sorte à maintenir le lien avec l'enseignant même après le cours (besoin qui n'existe pas aussi fortement en présentiel).

Les enseignants n'étaient pas davantage préparés à cette situation vécue dans l'urgence : force est de constater que la plupart des solutions retenues relèvent souvent plus du « bricolage » académique que d'une réelle réflexion préalable, ce sont là toutes les limites de l'urgence.

Concernant les seuls examens, à terme, il est incontestable que les solutions d'examen à distance - si elles venaient à être pérennisées pour tout ou partie des épreuves - imposeraient aux enseignants de se réinventer, y compris dans la nature même de leurs critères d'évaluation (évaluation de compétences plus que de connaissances), ce qui a de quoi forcément questionner les professeurs sur les acquis de leurs étudiants.

Par ailleurs, plusieurs sujets demeurent à approfondir, notamment la question de l'équité entre les étudiants. Nous avons précédemment évoqué la réalité de la fracture numérique qui concernait environ 15 % des étudiants ayant accepté de répondre à notre étude, ils sont sans doute beaucoup plus nombreux dans des environnements potentiellement moins favorisés.

Enfin, la question de la fraude demeure un élément à ne pas occulter. Les établissements d'enseignement doivent en effet se pencher sur cette réalité qu'il n'y a certainement pas lieu d'extrapoler ni de minimiser. Des solutions théoriquement plus sécurisées existent sur le marché, notamment par le biais de systèmes de télésurveillance qui utilisent la propre webcam des étudiants. Ces systèmes qui présentent aux dires de leurs promoteurs l'avantage d'éviter qu'une personne tierce ne passe l'examen à distance à la place d'une autre ont suscité bien des récriminations de la part d'étudiants qui ont argué d'une violation de leur intimité.

Sans cette crise sanitaire, il est incontestable que la mise en place de toutes ces mesures n'aura jamais été possible dans un contexte temporel aussi restreint. Cela a conduit à repenser indéniablement le métier d'enseignant, en portant désormais un regard irréversible vers l'avenir, en gardant à l'idée que cette nouvelle manière d'enseigner avec le numérique tend désormais à se pérenniser.

À cet effet, l'établissement étudié a souhaité anticiper sur une éventuelle pérennisation de l'enseignement à distance à la rentrée. Pour ce faire, des formations ont été déployées pour les

enseignants. À cette occasion, l'établissement a fait appel à une formatrice extérieure du Conservatoire national des arts et métiers d'île de France, spécialisée dans le développement d'un enseignement hybride (distanciel-présentiel) pour « stimuler la réflexivité sur l'agir professoral » (Vignes, 2019, p. 25) et former les enseignants à une pédagogie numérique favorisant la « coprésence à distance » (Relieu, Morel, 2011).

A observer la quantité de communications pour des offres de service de formation en pédagogie numérique, il y a désormais fort à parier que les professionnels de l'éducation n'ont pas fini d'être sollicités et doivent désormais se tourner vers ces nouvelles interactions numériques dont la distance englobant l'espace physique et virtuel semble tout aussi délicate à appréhender.

BIBLIOGRAPHIE

- Amadiou Franck, Tricot André (2014). Apprendre avec le numérique : mythes et réalités. Retz.
- Bateson Gregory, Jackson Don D., Haley Jay & Weakland John (1956), Towards a Theory of Schizophrenia, Behavioral Science, vol 1, p. 251-264.
- Boiron Michel (2014), « L'innovation en question(s). Tout a été dit, tout a été fait, il ne reste que l'avenir à inventer. », Cavilam, p. 23-36.
- Caron-Fasan Marie-Laurence, Parmentier Guy (2019), Innovation pédagogique : un jeu pour révéler la créativité des étudiants, The Conversation.
- Collet Laurent, Durampart Michel, Pelissier Maud (2014), « Culture et acculturation au numérique : des enjeux clefs pour les organisations de la connaissance », Les cahiers de la SFSIC, p. 148-153.
- Corroy Laurence, Roche Émilie, Savignac Emmanuelle (2017), Éducatons aux médias et pédagogies innovantes. Agence Universitaire de la Francophonie, Editions Publibook.
- Cottin, Michel et al. (2011), « Méthodes techniques et outils », Documentaliste-Sciences de l'information, 2011/4, vol. 48, p. 10-15.
- Cristol Denis (2014), Former, se former et apprendre à l'ère numérique. Le social learning, ESF Editeur.
- Jacquinet Geneviève (1993), « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance », Revue Française de Pédagogie, n° 102, p. 55-67.
- Jouët Josiane (2000), Retour critique sur la sociologie des usages, In: Réseaux, vol. 18, n°100. p. 487-521.
- Licoppe Christian et al. (2009), L'évolution des cultures numériques. De la mutation du lien social à l'organisation du travail. Paris, Fyp éditions.
- Petit Laurent (2008), « Enjeux de la conception des ressources pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur : Le cas de l'Université en ligne (UEL) », Distances et savoirs, vol. 6(4), p. 547-564.
- Prensky Marc (2001), « Digital Natives, Digital Immigrants », In On the Horizon, vol. 9, n° 5, October 2001, 6 p.
- Relieu, Marc, Morel Julien (2011), « Les limites de la coprésence à distance. Le guidage sur téléphone mobile », Revue d'anthropologie des connaissances, vol. 5, 2, n° 2, p. 339-363.

Szafrajzen Barbara, Kosmicki Anne-Marie (2015), L'enseignement à distance ou le corps enseignant mis à distance ? Lecture communicationnelle de pratiques audiovisuelles. Revue des Interactions Humaines Médiatisées, n°16/2, p. 85-99.

Vignes Laurence (2019), « Comment devient-on animateur de classe virtuelle ? Vécus d'enseignants de français langue étrangère. », In Ela. Études de linguistique appliquée, 2019/1, n°193, p. 25-42.