



HAL
open science

Repenser les dispositifs de formation à l'aune de la pandémie ?

Philippe Elie Honore Bonfils

► To cite this version:

Philippe Elie Honore Bonfils. Repenser les dispositifs de formation à l'aune de la pandémie ?. Distances et Médiations des Savoirs, 2020, Des ressources aux pratiques éducatives libres : quelle réappropriation dans la formation ouverte et à distance?, 31, 10.4000/dms.5583 . hal-03172709

HAL Id: hal-03172709

<https://hal.science/hal-03172709v1>

Submitted on 30 Mar 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Repenser les dispositifs de formation à l'aune de la pandémie ?

Philippe Bonfils



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dms/5583>

DOI : 10.4000/dms.5583

ISSN : 2264-7228

Éditeur

CNED-Centre national d'enseignement à distance

Ce document vous est offert par Aix-Marseille Université (AMU)



Référence électronique

Philippe Bonfils, « Repenser les dispositifs de formation à l'aune de la pandémie ? », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 31 | 2020, mis en ligne le 16 octobre 2020, consulté le 30 mars 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/dms/5583> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.5583>

Ce document a été généré automatiquement le 30 mars 2021.



DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Repenser les dispositifs de formation à l'aune de la pandémie ?

Philippe Bonfils

- 1 Le texte proposé dans le numéro 30 de la revue *Distance et médiations des savoirs* par Daniel Peraya et Claire Peltier (Peraya et Peltier, 2020b) questionne les formes éducatives en l'élargissant au contexte actuel de pandémie. La transformation des modèles et des pratiques de l'ingénierie pédagogique y est abordée de manière centrale. La période actuelle, brutale, semble avoir bouleversé les approches sur les dispositifs de formation avec la mise en place généralisée de cours à distance pour s'adapter, dans les pays concernés par le confinement de leur population. Au regard de leurs expériences précédentes sur ces questions, plusieurs auteurs sont invités à prendre part au débat (Caron, 2020 ; Laurent *et al.*, 2020 ; Villiot-Leclercq, 2020) pour relater leurs expériences sur la modification possible de l'ingénierie pédagogique en situation d'urgence et dans les mois à venir. Les modèles sont convoqués, bousculés, discutés compte tenu de la nécessité de repenser l'espace-temps, les modes d'instrumentations, les situations pédagogiques, les relations et les formes de présences. Les auteurs concluent leur proposition de cadrage en s'interrogeant sur l'éventualité de changements importants qui préfigureraient des modifications des formes éducatives.
- 2 Invité à prendre part au débat, notre contribution se propose de livrer les éléments significatifs de l'expérience collective vécue à l'Ufr Ingémédia¹ (Unité formation recherche en sciences de l'information et de la communication) et plus largement à l'Université de Toulon. Du choc des annonces de confinement aux évaluations finales des étudiants, cette période donne lieu à des adaptations et des modifications importantes du dispositif de formation existant. Elle provoque une réflexion de fond sur la pertinence de celui-ci dans un contexte qui pourrait perdurer. Au-delà du récit de ce retour d'expérience et d'un témoignage personnel pour alimenter le débat, ce texte a aussi pour objectif de pointer un ensemble de questions qui pourraient faire l'objet de recherches à venir. Comment s'appuyer sur l'existant pour faire évoluer les logiques d'acteurs (institution, enseignants, étudiants) ? Comment repenser l'ingénierie

pédagogique et l'organisation des formations au regard des cultures, des représentations, des discours, et des contraintes multiples ? Quelle place donner à la médiatisation et à la médiation ? Comment intégrer les approches de *design* et tirer parti des initiatives individuelles pour favoriser les interactions et le lien social dans des dispositifs de plus en plus hybrides ? Quels niveaux de changement peuvent s'opérer à l'aune de cette période inédite ?

- 3 Dans le débat proposé par Peraya et Peltier, l'une des questions posées repose sur la capacité des composantes² à permettre aux étudiants empêchés de rejoindre les lieux où se déroule la formation de suivre néanmoins leur formation. Cette ingénierie de transition suppose alors de considérer différemment l'opposition traditionnelle entre présence et distance. Ils notent aussi le peu d'attention portée aux processus de médiatisation et une sous-utilisation du potentiel de l'ingénierie pédagogique relevée entre autres par Villiot-Leclercq (2020). Or la qualité de l'ingénierie peut se révéler déterminante dans le processus d'évaluation qui préoccupe les étudiants et les enseignants dans cette situation qui évolue rapidement et qui subit des injonctions contradictoires.
- 4 Pour alimenter ce débat, nous proposons de commencer par nous intéresser à l'évolution de ces processus de médiatisation. Si l'Université de Toulon est équipée depuis de nombreuses années de la plateforme Moodle, nous verrons que son utilisation a fortement évolué pendant cette période. Par ailleurs, le 100% distanciel a engendré l'utilisation massive d'outils de communication synchrone et une grande variabilité dans les choix opérés par la gouvernance, les composantes, les enseignants et les étudiants (nous notons au passage que ces derniers ont été très actifs dans ces choix). Il nous semble aussi important de souligner que ces choix ont très souvent privilégié la gratuité et l'instantanéité offertes par ces outils. Ce phénomène avait d'ailleurs déjà été souligné dans une précédente étude longitudinale menée auprès d'étudiants de l'Ufr Ingémédia (Bonfils et Peraya, 2011). Le fait marquant cette fois-ci a été de constater que l'institution, soumise à des contraintes économiques fortes, procédait de même dans l'urgence.

Le choc du confinement

- 5 L'annonce de la fermeture des universités françaises le 12 mars 2020 puis du confinement le 16 mars 2020 est un choc pour tous les acteurs de la communauté universitaire. Passé l'effet de sidération, les équipes de direction se mobilisent pour réorganiser les composantes et gérer la communication de crise auprès des équipes et des étudiants en quelques jours. Deux préoccupations gouvernent alors : équiper les services administratifs et pédagogiques en moyens techniques distanciels et obtenir les textes de cadrages locaux (gouvernances universitaires) et nationaux (ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation) les plus précis pour assurer un Plan de continuité d'activité (PCA) anticipé début mars 2020, et enfin un Plan de reprise d'activité (PRA) courant mai 2020. Il s'agit de procéder dans l'urgence aux niveaux méso et macro à une adaptation rapide des services administratifs et techniques. Cette étape se révèle particulièrement difficile notamment en raison de textes juridiques flous et évoluant au rythme de la pandémie. Cela nécessite aussi une adaptation des équipes pédagogiques pour assurer le solde des cours. Cette double problématique génère alors de multiples tensions sur le plan de l'ingénierie

pédagogique. Certains collègues de l'université ne possèdent pas la culture du numérique nécessaire pour modifier leur scénario pédagogique, le niveau de médiatisation de leurs contenus de cours, et assurer plusieurs types de médiations adaptées à l'urgence. Au-delà du manque de cadre institutionnel, les équipes techniques sont débordées et manquent de moyens pour les accompagner. Des tensions naissent aussi quant au sentiment partagé par certains collègues d'une « dégradation » possible de leurs enseignements dans ce contexte. Certaines composantes semblent malgré tout mieux armées pour répondre progressivement aux attentes et à l'éloignement physique des étudiants. Enfin, la difficulté peut-être stimulante (Baron, 2020). Elle est une incitation à encourager ou à faire émerger de la créativité au sein des collectifs.

Quid de la médiatisation des contenus ?

- 6 Dès les premiers jours du confinement, il apparaît urgent pour les équipes de formation de dresser un état des lieux des contenus pédagogiques disponibles pour assurer la continuité des cours et proposer aux étudiants des activités en autonomie. Or les pratiques des enseignants et les approches des composantes sont très hétérogènes. L'utilisation de la plateforme Moodle, est à ce titre caractéristique avec des contenus en ligne existants, mais parfois insuffisants ou peu adaptés. Pour répondre à ces attentes, la Direction du système d'information et des usages numériques (DSIUN) organise rapidement des formations et assure l'accompagnement des personnels pour médiatiser ou remédiatiser leurs supports. Pour autant, face aux injonctions institutionnelles, aux inquiétudes des étudiants, et à l'urgence, c'est la pratique individuelle, le « bricolage » technologique des enseignants qui prédomine leur instrumentation (Nizet *et al.*, 2016). L'une des questions qui se posent est alors d'intégrer dans cette démarche plusieurs dimensions :
 - assurer l'accessibilité des contenus sous diverses formes ;
 - favoriser l'échange et le partage des contenus en privilégiant les dispositifs numériques collaboratifs ;
 - rendre attractifs, dynamiques et évolutifs selon les scénarios pédagogiques, ces ressources médiatisées ;
 - harmoniser les dispositifs numériques ;
 - individualiser autant que possible ces ressources pédagogiques.
- 7 Mais cette adaptation dépend fortement de la culture numérique des acteurs (enseignants et étudiants) et plus largement des composantes. Certaines d'entre elles ont très peu d'expériences de médiatisation et de mise en place (même partielle) de formation à distance, alors que d'autres ont généralisé l'utilisation de plateformes et ont déjà proposé des parcours de ce type. L'Ufr Ingémédia qui forme des spécialistes du numérique bénéficie à ce titre d'une expérience élargie. Le lancement d'une licence professionnelle « Techniques et activités de l'image et du son » (TAIS) en 2004 et essentiellement dispensée à distance jusqu'à 2014 a permis d'expérimenter différentes formes d'ingénierie pédagogique. Par ailleurs, l'équipe pédagogique défend une approche pédagogique qui articule connaissances fondamentales et professionnalisation à travers des mises en situation de projets collectifs en mode hybride. Durant ces projets, les étudiants disposent de contenus médiatisés par les enseignants et ils sont encouragés à collecter des ressources externes. Ils utilisent par

ailleurs des outils collaboratifs pour échanger et partager ces ressources avec tous les acteurs (étudiants, équipe enseignante, partenaires). Enfin, la création d'un partenariat avec la société Weecast pour la diffusion de contenus additionnels permet d'offrir aux étudiants et aux enseignants un accès illimité à une plateforme de tutoriels conséquente (<https://fr.tuto.com>). Cette ingénierie dispositive en partie non prescriptive (Peraya et Peltier, 2020a) permet aux étudiants d'ajuster leur progression pédagogique en fonction de leur spécialisation, de leurs niveaux de compétences, et s'ils le souhaitent, de préconisations individualisées selon leurs besoins par les enseignants. Cette démarche matérialise une forme possible d'usages entre environnements institutionnels d'apprentissage (EIA) et environnements personnels d'apprentissage (EPA).

De multiples formes de médiation

- 8 Malgré ces efforts accrus de médiatisation, les étudiants de l'Ufr confrontés à l'isolement sollicitent fortement les enseignants et l'équipe de direction. Les échanges portent au début sur des aspects techniques (équipement, connexion, accès aux services distants), puis très vite sur les difficultés personnelles dues à l'isolement et au manque de lien social. Pour certains, le confinement les prive de ressources économiques. Viennent ensuite les échanges sur la progression pédagogique et la typologie des travaux attendus, et enfin les modalités d'évaluation. La nature de ces échanges suit les résultats constatés lors de précédents travaux dans d'autres contextes de formation à distance plus anciens (Bonfils, 2007 ; Bos-Ciussi, 2007). Si les modalités organisationnelles restent importantes pour maintenir un cadre, l'enjeu consiste dès lors pour une large part à maintenir le lien social, la proximité et à entretenir des effets de présence entre les acteurs.
- 9 Les échanges avec les autres composantes montrent que ce constat est partagé. Face à cette situation de profonde rupture, les équipes de direction en accord avec la gouvernance encouragent les équipes pédagogiques à être bienveillant avec des étudiants en proie à de nombreuses inquiétudes quant à l'obtention de leur diplôme. Ce faisant, de nombreux collègues reconsidèrent leurs attentes et s'interrogent sur des modalités d'évaluations où, par force, les contrôles terminaux et les partiels sont majoritairement remplacés par du contrôle continu à distance et où l'évaluation réflexive est encouragée. Pour faire référence au modèle de Peraya (2008), les activités de médiation (en particulier relationnelle) deviennent prépondérantes. Dit autrement et pour reprendre la proposition de Caron (2020), la place de l'instrumentation concerne dès lors pour une partie importante (mais pas uniquement) les activités de médiation.

S'adapter et repenser l'ingénierie pédagogique ?

Adapter les scénarios pédagogiques pour une ingénierie dispositive de transition

- 10 Nous venons de l'évoquer, la situation de crise vécue conduit un nombre conséquent d'enseignant de l'Ufr Ingémédia à modifier leurs séquences pédagogiques induisant une certaine « plasticité » et « réversibilité » du scénario pédagogique initial. L'une des

problématiques rencontrées est de ne pas pouvoir maintenir une qualité d'échange satisfaisante durant les séances distancielles synchrones, en particulier face à des cohortes importantes d'étudiants (cours magistraux sur un mode plutôt transmissif). Il en résulte une désaffection ou a minima une perte importante d'attention de la part des étudiants inactifs pendant de longues heures devant leur écran. Dans ce cas, une solution fréquemment adoptée pour résoudre ce problème consiste, avec ses limites, à réduire la taille des groupes d'étudiants et à dupliquer ces séances synchrones en proposant des activités plus engageantes. L'autre solution est d'alterner séances distancielles synchrones et asynchrones pour animer les échanges, répondre aux questions des étudiants dans les inter-temps, et tenter de multiplier les modes de présence. Cette approche nécessite toutefois que l'enseignant accepte de modifier la part de son cours basée sur un mode transmissif pour donner plus de place au tutorat (y compris entre pairs). Cela doit aussi le conduire à développer des capacités à anticiper et à réguler l'actualisation des potentialités du dispositif initialement prescrit rejoignant en cela les conclusions de différents travaux antérieurs (Decamps et Depover, 2011; Papi et Annoot, 2013 ; Paquelin, 2004).

Responsabiliser les enseignants seuls garants de la progression pédagogique

- 11 Dans cette ingénierie, l'expérience vécue démontre aussi que la clé de voûte est selon nous l'enseignant, seul à même de procéder au niveau micro à cette transition par de multiples ajustements au gré de l'évolution des événements. En effet, la situation instable limite les possibilités pour l'institution de procéder à ces changements par injonctions. Le bilan des mois écoulés montre que les publications régulières de décrets et circulaires créent de la confusion et ne stabilisent pas toujours le cadre général pour ce qui relève des dimensions administratives, juridiques, économiques et politiques. En conséquence, il apparaît très vite important de favoriser le dialogue entre les instances et les composantes pour faire en sorte que l'enseignant, premier acteur au contact quotidien des étudiants, soit responsabilisé et soutenu pour apporter des solutions concrètes sur le terrain. Il est un acteur central pour porter les choix d'instrumentation, de scénario pédagogique, du type de suivi de la progression pédagogique et des modalités d'évaluation. Il revient ensuite aux responsables de diplômes et de la composante de poursuivre ce dialogue avec eux pour valider cette ingénierie pédagogique de transition dans un cadre accrédité au niveau méso avec la gouvernance. Cette responsabilisation des enseignants dans le processus d'ingénierie pédagogique rejoint l'approche proposée par Blandin (2020). Qu'ils aient ou non participé à la conception, l'ingénierie se poursuit aussi dans leurs usages.

S'appuyer sur les outils et les artefacts existants ?

- 12 L'expérience vécue montre par ailleurs que malgré l'utilisation des environnements institutionnels d'apprentissage et des e-mails, les enseignants de l'Ufr Ingémédia recourent, pour s'adapter aux usages des étudiants et au contexte d'urgence, à l'adoption d'outils et d'artefacts issus du monde professionnel comme les plateformes collaboratives du type *Trello* ou *Asana* et des messageries instantanées du type *Slack* ou *Discord*. Cette génération de dispositif intègre des fonctions synchrones et asynchrones en mode « *responsive* » (accessibilité multi-supports y compris mobiles). À cela s'ajoute

la nécessité d'éprouver plusieurs outils de visioconférence externes (*Zoom, Teams*) très rapidement adoptés aussi par l'institution (notamment la gouvernance et les équipes de direction) en complément de l'outil institutionnel référent par la DSIUN (*Big Blue Button*). Caractérisé par la gratuité et l'instantanéité, ce phénomène a déjà été constaté dans de précédentes études (Bonfils et Peraya, 2016 ; Peraya et Bonfils, 2012) concernant l'émancipation des étudiants sur le choix de leur environnement personnel et collectif (projets) d'apprentissage par rapport aux prescriptions des enseignants de l'Ufr et plus largement de l'institution. Phénomène nouveau, c'est désormais l'institution et ses représentants qui privilégient l'efficacité de ces outils externes au détriment parfois de ses propres environnements de travail.

Tirer parti des initiatives individuelles et collectives créatives

- 13 Cette période se révèle une épreuve pour de nombreux acteurs. Pour tenter de résoudre les multiples problèmes qui surgissent au fil des situations, elle donne lieu à l'amplification des effets de « bricolages », des pratiques pédagogiques entre improvisation réglée et bricolage (Perrenoud, 1983), la nécessité du « faire avec » (Villiot-Leclercq, 2020), l'adoption d'une forme d'ingénierie qui prenne en compte les dispositions des usagers (Caron, 2020). Mais cette approche doit être partagée entre les équipes pédagogiques pour en tirer des bonnes pratiques et respecter des processus de qualité, car les enjeux sont nombreux. La gratuité de certains outils ne garantit pas la confidentialité des données et des échanges en particulier dans les processus d'évaluation. La multiplication des dispositifs numériques engendre une forte granularité des contenus qui ne sont pas toujours validés par les enseignants. L'instantanéité comme mode de communication privilégié sature les acteurs de notifications et d'échanges synchrones réduisant de fait une communication individualisée qui peut s'avérer nécessaire à la bonne progression pédagogique d'étudiants à distance.
- 14 Ceci étant souligné, il semble intéressant d'associer les étudiants à cette réflexion collective. Leurs pratiques médiatiques engendrent des formes de socialisation différentes et peuvent nourrir les équipes pédagogiques en particulier pour ce qui relève du maintien du lien social à distance. Concepteurs de leurs environnements personnels d'apprentissages, mobiles, de plus en plus autonomes, aguerris aux réseaux sociaux, ils développent des formes d'habiletés numériques et d'expertises pour en faire des co-concepteurs potentiels du design de l'ingénierie pédagogique. Comme le souligne Savard (2020), « les apprenants qui ont été aux premières loges de ces « expériences pédagogiques » ont souvent été consultés et ils ont généreusement contribué à l'évolution des idées ».

Renforcer les interactions en face à face

- 15 L'expérience du confinement et du maintien à distance des étudiants pendant le déconfinement, soit du 11 mai 2020 au 22 juillet 2020, donne des résultats hétérogènes lors du processus final d'évaluation. Les capacités d'adaptation des acteurs, la bienveillance, la proactivité, et la réactivité des équipes pédagogiques permettent le bon déroulement de toutes les étapes. Un nombre conséquent d'étudiants réussit les épreuves et l'on pourrait donc considérer que la formation totalement en mode distanciel a permis d'éviter le pire. Mais un sentiment de frustration important est

partagé par les enseignants et les étudiants concernant le manque d'interactions en face à face, celles qui se logent dans les interstices de la communication interpersonnelle synchrone. En effet, malgré des échanges constants, proches de la saturation, et la performativité de certains outils, les acteurs insistent sur l'importance de la présence physique selon les situations. Nous avons déjà mis en évidence ces limites de l'« être ensemble » à distance dans nos précédents travaux (Bonfils, 2007), notamment pour ce qui concerne la communication non verbale et qui a été questionné de manière importante par le courant de l'interactionnisme et conceptualisée sous une forme que certains nomment l'approche orchestrale de la communication (Winkin, 2014). Pour les enseignants, elle permet d'enrichir le mode transmissif en cours magistral, et d'individualiser les échanges en travaux dirigés et/ou pratiques. Elle donne du sens à leur mission et à leur vocation. Pour les étudiants, elle favorise les échanges collectifs entre apprenants et permet plus de proximité avec le corps professoral. Ces effets sont particulièrement ressentis pour les étudiants peu autonomes ou fragiles psychologiquement et qui sont en demande d'encadrement et de soutien.

L'hybridation comme seule solution ?

- 16 À l'heure de la reprise et d'une nouvelle rentrée confrontée à une deuxième vague de pandémie avec port du masque obligatoire, distanciation sociale et réduction des effectifs en présentiel, l'alternative qui se dessine consiste à permettre aux enseignants de concevoir un dispositif de formation hybride qui alternerait les séquences présentielles et distancielles. D'une certaine façon, l'enseignant doit pouvoir *redesigner* ses espaces de cours physiques et numériques (Laurent, Dessus et VaUfreydaz, 2020), son écosystème pédagogique. Mécaniquement, cela obligera à faire « tourner » les groupes d'étudiants pour assurer une rotation entre présence dans les espaces physiques et présence distancielle sans dupliquer les cours pour des raisons économiques. Cela nécessite de repenser l'ingénierie pédagogique dans son ensemble. Sur le plan technique, il faut imaginer du matériel et des solutions logicielles pour proposer aux enseignants de diffuser (et éventuellement s'ils le souhaitent d'enregistrer) pour les étudiants distants leur cours, mettre à disposition les contenus médiatisés (supports de cours), et donner accès aux textes et schémas qui sont écrits sur le tableau. Il faut aussi permettre aux étudiants distants d'interagir de manière synchrone avec l'enseignant et peut-être les autres étudiants présents dans les salles physiques de l'université (activités collectives en TD, TP ou projets pédagogiques ?). Les activités asynchrones sont aussi à repenser face à la densité des échanges nécessaires pour garantir un enseignement de qualité et le plus individualisé possible. La mise en place du tutorat assuré par des enseignants moins qualifiés ou par des étudiants en fin de cycle est aussi évoquée pour assister les enseignants dans cette perspective. Autant de défis à relever pour les praticiens !
- 17 Cet effort supplémentaire demandé aux enseignants doit par ailleurs faire l'objet d'une réflexion sur l'économie de ces formations hybrides. Comment moduler les services et la rémunération des enseignants et des tuteurs face à cet engagement supplémentaire ? Comment financer ces outils ?
- 18 Il semble aussi incontournable de revoir de façon durable les modalités d'évaluation. Les contraintes liées au maintien d'activités pédagogiques magistrales ou pratiques en

mode synchrone amènent certains enseignants à intégrer dans leur scénario pédagogique des activités en mode asynchrones qui privilégient les travaux collectifs. Cette ingénierie alternative évoquée précédemment permet de réguler les temporalités entre les séquences, de maintenir l'engagement et la motivation des étudiants, et de renforcer le lien social entre eux. Elle augmente toutefois le niveau d'évaluation collective, ce qui peut aider certains étudiants en difficulté, ou au contraire pénaliser les étudiants qui obtiennent de meilleurs résultats en évaluation individuelle. Or, c'est un débat vif au sein du monde de l'éducation, car il recèle des dimensions éthiques, idéologiques, juridiques.

- 19 Enfin, cette ingénierie pédagogique en transformation a de très nombreuses conséquences sur le plan administratif et technique. Que ce soit par exemple pour les règlements d'examens, la constitution d'emplois du temps qui tiennent compte des rotations d'étudiants, le contrôle de l'assiduité (quand cela est imposé notamment pour les contrôles terminaux), l'organisation des jurys, la prévention des tricheries et du plagiat, le recrutement et la formation des vacataires et des titulaires, le suivi et la mise en rémunération des services des enseignants, la médiatisation et l'accès aux contenus produits par les enseignants, les étudiants et les services administratifs, l'ensemble des processus et des procédures doit être repensé et accompagné sur le plan technique.

Conclusion

- 20 Nous venons de voir à travers ce retour d'expérience et cette contribution très empirique au débat que la pandémie liée à la COVID-19 a provoqué de nombreux changements au niveau micro dans le dispositif de formation de l'Ufr Ingémédia. L'adoption forcée d'une nouvelle forme d'ingénierie pédagogique a modifié les rythmes, les formes de médiatisation et de médiation, et par-dessus tous les modes de communication entre les acteurs en amplifiant et en fractionnant les échanges au quotidien. Nous avons aussi évoqué plusieurs effets aux niveaux micro, méso et macro de l'institution. Cette adaptation des enseignants, des étudiants, des équipes de direction, des services administratifs et techniques et de la gouvernance, renvoie à une logique de changements mécaniques (Prost, 2013), voire temporairement de changements organiques dans la mesure où l'on peut considérer qu'elle a affecté l'architecture et l'organisation d'ensemble du fonctionnement de l'institution. La portée de notre contribution à chaud est par définition limitée, mais à la lecture des autres contributions au débat lancé par Daniel Peraya et Claire Peltier, certaines de nos réflexions convergent. Il serait dès lors intéressant d'observer dans les mois à venir si les pistes de solutions dessinées auront des effets dans la durée, voire si elles seront susceptibles de remettre en cause les principes mêmes de l'organisation et de la gouvernance de l'institution académique.
- 21 Pour terminer, cette réflexion générale ne concerne pas que la forme universitaire. La forme scolaire a aussi subi de profonds bouleversements pendant cette période. Si les institutions, les acteurs, les espaces, les temporalités, les règles et les modes de transmission sont différents, il n'en reste pas moins que les enjeux sont aussi importants. Dans cette perspective, deux études sont actuellement en cours (« Com Covid-19 » et « Ecosystem Covid-19 ») au sein du laboratoire IMSIC³ (rattaché à l'Ufr Ingémédia) pour identifier les effets de cette crise sur le primaire et le secondaire. Ces retours d'expérience multiples seront, nous l'espérons, utiles pour problématiser de

futures recherches sur le moyen et long terme et pour évaluer l'éventualité de changements paradigmatiques au niveau des formes scolaire et universitaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Baron, G.-L. (2020). Ingénierie pédagogique en temps de crise. Vers des recherches à caractère systémique. *Distances et médiations des savoirs*, 31.
- Blandin, B. (2020). Les pédagogies actives par problèmes et par projets à l'épreuve de la distance : questions à l'ingénierie. *Distances et médiations des savoirs*, 31.
- Bonfils, P. (2007). *Dispositifs socio-techniques et mondes persistants : Quelles médiations pour quelle communication dans un contexte situé* (Thèse de doctorat, Université de Toulon, France).
- Bonfils, P. et Peraya, D. (2011). Environnements de travail personnels ou institutionnels ? Les choix d'étudiants en ingénierie multimédia à Toulon. Dans C. Lishou et L. Vieira (dir.), *Les usages intelligents des technologies de l'information et de la communication dans la réorganisation universitaire* (p. 13-28). Dakar : Presses Universitaires de Dakar.
- Bonfils, P. et Peraya, D. (2016).
- Bos-Ciussi, M. (2007). *Du réseau à la communauté d'apprenants. Quelle dynamique du lien social pour faire œuvre sur Internet ?* (Thèse de doctorat Université de Provence-Aix-Marseille, France).
- Caron, P.-A. (2020). Ingénierie dispositifivité et enseignement à distance au temps de la COVID 19. *Distances et médiations des savoirs*, 30. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/5211>
- Decamps, S. et Depover, C. (2011). La perception du tutorat par les acteurs de la formation à distance. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 109-124). Bruxelles : De Boeck.
- Laurent, R., Dessus, P. et VaUfreydaz, D. (2020). Design spatial sociotechnique. Le rôle des classes sensibles au contexte. *Distances et médiations des savoirs*, 30. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/5228>
- Nizet, I., Leroux, J. L., Deaudelin, C., Béland, S. et Goulet, J. (2016). Bilan de pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2). Récupéré de : <http://journals.openedition.org/ripes/1073>
- Papi, C. et Annot, E. (2013). *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. Paris : L'Harmattan.
- Paquelin, D. (2004). Le tutorat : Accompagnement de l'actualisation du dispositif. *Distances et savoirs*, 2(2), 157-182. Récupéré de : <https://doi.org/10.3166/ds.2.157-182>
- Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 09(2). Récupéré de : <https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/2008/supplement-a/12-un-regard-critique-sur-les-concepts-de-mediatisation-et-mediation-nouvelles-pratiques-nouvelle-modelisation/>

- Peraya, D. et Bonfils, P. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques : Comportements et usages émergents. Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'Ufr Ingémédia. *Distances et médiations des savoirs*, 1(1). Récupéré de : <https://doi.org/10.4000/dms.126>
- Peraya, D. et Peltier, C. (2020a). Ingénierie pédagogique : Vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage... *Distances et médiations des savoirs*, 29. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/4817>
- Peraya, D. et Peltier, C. (2020b). Ce que la pandémie fait à l'ingénierie pédagogique et ce que la rubrique peut en conter. *Distances et médiations des savoirs*, 30. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/5198>
- Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Éducation & Recherche*, 2, 198-212.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Seuil.
- Savard, I. (2020). Évolution des pratiques en technologie éducative et en formation à distance : comment peut-on adopter des pratiques inclusives, tant pour les enseignants que pour les apprenants ? *Distances et médiations des savoirs*, 31.
- Villiot-Leclercq, E. (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. *Distances et médiations des savoirs*, 30. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/5203>
- Winkin, Y. (dir.) (2014). *La nouvelle communication*. Paris : Points.

NOTES

1. <http://www.ingemedia.net>
2. Note de la rédaction : « Le terme "composante" est, en France, le terme générique que l'on emploie pour désigner tout un ensemble de structures faisant partie de l'université : tout d'abord, nos anciennes facultés (que la Belgique, la Suisse et le Québec ont conservées), mais qui ont été remplacées par les "Unités de Formation et de Recherche". Mais ce terme désigne aussi les instituts universitaires de technologie (composantes de l'université), ainsi que certaines formations au statut dérogatoire (écoles d'ingénieurs rattachées à des universités, etc.). »
3. <http://www.imsic.fr>

AUTEUR

PHILIPPE BONFILS

Université de Toulon