



**HAL**  
open science

# Co-conception d'un atelier réflexif de pédagogie à distance sur les objectifs d'apprentissage pour favoriser l'engagement des participants

Vanessa Marescot, Catherine Couturier, Celine Faure, Viviane Boutin

## ► To cite this version:

Vanessa Marescot, Catherine Couturier, Celine Faure, Viviane Boutin. Co-conception d'un atelier réflexif de pédagogie à distance sur les objectifs d'apprentissage pour favoriser l'engagement des participants. QPES - Questions Pédagogie en Enseignement Supérieur, Jan 2022, La Rochelle, France. hal-03699512

**HAL Id: hal-03699512**

**<https://hal.science/hal-03699512>**

Submitted on 20 Jun 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.

# **Co-conception d'un atelier réflexif de pédagogie à distance sur les objectifs d'apprentissage pour favoriser l'engagement des participants**

VANESSA MARESCOT

Université Polytechnique Hauts-de-France, Valenciennes, vanessa.marescot@uphf.fr

CATHERINE COUTURIER

Université d'Artois, Grammatica Arras, catherine.couturier@univ-artois.fr

CELINE FAURE

Université Polytechnique Hauts-de-France, Valenciennes, celine.faure@uphf.fr

VIVIANE BOUTIN

Université d'Artois, viviane.boutin@univ-artois.fr

## **ANALYSE DE DISPOSITIF**

### **RESUME**

Cette analyse de dispositif porte sur la transposition à distance d'un atelier de pédagogie « Améliorer la définition des objectifs d'apprentissage » proposé initialement aux nouveaux maîtres de conférence. Le scénario a été repensé pour favoriser le sentiment d'appartenance, engager les participants dans leurs apprentissages en leur permettant de vivre pour les transposer des modalités à distance variées. Notre dispositif mobilise les modèles de Salmon, Lebrun et Docq et a été proposé à deux promotions en 2019 et 2020. L'architecture de l'atelier s'est révélée pertinente, les activités et interactions générées perçues comme un soutien aux apprentissages. De notre point de vue, il se confirme que l'e-modération apparaît comme un facteur essentiel pour soutenir l'engagement et la persévérance.

### **SUMMARY**

This analysis is about transposition to distance of a pedagogy workshop « How to improve definition of learning outcomes », previously proposed to new PhD within a 3h-presence session. The scenario was rebuilt to foster a sense of belonging, to engage participants in their learning and let experiment distance learning, for them to be able to teach with distance. Our workshop is based on Salmon, Lebrun and Docq models and two sessions were achieved in 2019 and 2020. The structure of the workshop is relevant, activities and interactions were perceived as a support for learning. From our point of view, e-moderation is confirmed to be essential to support commitment and perseverance of learners.

### **MOTS-CLES**

Atelier, distance, objectifs d'apprentissage, nouveaux MCF

### **KEY WORDS**

Workshop, distance, learning outcomes, new PhD

## 1. Introduction

L'Université Polytechnique Hauts-de-France (UPHF) accueille une dizaine de nouveaux maîtres de conférences (néo-MCF) par an. Son service d'accompagnement PERSAE'Val, dirigé par la première auteure de cet article, est en charge de la formation obligatoire à la pédagogie. Un dispositif entièrement en présence a été mis en place dès la première année (2018-19) qui proposait aux dix enseignants de choisir sept ateliers dans un catalogue en comprenant une vingtaine. Les discussions menées lors des bilans individuels et collectif de ce dispositif a mis en évidence un émiettement des participations sur les ateliers, ce qui ne favorisait pas suffisamment les échanges. De ce fait, la construction d'une communauté d'apprentissage s'en trouvait pénalisée, le sentiment d'appartenance n'était pas suffisamment développé et cela freinait l'engagement des collègues dans leur parcours de formation, tout en demandant au service de pédagogie un investissement important en temps comme en énergie pour concevoir et animer un nombre aussi élevé d'ateliers en présentiel. Il a alors été décidé de reconstruire la formation des néo-MCF en 2019-20 autour d'un socle d'ateliers au choix, de séances d'échanges et de transformer l'un des ateliers réflexifs en atelier à distance obligatoire. Celui-ci, intitulé « Améliorer la définition des objectifs d'apprentissage », d'une durée de 3h en présentiel, était le fruit d'une réflexion collaborative initiée dès 2015 entre PERSAE'Val et le SUPArtois de l'Université d'Artois (UArtois). Cet atelier vise à permettre aux collègues de prendre conscience de l'importance d'explicitier les objectifs d'apprentissage (OA) et de les rédiger en considérant les différents domaines et niveaux d'apprentissage. Il a été décidé de poursuivre notre collaboration en transposant cet atelier à distance de manière à faire expérimenter et questionner par les collègues des modalités d'apprentissage à distance. Cela nous semblait propre à les mettre en capacité de pouvoir agir dans un écosystème universitaire en mutation, porté par une incitation institutionnelle forte à intégrer la distance dans les formations. La pandémie n'a fait que renforcer cette tendance et la nécessité d'outiller les nouveaux enseignants universitaires.

Cette communication vise à présenter la manière dont l'atelier a été reconstruit en distanciel, ainsi que son évaluation, cet atelier ayant été proposé à l'automne 2019 puis 2020 à l'UPHF. Nous présentons la conception de l'atelier, son déroulement, son évaluation, et les perspectives que nous en dégageons.

## 2. Conception et déroulement de l'atelier

Dans cette re-conception de l'atelier, nous nous sommes fixés plusieurs intentions pédagogiques. Nous avons souhaité favoriser les échanges, proposer des activités cohérentes avec les objectifs d'apprentissage engendrant un travail personnel inférieur à 3h, tout en prenant en compte la richesse et les contraintes de la distance. Nous voulions faire vivre la variété des activités et outils possibles à distance, tout en respectant les quatre piliers de l'apprentissage de Dehaene (Dehaene, 2014) que sont l'attention, l'engagement actif, le retour d'informations et la consolidation tels que nous les avons déjà mobilisés dans la conception d'un *Serious Escape-Game* (Marescot et al., 2019). Nous souhaitons également capitaliser notre expérience des outils moodle issue d'un précédent travail sur le co-apprentissage (Karamanos et al., 2019). Or, concevoir un cours hybride suppose de repenser complètement le scénario pédagogique (« Formation distance et praticiens », 2020). Nous nous sommes alors appuyés sur deux modèles théoriques, l'un sur la présence et le second sur l'apprentissage.

### 2.1. Un double cadrage théorique

Nous avons choisi comme modèle de scénarisation pédagogique à distance celui de Salmon (Salmon, 2012) qui encourage les échanges, dont notre expérience a mis en évidence l'importance dans les ateliers réflexifs de pédagogie universitaire et que Docq pose comme essentiels pour soutenir les apprentissages (Docq, 2020a) . Nous nous sommes également appuyés sur le modèle de Lebrun pour l'apprentissage, qui est largement mobilisé dans l'enseignement supérieur.

#### 2.1.1. Un modèle pour la présence et les interactions

La volonté de préserver au mieux à distance la richesse des échanges d'un atelier réflexif en présence nous a amenés à interroger le modèle de Salmon (Salmon, 2012), qui pose que l'apprentissage en ligne est indissociable de l'environnement numérique et des interactions sociales qu'il engendre, ces deux éléments permettant de mettre en confiance et de mieux engager les participants dans leurs apprentissages. Dans ce modèle, l'enseignant<sup>1</sup> prend le rôle de « e-modérateur » des discussions, assurant ainsi le bon déroulement des activités en ligne

---

<sup>1</sup> Par simplicité, nous choisissons pour l'ensemble de ce texte le masculin générique pour désigner aussi bien les femmes que les hommes

(« e-activités ») et la qualité des échanges. Son rôle évolue au cours des 5 étapes définies de la manière suivante :

- Accès et motivation : il s'assure que les participants peuvent se connecter, il accueille et encourage les participants à interagir,
- Socialisation en ligne : il incite les participants à se connaître et à se familiariser avec l'environnement d'apprentissage,
- Échanges d'information : il tuteure et favorise l'utilisation de ressources,
- Constructions des savoirs : il facilite le processus,
- Développement individuel : il facilite la réflexion et la prise de recul.

Il est intéressant de noter que ce modèle suppose une forme de présence continue et importante du e-modérateur pour soutenir les interactions sociales.

### 2.1.2. Un modèle pour l'apprentissage

L'atelier à distance que nous avons conçu s'appuie également sur le modèle IMAIP de l'apprentissage (Lebrun et al., 2015), présenté dans la figure suivante, et qui comprend cinq facettes garantissant le développement d'apprentissages en profondeur : information, motivation, activités, interaction et production (Figure 1).

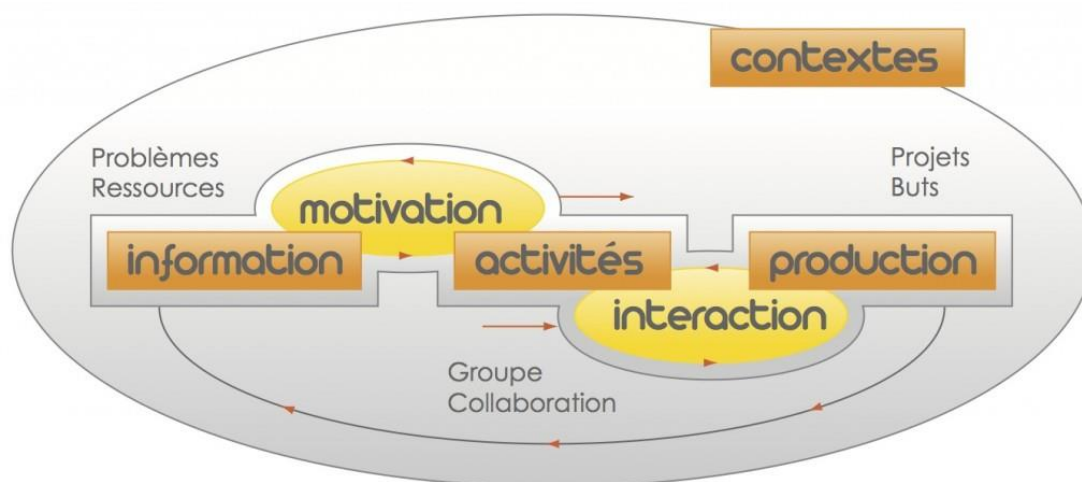


Figure 1 : Le modèle IMAIP, Lebrun

Docq nous a aidés à appréhender les interactions avec les ressources comme avec les participants (Docq, 2020b, 2020a). Cette auteure explique que l'on peut se sentir proche à distance, et qu'il faut encourager les interactions entre l'enseignant et les participants, mais aussi entre les participants eux-mêmes. Il s'agit ainsi de construire une complémentarité entre les modalités synchrones et asynchrones et les interactions entre ou avec les participants. Les interactions avec les ressources ont un rôle dans la réussite des apprentissages qu'il ne faut pas

négliger, et d'après cette auteure c'est « une autre facette indispensable dans le design pédagogique d'un apprentissage en ligne ». Elle explique que ces interactions avec le contenu doivent être guidées de manière à soutenir la motivation des participants, et qu'il est nécessaire de stimuler les plus souvent possible des comportements actifs : manipuler les contenus, les transformer, les discuter, les confronter, les débattre...

Le tableau suivant décrit la manière dont nous avons décliné chaque facette du modèle de Lebrun en tenant compte des préconisations de Docq.

*Tableau 1: Les cinq facettes de l'apprentissage, Lebrun*

<b>Facettes du processus d'apprentissage</b>	<b>Description</b>	<b>Notre atelier à distance</b>
Information	Les ressources, les connaissances et leurs supports	Nous proposons des ressources variées à différents stades de l'atelier
Motivation	Le contexte qui donne du sens L'environnement didactique qui favorise l'engagement	Contextualisation : nous les faisons réfléchir dès le démarrage et tout le long de l'atelier sur un de leurs enseignements Environnement didactique : nous mettons en place un découpage qui favorise la progressivité des activités
Activité	Les activités relatives à l'appropriation et au développement des compétences de plus haut niveau (analyse, synthèse, évaluation, sens critique ...)	Plusieurs activités cognitives de haut niveau sont proposées (Bloom & Krathwohl, 1956) : rédaction de leurs OA, évaluation par commentaire des OA de leurs pairs, auto-évaluation de leurs propres OA
Interaction	L'interactivité des diverses ressources et surtout les interactions entre les acteurs, étudiants et enseignants	Interactivité avec les ressources : des quizz sont proposés à chaque étape du processus, une leçon interactive, une vidéo comprenant des pauses de questionnement Interactions avec le e-modérateur : forum général, mails, retours constructifs sur les productions Interactions entre pairs : <u>padlet</u> pour se présenter et s'exprimer, forum pour l'évaluation par les pairs
Production	Les acquis de l'apprentissage et leurs signes, la construction personnelle ou collective ...	Les participant doivent rédiger leurs propres OA

A partir de ces deux cadres théoriques, nous avons conçu le scénario pédagogique présenté ci-après.

## 2.2. Scénario pédagogique

L'atelier d'origine en présentiel se déroulant en 3h, nous nous sommes fixé cette contrainte pour le temps apprenant. Etant destinées à des enseignants dans le cadre de leur développement professionnel, les activités proposées ont été conçues en modalité asynchrone de manière à augmenter la flexibilité du dispositif et faciliter ainsi l'engagement des participants. Cependant, afin de garantir les échanges entre les participants et éviter la solitude de l'apprenant parfois rencontrée dans un atelier en auto-formation, l'accès aux ressources est planifié et séquencé dans un cadrage temporel précis.

L'atelier se déroule sur 3 semaines, et est structuré en 3 thèmes composés d'activités interactives (Padlet, leçon), d'appropriation (quizz) et collaboratives (forum). Compte tenu de la durée assez courte de la formation et de la nécessité de synchroniser les activités, seule l'activité finale d'évaluation par les pairs impose une contrainte temporelle forte. Toutes les autres activités proposent une gradation dans le travail collaboratif en ligne, pour amener à l'activité finale (Teutsh et al., 2017) (Paquelin, 2011). Le tableau suivant détaille la structure de l'atelier en lien avec les deux modèles théoriques mobilisés.

*Tableau 2 : structure de l'atelier*

	Activités	G Salmon	Lebrun
<b>Présentation de l'atelier : objectifs et déroulé daté</b>	Lecture/mail	Etape 1	Informé
<b>Préambule : Présentation des participants et mise en contexte d'enseignement</b>	Padlet Nuage de mots Wooclap	Etape 1 et 2	Interagir Motiver
<b>Thème 1 : Pourquoi des OA ?</b>	Padlet Document Quizz d'appropriation	Etape 2	Interagir Informé Activer
<b>Thème 2 : Un OA qu'est-ce que c'est ? Comment le formuler ?</b>	Leçon interactive Vidéo Quizz	Etape 3	Informé Activer
<b>Thème 3 : Rédigez vos OA</b>	Forum Dépôt de devoirs	Etape 4 et 5	Interagir Produire
<b>Fin du module</b>	Enquête		

Nous présentons maintenant le déroulement de l'atelier.

### 2.3. Déroulement

Cet atelier à distance a été proposé, sur une période de 3 semaines, selon le planning ci-dessous.

*Tableau 3 : planning de l'atelier*

<b>Pour le</b>	<b>Temps estimé</b>	<b>Activités proposées</b>
<b>Jour 1</b>	30 min	Visiter le cours Se présenter et faire l'activité de mise en contexte (préambule et activité 1.1) L'achèvement de cette activité déclenche l'ouverture du reste du cours
<b>Jour 8</b>	1h30	Prendre connaissance des contenus théoriques et se tester avec les quizz (activités 1.2 à 2.4) Rédiger des objectifs d'apprentissage
<b>Jour 11</b>	15 min	Commenter des OA d'autres participants (activité 3.1)
<b>Jour 17</b>	15 min	Lire les commentaires sur ses OA et déposer une version finale (activité 3.2)
<b>Jour 21</b>	10 min	Répondre au questionnaire de fin d'atelier

Le déroulement de l'atelier était rythmé et conditionné par l'achèvement des activités en place. Ce choix a été fait pour favoriser l'engagement temporel du groupe en évitant le butinage.

L'accompagnement par le e-modérateur comprenait un mail d'ouverture avec les informations de connexion et les objectifs d'apprentissage visés, le planning des activités et les consignes sur la production finale.

Il y a eu 12 participants pour la session 2019, et 10 pour celle de 2020.

Nous présentons maintenant la méthodologie mise en place pour évaluer notre dispositif.



### **3. Evaluation du dispositif**

#### **3.1. Méthodologie**

C’est une méthodologie qualitative que nous avons mise en place pour évaluer notre dispositif, avec le souci d’aller au-delà d’un simple questionnaire de satisfaction.

Pour la session 2019 :

- Nous avons soumis un questionnaire en ligne de perception du dispositif (cohérence et structure, interactions, supports pédagogiques et activités) ; il comprend 6 questions fermées et 4 ouvertes, et le taux de participation était de 100% ;
- Nous avons relevé l’achèvement des activités jusqu’aux objectifs d’apprentissage rédigés ;
- Pour compléter notre analyse, nous avons mené des entretiens téléphoniques individuels de vingt minutes environ avec 6 volontaires, 4 à 5 mois après la clôture de l’atelier (grille d’entretien en annexe) ;
- Pour les retombées déclarées sur les pratiques d’enseignement, nous avons envoyé un second questionnaire en ligne un an après. Il comprenait 3 questions ouvertes : « Qu’est-ce que cet atelier évoque pour vous aujourd’hui », « Pourriez-vous nous citer des activités vécues ou réalisées pendant cet atelier », « Aujourd’hui, pour expliciter vos OA, vous... ». Le taux de participation était de 75%.

Pour la session 2020 :

- Le questionnaire de perception en ligne a généré un taux de participation de 90% ;
- Nous avons relevé la fréquentation du forum ainsi que l’achèvement des activités jusqu’aux objectifs d’apprentissage rédigés.

A l’heure où nous rédigeons cet article, les entretiens et le second questionnaire n’ont pas encore été réalisés. Nous présentons maintenant nos résultats.

#### **3.2. Résultats**

##### **3.2.1. Perception du dispositif (sessions 2019 et 2020)**

La perception globale de l’atelier est similaire pour les 2 sessions : satisfaisante pour les trois-quarts des participants.

Les figures ci-après présentent les résultats du questionnaire de satisfaction.

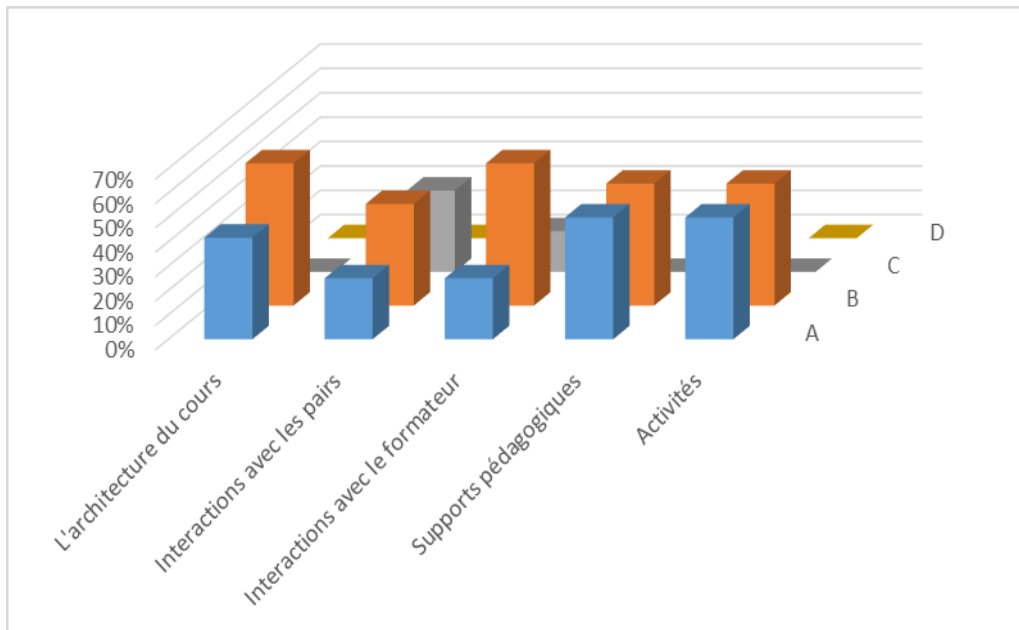


Figure 2 – Perception du dispositif session 2019 (de A : excellente à D : très mauvaise)

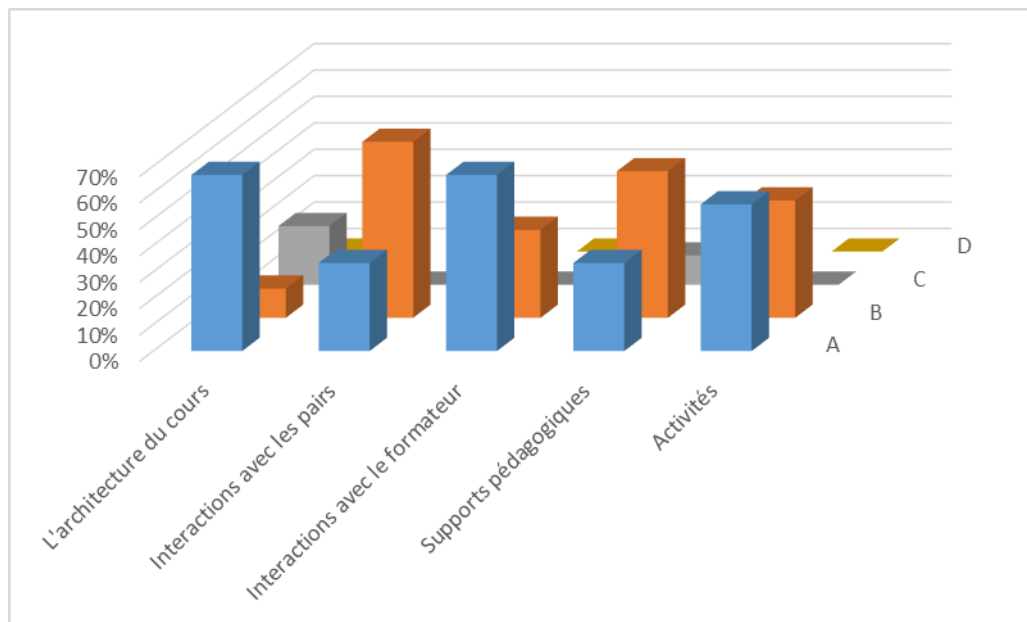


Figure 3 – Perception du dispositif session 2020 (de A : excellente à D : très mauvaise)

Nous constatons que la perception du dispositif est meilleure pour la session 2020, alors que le dispositif était identique. Il est possible que la pandémie ait modifié la perception de l'intérêt du distanciel, et ait augmenté chez les collègues l'utilisation des outils numériques, favorisant l'appétence pour cette modalité de dispositif.

Si les interactions avec le e-modérateur sont perçues positivement, il ressort que les interactions avec les pairs sont perçues de manière plus variable. Cela nous semble inévitable compte-tenu de la subjectivité des perceptions et de la variabilité des équipes aléatoirement constituées. De plus, sans que cela remette en cause l'engagement des collègues, la spécificité de la distance

est que la participation est nécessairement discontinue et largement dépendante de la charge professionnelle parallèle. Cela confirme le cadre théorique choisi : des interactions entre pairs de qualité constituent un enjeu important, que le scénario pédagogique et la e-modération doivent favoriser. Finalement, de ces diagrammes, nous pouvons dégager 3 points forts : la perception globale, les activités, et l'architecture du cours, ce qui valide globalement le scénario pédagogique. Deux points apparaissent plus mitigés qui concernent les supports pédagogiques et les interactions avec le formateur. Nous pensons effectivement que les supports, initialement réalisés dans un temps très contraint, peuvent être retravaillés pour rendre les vidéos plus interactives par exemple. Enfin, un point de vigilance consiste en l'interaction avec les pairs, ce que les entretiens nous permettent effectivement de confirmer.

Les réponses aux questions ouvertes confortent les éléments dégagés des entretiens que nous présentons maintenant.

### **3.2.2. Ce que nous apprennent les entretiens (session 2019)**

Les entretiens nous ont révélés plusieurs éléments appréciés : la variété des supports qui a soutenu l'engagement, les apports théoriques qualifiés « d'intéressants », l'architecture du cours qui a renforcé la perception « d'efficacité » du dispositif, les interactions avec les pairs pour certains et l'aspect transdisciplinaire du concept d'objectif d'apprentissage.

Plusieurs répondants se déclarent satisfaits des interactions avec le formateur, l'un d'entre eux notant qu'il y a eu « peu d'interactions, mais qu'elles ont été efficaces ».

En ce qui concerne la distance, plusieurs répondants évoquent la distance comme un outil complémentaire au présentiel, qui certes apporte une certaine liberté pour certains (pouvoir aller à son rythme), mais présente pour d'autres des contraintes parfois difficiles à gérer.

Il est intéressant de noter que l'appartenance à un groupe est perçue comme réelle et positive pour 3 répondants, un seul attribuant ceci aux échanges instaurés par le dispositif, les autres l'attribuant aux ateliers présentiels ayant précédé l'atelier à distance, et à la forte cohésion des néo-MCF au sein de leur formation. Il nous apparaît que, si ce format d'atelier court peut contribuer dans une certaine mesure à encourager un sentiment d'appartenance à un collectif, il ne peut suffire ; et l'offre de formation doit nécessairement être complétée. De plus, du point de vue de l'ingénierie pédagogique, le moment de l'atelier dans la globalité du dispositif de formation mérite d'être pensé de manière attentive : l'atelier à distance nous semble devoir être impérativement précédé d'ateliers et/ou de temps d'échanges en présentiel, qui favoriseront le sentiment d'appartenance au groupe, et par ricochet l'engagement dans le dispositif.

L'activité d'évaluation par les pairs a été parfois perçue comme difficile soit du fait de l'engagement un peu moins important de certains participants, soit du fait de la remise en question de la fiabilité des commentaires des pairs. C'est effectivement un vrai défi que d'organiser des interactions efficaces à distance, et cela doit mériter toute notre attention. La participation aux échanges du e-modérateur nous semble constituer une piste intéressante.

Des suggestions nous sont faites : des exemples d'objectifs d'apprentissage plus nombreux et ancrés dans les disciplines et une séance d'échanges en présentiel pour clôturer l'atelier.

Il nous semble que l'objectif de placer les participants en posture de pouvoir agir a été atteint, une majorité de répondants déclarant avoir appréhendé l'importance des OA et leur utilité, ou avoir intégré leur utilisation au début de leur cours, ceci étant conforté par l'analyse du questionnaire envoyé un an après l'atelier.

### 3.2.3. Relevé du suivi des activités

#### *Fréquentation du forum d'échanges (session 2020)*

Nous présentons ici la fréquentation du forum pour la promotion 2020. Dans la 1<sup>e</sup> colonne les participants sont numérotés de 1 à 10, la 2<sup>e</sup> colonne présentant le nombre de messages postés par le participant et la 3<sup>e</sup> le nombre d'affichages du forum, quel que soit le temps d'affichage.

*Tableau 4 : Fréquentation moodle*

2020	Messages	Affichage
P1	8	36
P2	7	15
P3	2	9
P4	4	8
P5	5	40
P6	5	16
P7	4	17
P8	6	10
P9	9	27
P10	8	22

Nous pouvons constater une participation variable en nombre de messages et d'affichage. Il est à noter qu'il était obligatoire d'écrire un message et deux réponses dans le forum pour pouvoir accéder à la suite du cours. Par la lecture des messages, nous pouvons nous rendre compte que la majorité des participants s'est prise au jeu du commentaire, même si des différences sont à noter dans la précision des remarques.

### ***Productions des participants (sessions 2019 et 2020)***

Nous notons que les activités de chaque section ont été réalisées par tous les participants. De plus, sans qu'il n'y ait de caractère obligatoire clairement indiqué, 20 participants sur 22 ont déposé leurs OA dans l'espace de dépôt final afin d'obtenir des commentaires de l'e-moderateur.

#### **3.2.4. Retombées déclarées (session 2019)**

##### ***Souvenir des activités :***

L'ensemble des répondants a encore une idée très précise de l'atelier, même un an après. Ils évoquent majoritairement l'activité de rédaction finale, les échanges lors des commentaires et les contenus théoriques, ce qui conforte l'intérêt du scénario pédagogique tel que nous l'avons conçu.

##### ***Explicitation des OA :***

L'ensemble des répondants continue à utiliser les contenus de l'atelier. Il a été mentionné que cela leur a permis de clarifier les attentes pour leurs étudiants, notamment la communication par écrit des OA et pour certains l'utilisation d'un syllabus. Est évoqué également l'intérêt de la taxonomie de Bloom dans la conception d'un enseignement. Tout ceci tend à mettre en évidence une forme d'influence sur le pouvoir d'agir des participants.

## **4. Conclusion et perspectives**

Notre objectif en transposant à distance l'atelier « Améliorer la définition des objectifs d'apprentissage » était de favoriser le sentiment d'appartenance, d'engager les participants dans leurs apprentissages en leur permettant de vivre et questionner pour la transposer une palette de modalités à distance. Nous nous sommes appuyés sur un double cadrage théorique : celui de Salmon qui met en évidence l'importance de la e-modération, et celui de Lebrun enrichi de Docq pour repenser dans son intégralité un scénario pédagogique favorables aux apprentissages en profondeur.

L'architecture de l'atelier s'est révélée pertinente par rapport à nos objectifs, les activités variées et les interactions générées ont été perçues par les participants comme un soutien aux apprentissages. En ce qui concerne notre objectif de préserver la richesse des échanges du présentiel, il nous semble que les modalités proposées le permettaient. Elles ont été plutôt bien perçues même si plusieurs collègues ont déclaré préférer un temps en présentiel pour l'activité finale. Or, cet atelier a été précisément pensé pour leur permettre d'éprouver les avantages et

les limites de la distance. Nous décidons donc de conserver le scénario pédagogique, en retravaillant toutefois les supports de manière à renforcer leur interactivité. En 2019-20, l'évaluation par les néo-MCF de leur dispositif de formation obligatoire à la pédagogie a mis en évidence la perception d'un sentiment d'appartenance à une communauté, qui n'est pas due selon eux à l'atelier à distance, mais que celui-ci n'a pas entamé. Il serait intéressant de poursuivre la réflexion sur ce qui favorise le sentiment d'appartenance dans cette formation obligatoire, et sur ce qu'elle permet ; ce sera l'objet de nos prochains travaux, d'autant qu'à l'UArtois, l'atelier figurera au catalogue du SUPArtois dès la rentrée 2021.

De notre point de vue, l'importance de la e-modération, ou de cette présence à distance, a été largement confirmée par notre expérimentation et apparaît réellement comme un élément à ne pas sous-estimer : les participants doivent se sentir soutenus, guidés et accompagnés pour s'engager et persévérer.

Transposer un atelier de pédagogie à distance représente un gros investissement en temps et en énergie, aussi intéressant soit ce travail. Le contexte sanitaire renforce l'intérêt de la démarche qui pourra être capitalisée de façon certaine. Nous souhaitons maintenant intégrer cet atelier dans un parcours de formation sur l'enseignement à distance comprenant un atelier hybride et un atelier en présentiel, qui permettra aux collègues de questionner leur vécu et la part de la distance dans l'enseignement. Ce parcours permettra aux enseignants de réfléchir au sens de l'intégration des modalités à distance dans leur enseignement, et ce faisant favoriser leur pouvoir d'agir dans cette écosystème universitaire en mutation profonde suite à la pandémie. La déclinaison en parcours réflexif sur la distance permettra de donner du sens aux ateliers réflexifs à distance, ce qui, à notre sens, favorisera l'engagement des participants.

## Références bibliographiques

- Dehaene, S. (2014). Psychologie cognitive expérimentale. *L'annuaire du Collège de France - Cours et travaux*, 113, 369-383.
- Docq, F. (2020a). Comment soutenir l'apprentissage à distance ? Combiner différentes interactions sociales. *LLL Conseils et ressources*. <https://www.louvainlearninglab.blog/comment-soutenir-lapprentissage-a-distance-combiner-differentes-interactions-sociales/>
- Docq, F. (2020b). Comment soutenir l'apprentissage à distance ? Stimuler l'activité intellectuelle face aux ressources. *LLL Conseils et ressources*.

<https://www.louvainlearninglab.blog/comment-soutenir-lapprentissage-a-distance-stimuler-activite-intellectuelle-face-aux-ressources/>

Formation distance et praticiens. (2020). *Pedagoscope*. <https://pedagoscope.ch/formation-distance-et-praticiens/>

Karamanos, Y., Couturier, C., & Berger, S. (2019). Progresser avec le co-apprentissage. (*Faire*) *coopérer pour (faire) apprendre ?*, 166-176.

Lebrun, M., Smidts, D., & Bricoult, G. (2015). *Comment construire un dispositif de formation ?* De Boeck.

Marescot, V., Guigon, G., & Vermeulen, M. (2019). *Inside memoy : Un serious escape game pour apprendre à apprendre*. 784-796.

Paquelin, D. (2011). La distance : Questions de proximités. *Distances et savoirs*, 9(4), 565-590.

Salmon, G. (2012). *E-Moderating, the key to online teaching and learning* (3d éd.). Routledge.

Teutsh, P., Bourdet, J.-F., & Salam, P. L. (2017). Intégration d’un espace synchrone dans une formation à distance, choix pédagogiques et vécu étudiant. In L. Massou & N. Lavielle-Gutnik, *Enseigner à l’université avec le numérique. Savoirs, ressources, médiations* (p. 272). De Boeck Supérieur.

## Annexe 1 – Grille d’entretien

Thème	Questions
Se replacer dans la situation	Pensez au moment où vous avez découvert l’atelier, que faisiez-vous ? Que pensiez-vous ?
Architecture du cours	Parlez-moi de l’architecture, la structure du cours
Interactions avec les pairs	Parlez-moi des interactions avec les pairs, que s’est-il passé ? Qu’avez-vous pensé ?
Activités	Racontez-moi les activités qui vous étaient proposées
Forum	En quoi avez-vous utilisé le forum ?
Distance	Le distanciel aujourd’hui, qu’est-ce que ça évoque pour vous ?
Sentiment d’appartenance	En quoi le fait de suivre cet atelier en ligne a-t-il développé ou non chez vous un sentiment d’appartenance à un groupe ? Aujourd’hui, êtes-vous restés en contact les uns avec les autres ?
Aujourd’hui	Et aujourd’hui, que vous reste-t-il de cet atelier ?
	Y-a-t-il une question que je ne vous ai pas posée, quelque chose que vous aimeriez ajouter à cet entretien ?