



**HAL**  
open science

# CIA3 Du prévu au vécu : Réagencement, accompagnement, réorganisation des dispositifs info-com municationnels face à l'imprévu

Anne Lehmans, Vincent Liquete

## ► To cite this version:

Anne Lehmans, Vincent Liquete. CIA3 Du prévu au vécu : Réagencement, accompagnement, réorganisation des dispositifs info-com municationnels face à l'imprévu. 2023. hal-04025043

**HAL Id: hal-04025043**

**<https://hal.science/hal-04025043v1>**

Submitted on 11 Mar 2023

**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.

colloque

CIA3

17/18.11.2022



du prévu au vécu

Du prévu au vécu :  
Réagencement, accompagnement, réorganisation des dispositifs info-  
communicationnels face à l'imprévu



université  
de BORDEAUX



TNSPÉ  
Académie de Bordeaux



Actes de la 3ème édition  
du colloque international  
CIA - Connaissances et Information en Action

CIA3 Du prévu au vécu : Réagencement, accompagnement, réorganisation  
des dispositifs info-communicationnels face à l'imprévu

*17-18 novembre 2022, Bordeaux (France)*

## COMITÉ D'ORGANISATION

---

**Camille CAPELLE**, Université de Bordeaux

**Mohamed COULIBALY**, Universités de Bordeaux & Ségou, France & Mali

**Clément DUSSARPS**, Université de Bordeaux

**Adeline SEGUI ENTRAYGUES**, Université de Bordeaux

**Laurent GALLON**, Université de Pau

**Anne LEHMANS**, Université de Bordeaux

**Vincent LIQUÈTE**, Université de Bordeaux

**Valentine MAZURIER**, Université de Bordeaux

**Catherine PASCAL**, Université Bordeaux Montaigne

**Julie PASCAU**, Université de Bordeaux

**Karel SOUMAGNAC**, Université de Bordeaux

**Léa DEGEUSE (coord.)**, Université de Bordeaux

*avec la participation de la Nouvelle Région Aquitaine dans le cadre de la recherche financée AFLE-4S et le soutien de l'INSPE de l'Académie de Bordeaux.*

*Cet évènement est labellisé par la Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication (SFSIC).*



Un évènement  
labellisé SFSIC



université  
de **BORDEAUX**



## COMITÉ SCIENTIFIQUE

---

**Camille ALLOING**, UQAM, Québec-Canada

**Camille CAPELLE**, Université de Bordeaux

**Valérie CARAYOL**, Université

Bordeaux-Montaigne

**Jean-François CERISIER**, Université de

Poitiers

**Stéphane CHAUDIRON**, Université de Lille

**Aïda CHEBBI**, ISD, Université de La

Manouba, Tunisie

**Simon COLLIN**, Université du Québec à

Montréal, Canada

**Anne-Sophie COLLARD**, Université de

Namur, Belgique

**Anne CORDIER**, Université de Lorraine

**Clément DUSSARPS**, Université de

Bordeaux

**Mabrouka EL HACHANI**, Université de

Lyon 3

**Pierre FASTREZ**, Université de

Louvain-la-Neuve, Belgique

**David GALLI**, Université d'Avignon

**Laurent GALLON**, Université de Pau et des

Pays de l'Adour

**Cécile GARDIES**, ENSFEA Toulouse

**Anne LEHMANS**, Université de Bordeaux

**Vincent LIQUÈTE**, Université de Bordeaux

**Fabien LIENARD**, Université du Havre

**Catherine LONEUX**, Université de Rennes 2

**Luisa MARQUARDT**, Université de Rome 3,  
Italie

**Luc MASSOU**, Université de Lorraine

**Dominique MAUREL**, Université de

Montréal, Canada

**Franco MORANDI**, Université de Bordeaux

**Céline PAGANELLI**, Université Montpellier  
3

**Julie PASCAU**, Université Bordeaux  
Montaigne

**Nathalie PINÈDE**, Université Bordeaux  
Montaigne

**Franck RENUCCI**, Université de Toulon

**Soufiane ROUISSI**, Université de  
Bordeaux-Montaigne

**Imad SALEH**, Université de Paris 8

**Karel SOUMAGNAC**, Université de  
Bordeaux

**Angèle STALDER**, Université de Lyon 3

**Lise VERLAET**, Université Montpellier 3

**Manuel ZACKLAD**, CNAM

## SOMMAIRE

---

Introduction	6
<i>Caractérisation de l'engagement des enseignants dans une démarche pédagogique éthique en période de pandémie : des changements de pratiques forcés aux besoins exprimés</i>	
Chrysta PELISSIER, Camille ROELENS, Audrey DE CEGLIE, Jean MOUTOUH	11
<i>Enseigner l'information-documentation en temps de pandémie : le cas d'un dispositif construit « dans l'urgence » à l'aide de la plateforme Discord</i>	
Aurélié CANIZARES, Cécile GARDIÈS	38
<i>Pratiques pédagogiques, contexte de crise et stratégies expérimentales : évolutions et perspectives sociales et techniques</i>	
Adeline SEGUI ENTRAYGUES, Catherine PASCAL	49
<i>Le numérique et le dictat de la résilience éducative pour une réelle inter-connectivité territoriale d'apprentissage dans les pays du sud à l'épreuve de la Covid-19 : Cas du Gabon</i>	
Olivier Ange-Yannick MOUSSAVOU NDJIMBIT	58
<i>Le vécu des pratiques communicationnelles dans les coopératives féminines marocaines</i>	
Isabelle CHOQUET, Meriam HAMMOUCH, Anne ROUSSEAU	72
<i>Présentation du projet AFLE 4-S, pistes et perspectives</i>	
Laurent GALLON, Anne LEHMANS, Vincent LIQUETE, Valentine MAZURIER	88

## INTRODUCTION

---

Les décisions politiques prises en réaction à la pandémie de Covid-19 (notamment les confinements massifs et successifs) ont bouleversé l'organisation du monde social, économique, culturel et éducatif. Ainsi, les entreprises, les institutions, les associations ont dû réajuster leurs modalités de fonctionnement, obligeant tous les acteurs, y compris les plus jeunes, à revoir leurs modes de travail, leur projet d'étude voire de vie. Bien qu'assez ancien (Comtet, 2021), le télétravail (également qualifié de « distanciel ») s'est généralisé, parents et enfants réunis à la maison (le travail et la classe à la maison) dans des conditions hétérogènes, les enseignants devant maintenir l'attention de leurs élèves, les plus jeunes soutenir les plus âgés et les plus faibles, les managers garder l'engagement des salariés, voire leur bien-être. Ainsi, la vie sociale s'est réorganisée en intégrant la distanciation physique, en « numérisant » des relations habituellement « en présence » par le moyen de procédures, de documents, de ressources parfois produits ou mobilisés dans des temps très courts (Jonchery, Lombardo, 2020). Si les adaptations ont été plus ou moins difficiles à mettre en œuvre, contraignant les institutions à revoir leur fonctionnement au quotidien, chacun a fait l'effort, bon gré mal gré, de modifier son mode de vie et d'activités de façon conséquente avec une forme de bienveillance et de considération des contraintes de l'Autre (Godé *et al.*, 2020).

Dans ce contexte, les dispositifs et les ressources numériques ont pris une place centrale et la communication interpersonnelle à distance s'est imposée, généralisant la médiation des relations au quotidien et le partage renforcé d'informations numériques, qu'elles soient professionnelles, familiales, culturelles ou éducatives. Pour certaines professions qui se sont trouvées au cœur des événements (métiers de la santé notamment) sans médiation, la crise a entraîné immédiatement des adaptations dans le rapport au travail (Gillet, 2021). Cette situation exceptionnelle a fait émerger des questions nouvelles et inédites, qui dépassent le contexte de la pandémie pour nous interroger sur l'évolution des modalités de la communication et de l'information dans notre société contemporaine, quels que soient les secteurs d'activité. Elle nous invite à considérer, dans une perspective anthropologique et critique, les écarts entre ce qui est prévisible, par les concepteurs, les producteurs, les managers, ce qui est prévu dans les modèles et l'agencement des dispositifs, ce qui est calculé (Bonnéry, Douat, 2020) et ce qui est réellement vécu par les acteurs, qui font face aux

situations avec leurs représentations, leurs imaginaires, leurs émotions et leurs obstacles ordinaires (attentionnels, émotionnels, cognitifs...). Elle interroge notre capacité même à saisir ces écarts, dans un contexte d'accélération de la circulation et d'immédiateté de l'information, les productions scientifiques analysant les événements ayant elles-mêmes explosé dans l'offre éditoriale.

Ce troisième colloque international CIA fait suite à deux éditions précédentes, l'une consacrée à la gestion des connaissances, l'autre à la perception du risque numérique. Cette manifestation a visé, par des approches croisées en sciences de l'information et de la communication et d'autres disciplines en sciences humaines et sociales, une réflexion sur l'effet de situations exceptionnelles, comme celle (mais pas exclusivement, car on peut également faire référence à la crise internationale contemporaine) de la pandémie de Covid-19 qui a pu être qualifiée de situation de crise (au sens de l'étymon grec *Krisis*<sup>1</sup> et au sens contemporain qui en découle), sur les écosystèmes informationnels et les modes de communication quotidiens et ordinaires. Il a également pour objectif d'appréhender la mise à distance et la généralisation des médiatisations comme des révélateurs de perturbations et des transformations fondamentales dans l'ensemble de notre société (Morin, 2020). Il s'agit en effet, notamment, de porter un regard sur le réagencement des dispositifs (au sens de Foucault) et des communications intra et inter-organisations, pour en comprendre les effets à court, moyen et long termes, sur le rapport au savoir, sur les modalités de médiations et sur les individus et leur environnement direct. Ces changements se révèlent-ils être des évolutions structurelles massives ou des événements éphémères et transitoires ? Les communicants ont veillé à interroger et à tenter de comprendre en quoi les écarts entre le prévu et le vécu peuvent expliquer les difficultés rencontrées, les leviers, les astuces, les stratégies qui ont été trouvés, dans tout contexte singulier.

## **Quatre axes de réflexion ont été retenus à l'occasion de cette manifestation scientifique :**

### **Axe 1. Réagencement et réorganisation des temps et des espaces**

Le numérique introduit de fait des changements significatifs dans le rapport aux espaces et au temps, entre espace intime et espace public, temps privé et temps social, etc. Les effets

---

<sup>1</sup> *Krisis*, plusieurs sens en grec dont celui de *rupture*, de *choix* et de *décision* et ensuite de *phase critique* à partir du latin médiéval, le sens contemporain est désormais marqué par la perception d'*incertitude*.



d'accélération et d'immédiateté (Virilio, 2010), de désynchronisation (Octobre, 2014) ou au contraire d'hypersynchronisation (dans les pratiques "multitâches" par exemple) attribués au numérique sont souvent considérés dans leur lien avec les réagencements de l'espace et les réattributions spatiales des activités. La connectivité des objets (Marzloff, 2009) et la pervasivité des technologies (Claverie, 2010) ont amplifié ces phénomènes et entraîné des réactions critiques à travers, par exemple, un nouveau regard sur la chronotopie dans la réflexion sur la ville et la valorisation de la durabilité (Mallet, 2013 ; Lehmans, Capelle, 2019).

## **Axe 2. Emotions et sentiments**

En situation de formation à distance, le vécu psychologique peut être particulièrement éprouvant et l'on constate des inquiétudes plus fortes qu'en présence (Dussarps, 2014) : l'organisation au quotidien est plus complexe lorsqu'elle mêle vie privée, professionnelle ou étudiante et implique *de facto* les personnes avec qui l'on vit (Bayrakdar et Guveli, 2020). De même, le manque de lien social peut être pesant, alors que de nombreuses recherches ont montré qu'il était essentiel (Bernard *et al.*, 2009) et que la médiatisation de la relation rendait celle-ci « moins authentique » (Jacquinot-Delaunay, 2003) confirmant que nous sommes avant tout des êtres sociaux et sensibles. La motivation des individus, quels que soient leur contexte de travail à distance, leur vécu socio-cognitif et socio-affectif, est particulièrement importante à questionner également. Ces observations se retrouvent dans de nombreuses situations de télétravail et de télé-études, dans lesquelles l'expérience individuelle fait face à la représentation du monde comme « point d'agression » devant son indisponibilité et cherche des formes de résonance (Rosa, 2020).

## **Axe 3. Stratégies, tactiques, rationalités de l'acteur**

Les mises à distance, choisies ou subies, créent une mise en abîme des pratiques, sensibilités, dispositifs, savoirs et sociabilités (Pascal, 2014). Ces reconfigurations amènent les acteurs à développer de nouvelles stratégies (au sens de de Certeau) afin de retrouver le sens de leurs pratiques, partant du principe que tout individu est capable de résilience. Les situations singulières, analysées de ce point de vue, peuvent permettre de mettre en évidence des nouvelles formes de communication, de sociabilités, de rapports aux autres et au savoir, en compréhension émotionnelle sollicitant rationalité et sensibilité (le « sensible de l'humain », Damasio, 2017, 2019, 2021).

#### **Axe 4. Nouveaux modes de management et de gestion de l'information**

Enfin, le réagencement, la réorganisation des dispositifs info-communicationnels s'accompagnent nécessairement de nouveaux modes de management et de gestion de l'information, que ce soit par les contenus ou par les formats info-communicationnels choisis. Cet axe s'intéresse donc à la façon dont le management de l'information peut être modifié, en accordant éventuellement davantage d'autonomie et de responsabilisation aux acteurs dans le travail et sa quotidienneté (Liquète & Maury, 2007). Ainsi, afin de situer en réflexivité ces multiples perspectives, le colloque CIA 3 a permis d'envisager toute approche critique afin de percevoir les représentations, les contradictions et les évolutions possibles du prévu au vécu.

Ces actes restituent les communications qui ont été faites durant le colloque lorsqu'elles ont été envoyées et telles qu'elles l'ont été par leurs auteurs.

#### **Éléments de bibliographie**

- Bayrakdar, S. & Guveli, A. (2020). *Inequalities in home learning and schools' provision of distance teaching during school closure of COVID-19 lockdown in the UK*, ISER Working Paper, 2020-09, University of Essex.
- Bonnéry, S., Douat, E. (2020). *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris : La Dispute.
- Claverie, B. (2010). *L'homme augmenté : Néotechnologies pour un dépassement du corps et de la pensée*. Paris : L'Harmattan.
- Comtet, I. (2021). Résilience collective assistée : les apports des TIC dans le contexte de la Covid-19 », *Communication & Organisation*, vol. 59, no. 1, p. 245-259.
- Damasio, A. (2017/ 2019). *L'ordre étrange des choses. La vie, les sentiments et la fabrique de la culture*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. (2021). *Sentir et savoir. Une nouvelle théorie de la conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Dussarps, C. (2014). *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance*. Thèse. Sciences de l'Information et de la Communication. MSHA : Université Bordeaux-Montaigne. 445 p.

- Gillet, A. (2021). Des réalités vécues par les professionnels aux inspirations pour l'avenir. In Bergugnat, L. (Dir .), *Les professionnels face à la pandémie. Un devoir de mémoire*. Nîmes : Champ social éditions, p. 245-251.
- Godé, C., de Corbière, F. & Pallud, J. (2020). Les technologies émergentes en contexte extrême : de l'adaptation à l'anticipation ? *Systèmes d'information & management*, p. 3-6.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2003). Le "sentiment de présence". *2èmes Rencontres Réseaux humains / Réseaux technologiques, Poitiers (France)*.
- Jonchery, A., Lombardo, P. (2020). Pratiques culturelles en temps de confinement, *Culture études*, 6, 6, p. 1-44.
- Lehmans A., Capelle C. (2019). Évolutions des temporalités des apprentissages en régime numérique : Les figures de réagencement du temps social de l'école et les formats de connaissance. *Distances et Médiations des Savoirs*, CNED-Centre national d'enseignement à distance, 28. URL : <https://journals.openedition.org/dms/4200>
- Liquète, V. & Maury, Y. (2007). *Le travail autonome : aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris : Armand Colin.
- Mallet, S. (2013). Aménager les rythmes : politiques temporelles et urbanisme. *EspacesTemps.net*, URL : <http://www.espacestemp.net/articles/amenager-les-rythmes-politiques-temporelles-et-urbanisme/>
- Marzloff, B. (2009). *Le 5e écran. Les médias urbains dans la ville 2.0*. Paris : FYP Éditions.
- Octobre, S. (2014). Les enfants du numérique : mutations culturelles et mutations sociales. *Informations sociales*, 1, 181, p. 50-60.
- Pascal C, (2014). L'innovation et les réseaux sociaux : de nouvelles sociabilités pour une autre socialité ?, *Sciences de la société* [En ligne], 91, URL : <http://journals.openedition.org/sds/1437>
- Rosa, H. (2020). *Rendre le monde indisponible*. Paris : La Découverte.
- Virilio, P. (2010). *Cybermonde, la politique du pire : entretien avec Philippe Petit*. Paris : Textuel.

**Caractérisation de l'engagement des enseignants dans une démarche pédagogique éthique en période de pandémie : des changements de pratiques forcés aux besoins exprimés**

**Chrysta PELISSIER**

MCF-HDR

chrysta.pelissier@umontpellier.fr

UR LHUMAIN, Université Paul Valéry Montpellier

**Camille ROELENS**

Docteur et chercheur en sciences de l'éducation et de la formation

camille.roelens@unil.ch

Centre Interdisciplinaire de Recherche en Éthique, Unil-Université de Lausanne

**Audrey DE CEGLIE**

MCF

audrey.de-ceglie@umontpellier.fr

LIRDEF EA 3749, Université de Montpellier, Faculté d'éducation

**Jean MOUTOUH**

Principal au collège André-Chamson

Meyrueis, France

**Résumé :** Mobilisés pour assurer une continuité pédagogique lors de la période de confinement associée à la crise sanitaire causée par la COVID-19, les enseignants du secondaire se sont retrouvés engagés dans une démarche de mise à distance de leur cours. Confrontés à des difficultés, ils ont fait preuve d'un engagement personnel, dont l'étude selon des sources heuristiques plurielles (philosophie de l'éducation, psycho-sociologie, pédagogie) est l'objet du présent texte. Nous commençons par y présenter succinctement ce canevas de cadres compréhensifs autour de l'engagement et la manière dont nous le tissons (partie 1). Nous montrons ensuite comment son couplage avec une enquête empirique, qu'il permet d'analyser en même temps que cette dernière le met à l'épreuve, nous permet d'affiner encore

notre compréhension du phénomène étudié (partie 2). Une brève ouverture conclusive nous permettra d'esquisser sur ces bases quelques perspectives plus normatives et pratiques, en particulier pour la formation des enseignants aujourd'hui et demain.

**Mots-clés :** Engagement, éthique du numérique, représentation enseignante, continuité, interaction, communauté

**Abstract :** Mobilized to ensure pedagogical continuity during the period of confinement associated with the health crisis caused by COVID-19, secondary school teachers found themselves engaged in a process of distancing their course. Faced with difficulties, they showed a personal commitment, the study of which according to plural heuristic sources (philosophy of education, psycho-sociology, pedagogy) is the subject of this text. We begin by briefly presenting this canvas of comprehensive frameworks around engagement and the way we weave it (part 1). We then show how its coupling with an empirical survey, which it allows to analyze at the same time as the latter puts it to the test, allows us to further refine our understanding of the phenomenon studied (part 2). A brief concluding opening will allow us to sketch out on these bases some more normative and practical perspectives, in particular for the training of teachers today and tomorrow.

**Key-words :** Commitment, digital ethics, teacher representation, continuity, interaction, community

## Introduction

Ce texte procède d'une approche interdisciplinaire de ce que Milad Doueïhi appelle la *grande conversion numérique* (2008/2011), et plus spécifiquement de ses enjeux éthico-politiques et pour l'éducation et la formation, approche elle-même inscrite dans une dynamique plus large de recherches communes entre les présents auteurs dans ce même champ problématique (Pélissier *et al.*, à paraître ; De Cégli *et al.*, 2022 ; Pélissier *et al.*, 2022). À l'heure où il est peut-être permis de penser que la période aiguë de pandémie de COVID19, impliquant des modes d'organisation sociale en général, et pédagogiques en particulier, est inédite du fait des confinements et passages de nombre d'activités en distanciel, cette étude se veut contribuer à la formulation d'un bilan collectif sur les changements dans les pratiques éducatives qui ont pu prendre forme durant ces deux dernières années. Nombreux sont les articles décrivant l'incidence de cette période sur l'enseignement à distance ces derniers mois (Vidal, 2020). Même s'« il est trop tôt pour savoir dans quelle mesure les changements observés seront durables ou non » (Baron, 2020 : para 8), nous avons souhaité, pour notre part, questionner le ressenti des enseignants français du secondaire situés dans une région géographique ciblée et engagés dans la conception et le maintien d'un parcours citoyen pour chaque apprenant. Durant le confinement, en effet, « pour la première fois, l'enseignement à distance n'a plus été une option dans les systèmes éducatifs » (Baron, 2020 : para 4). Sa mise en œuvre a constitué une obligation pour maintenir une continuité pédagogique, c'est-à-dire « assurer la poursuite régulière des apprentissages pour tous les élèves, dans toutes les disciplines »<sup>2</sup>, du primaire à l'université. Prenant forme dans l'urgence, sans anticipation, ni formation, cette continuité, souhaitée et assumée par la majorité des enseignants, a rencontré des difficultés. En réponse à ces difficultés, des prises de décision ont mené des choix, aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants et les institutions. Adaptation pragmatique et responsable au service de la réussite de la démarche collective des connaissances et compétences pouvant répondre aux attentes de chacun, ou coupable renoncement à des valeurs clés de nos démocraties comme de l'enseignement ? Le débat eut lieu dans l'espace public, nourri notamment par un certain nombre d'essais et tracts publiés *in situ* par des intellectuels (Collectif, 2020 ; Forest, 2020 ; Stiegler, 2021 ; voir aussi nos précédentes analyses dans : Roelens, 2022a) et sans doute ne fait-il que commencer. Convaincus en tout cas pour notre

---

<sup>2</sup> Préparer son plan de continuité pédagogique, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, rentrée 2022, <https://eduscol.education.fr/document/41392/download?attachment>

part, et comme Luc Ria qu'« on ne reviendra pas à l'école d'avant »<sup>3</sup>, nous avons souhaité, au bénéfice des premiers mois de recul dont nous disposons désormais chercher à mieux comprendre et caractériser l'engagement des enseignants du secondaire (collège et lycée) sur l'usage du numérique. Nous commençons pour cela par présenter succinctement un canevas de cadres compréhensifs qu'il nous paraît utile de réunir autour de la notion complexe d'engagement pour mieux la saisir, et la manière dont nous tissons ces ressources heuristiques entre elles (partie 1). Nous montrerons ensuite comment le complément que constitue l'appui sur une enquête empirique (menée auprès d'un nombre limité d'enseignants lozériens, dans une démarche que nous présenterons plus en détail) peut permettre d'affiner encore notre compréhension du phénomène étudié (partie 2). Une brève ouverture conclusive nous permettra enfin d'esquisser sur ces bases quelques perspectives plus normatives et pratiques, en particulier pour la formation des enseignants aujourd'hui et demain.

## **1. Comprendre l'engagement comme concept et comme processus pratique**

Sans doute est-il imprudent de saisir et manier le terme d'*engagement* comme s'il était évident, non problématique, ou encore consensuel. Il a au contraire tout de ce que Walter B. Gallie (1956/2014) appelle des *concepts essentiellement contestés*, c'est-à-dire que beaucoup de gens peuvent penser en avoir une idée générale, voire se mettre d'accord sur sa valence plutôt positive, mais que toute tentative d'en venir à un accord sur sa signification plus fine et ce qu'il peut ou non décrire et prescrire ouvre un abîme de complexité. Nous tâcherons donc ici dans un premier temps de nous orienter dans ce paysage mouvementé, en spécifiant trois usages possibles du terme.

### **1.1 Décrire la situation du sujet éthique dans le monde**

Sans entrer ici dans des discussions et développements subtils qui relèvent de la méta-éthique (Zielinska, 2013), en particulier de la question du *point de vue moral*, on peut dire tout d'abord que le terme d'engagement peut être employé pour décrire la situation du sujet éthique humain dans le monde, autrement dit percevoir quelque chose comme les coordonnées d'où le jugement peut être émis et les implications que cela peut avoir sur ce jugement lui-même. Parmi les propositions importantes dans ce registre en philosophie morale contemporaine, celle du philosophe canadien Charles Taylor - qui s'est imposée dans

---

<sup>3</sup> Luc Ria, Le Monde, <http://www.ens-lyon.fr/actualite/education/ces-deux-annees-de-pandemie-ont-fracture-le-corps-enseignant-dun-point-de-vue>

l'espace public scientifique avec l'ouvrage *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne* (1989/1998) et qu'il développe dans des ouvrages ultérieurs ayant aussi fait date (1991/2015, 2007/2011) - peut ici être mobilisée de manière féconde. Il ne saurait être question bien entendu de présenter, même de manière synthétique, cette pensée ample ayant traité de très nombreux thèmes<sup>4</sup>, mais plutôt d'en extraire sélectivement ce qui peut nous aider à traiter notre problématique. Disons simplement qu'une part importante du positionnement et des interventions de Taylor dans l'histoire des idées et dans l'actualité des débats philosophiques consiste à se défier des modèles conceptuels et pratiques qui envisagent l'existence humaine de manière selon lui trop abstraite et désincarnée, et qu'il cherche lui au contraire à penser les jugements et actions d'un sujet humain pleinement *engagé dans le monde*. Il faut savoir que, pour Taylor, ce sont centralement nos choix moraux et le sens que nous leur donnons qui nous constituent comme sujet singulier. Il pense ainsi l'humain comme ce qu'il nomme *self interpreting animal*, un être pris dans un certain nombre d'influences et de déterminations mais également doté d'une part d'autonomie et de réflexivité, et donc voué à une forme de démarche herméneutique permanente, où il se construit comme sujet en cherchant toujours davantage à comprendre ce qu'il est et ce qu'il peut être dans les conditions (notamment culturelles) qui sont les siennes.

Parmi ces formes d'engagement (ou d'inscription) du sujet humain dans le monde qu'il considère et étudie, nous pouvons en signaler trois qui ont sans doute une importance particulière pour penser l'éducation à partir de l'œuvre taylorienne. La première est ce que l'on pourrait appeler une anthropologie historico-politique : notre situation subjective contemporaine, y compris dans ses dimensions morales, procède d'une histoire à la fois intellectuelle et factuelle de la modernité, et une tâche capitale de tout processus éducatif et de toute école serait de donner les moyens aux individus qu'ils forment de connaître et de s'approprier de manière à la fois compréhensive, singulière et critique, ce processus et ses conséquences. Autrement dit, chaque individu doit pouvoir comprendre les raisons et les tenants et aboutissants des défis subjectifs en général et éthiques auxquels il a à se confronter dans une optique de formation de soi. Rapporté au thème de la numérisation du monde scolaire, on peut par exemple dire que cela ne peut être pensé au plan éthique, abstraction faite d'une histoire englobante des institutions, des professions, de leurs valeurs ou encore

---

<sup>4</sup> Nous nous appuyons ici notamment sur les lectures de Taylor respectivement par Bernard Gagnon (2022) et Anthony J. Palma (2014), ainsi que sur de précédents travaux personnels d'analyse de son œuvre (Roelens, 2021, 2022b, 2022c).



des rapports modernes aux techniques, qui toutes influencent les jugements qui pourront être portés au plan de l'éthique professionnelle enseignante.

La deuxième touche à la conception de nos moyens et de nos limites pour connaître le monde. Il conviendrait ainsi, selon Taylor, de repousser l'idée que le sens des actions réalisées pourrait se réduire au champ de la vérification empirique potentielle ou être saisi dans quelques approches de type naturaliste. Le sens même de nos actions se construit en INTERACTION avec un environnement, un contexte, auxquels les jugements ne se réduisent pas mais qui ne peuvent pas s'en abstraire. On peut ici dire qu'une compréhension fine de ce qui s'est joué, au plan éthique comme pédagogique, dans et autour des écoles durant la période du confinement doit être envisagée de manière dynamique et dialogique, dans l'interrogation des acteurs comme d'éléments plus objectifs des situations où ils se sont trouvés.

La troisième concerne l'importance des groupes de références, des représentations partagées et des dynamiques d'actions collectives dans l'analyse du comportement éthique des sujets. En l'absence – caractéristique des démocraties libérales contemporaines – d'un cadre moral commun évident, le risque est toujours de sombrer dans le relativisme le plus dissolvant, ou au contraire de voir la résurgence de démarches cherchant à imposer plus ou moins vigoureusement une compréhension univoque des événements humains, de ce qu'il convient de faire lorsqu'on y est pris et des jugements moraux qui peuvent y être portés. Contre ces deux risques, on peut penser en cohérence avec les perspectives tracées par Taylor que les politiques d'éducation et les institutions qui les mettent en œuvre doivent pouvoir participer à la création puis à la durabilité d'une société de dialogue, en se défiant des tendances à la massification corporatiste et/ou bureaucratique qui peuvent les guetter, et en permettant de co-construire, au sein d'une COMMUNAUTE, de manière dialogique, réflexivité et auto-critique à la fois ce que Taylor nomme des *backgrounds pictures*, soit des sortes de panoramas compréhensifs sur fond desquels nos jugements moraux prennent sens, qui tout à la fois puisent à nos héritages et influences culturels et peuvent évoluer au gré des événements civilisationnels et/ou individuels. On pourrait dire, ici, que la pandémie de COVID 19 amène à remettre sur le métier la question du fond sur lequel un certain nombre de pratiques enseignantes prennent sens ou non, dans une CONTINUITÉ, et peuvent être ou non jugées comme participant d'une éthique personnelle et professionnelle.

## 1.2 L'engagement comme concept socio-politique, ou le tropisme normatif

La notion d'engagement comporte aussi une charge symbolique très forte dans le domaine idéologique, qui est souvent tout sauf neutre dans les manières dont elle est employée dans le cadre de tel ou tel discours public. Sans doute cette sensibilité est-elle portée à son paroxysme en France, où la figure de l'intellectuel engagé constitue une forme de passion culturelle spécifique et un élément incontournable de l'espace public. Elle désigne alors l'expression publique d'un point de vue visant à dénoncer une injustice (voir, par exemple le cas de l'affaire Dreyfus), à critiquer l'action répressive et d'un pouvoir en place ou à soutenir un mouvement social (voir les interventions respectives en ce sens de figures comme celle de Jean-Paul Sartre, Michel Foucault ou Pierre Bourdieu), ou encore à déplorer une évolution civilisationnelle en cours (voir ici de nombreux essais publiés ces dernières décennies sur le supposé déclin de la culture ou de l'école). Mais il existe un autre sens de la notion d'engagement, que l'on peut qualifier de *socio-politique* dans le sillage d'une tradition de pensée française d'inspiration durkheimienne qui veut que la sociologie ait une valeur normative et que, dans l'étude du social, on passe assez aisément des faits aux valeurs, pouvant ainsi assimiler l'action intégratrice des institutions publiques pour une plus grande cohérence-cohésion sociale comme la boussole même de la politique pragmatiquement mais surtout moralement bonne. C'est exemplairement cet esprit qui irrigue un des textes importants s'étant proposé de définir l'engagement de manière à la fois compréhensive et normative, texte né de la plume de Dominique Schnapper<sup>5</sup>. Pour elle, en effet, seule « la valeur accordée à l'engagement par lequel se transmettent les valeurs communes et qui garantit la sécurité permet de compenser les dérives qui peuvent naître de l'individualisme et de l'immédiateté de la démocratie "extrême". Seule elle permet de donner un sens à l'avenir, donc au destin individuel et collectif (2017 :140). Cela va de pair avec une conception typique des institutions, selon François Dubet (2002), de la première modernité, mais plus problématique aujourd'hui. Ladite conception est fortement empruntée de volontarisme politique et d'une organisation très centralisée, hiérarchique et "disciplinée" – supposément au nom d'une obéissance qui devrait être évidente à un point de vue incarnant peu ou prou celui de la raison – du fonctionnement des services publics, et en particulier de l'école. L'engagement entendu du fonctionnaire peut ici être comparé *mutatis mutandis*, à celui requis du soldat, un discours du devoir moral envers soi et la société et de la vocation venant

---

<sup>5</sup> Nous avons mené ailleurs une étude systématique et une discussion de la pensée de Schnapper et de ses implications pour la philosophie politique de l'éducation, et nous nous permettons d'y renvoyer (Roelens, 2022d).

souvent s’y surajouter au plan éthique. L’enseignant se doit alors en quelque sorte avant tout à l’idée d’école républicaine et à ses concrétisations institutionnelles concrètes, tel est l’engagement requis de lui. On peut remarquer que l’appui massif et revendiqué sur ce sens de l’engagement a fait récemment un retour fracassant dans le cadre des politiques scolaires françaises, en particulier sous la houlette des conceptions propres – elles-mêmes inscrites dans un arc idéologique plus large qu’on peut qualifier de *néo-républicain* – du ministre Jean-Michel Blanquer. Ce dernier présente la logique qui conduit à la logique de la promotion scolaire de l’engagement au sens de Schnapper comme une forme de remède contre les « forces négatives qui prennent souvent les traits de la liberté-immédiateté, d’une consommation débridée par laquelle chacun pourrait faire et avoir ce qu’il souhaite dans une sorte de laisser-faire général correspondant à l’idéal individualiste de notre temps » (Blanquer, dans Blanquer et Morin, 2020 : 93). En contrepoint, la République éducatrice devrait incarner un modèle normatif fortement intégrateur, promoteur des vertus civiques et du bien commun (en tout cas de la conception que l’on peut s’en faire dans une optique néo-républicaine française). Cette logique notamment est mise en œuvre institutionnellement par le truchement plus particulier du parcours citoyen de l’élève dans le texte de cadrage duquel on peut lire notamment : « L’engagement est un élément fondamental [...]. Le parcours citoyen est enrichi par l’engagement des élèves dans des projets à dimension citoyenne à l’École ou en dehors<sup>6</sup> ». Loin de recouper la conception de l’engagement comme prise de parole critique des intellectuels dans l’espace public, cette appréhension en prendrait plutôt le contrepied (Chauvigné et Roelens, 2022) pour promouvoir ce que l’on pourrait appeler par *bon mot d’inspiration kantienne*, un *engagement dans les limites de la simple raison ministérielle*.

### **1.3 L’engagement comme concept professionnel et pédagogique**

De manière générale, pour Kiesler et Sakumura, l’engagement « est le lien qui unit l’individu à ses actes comportementaux » (1966 : 349). Plus précisément, selon Kemp (1973 :168-169), il consiste au « fait de se lier soi-même et par là de s’obliger à une tâche déterminée. », « [a]cte pour lequel on engage une chose, par lequel on s’engage à faire une chose. » (Gaberan, 1998 : 67). D’autres auteurs, présentent d’engagement comme une personne qui « poursuit une ligne d’activités constante face à des situations variées et que celle-ci persiste dans le temps » (Duchesne, 2004 : 27). Ces définitions vont dans le sens de l’engagement comme

---

<sup>6</sup> <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-citoyen-5993>

acte ou ensemble d'actes dans une réalité (Giraud, 2011 ; Ladrière, 2011). Cependant, pour Joule et Beauvois (1998), cette approche est davantage « une conséquence de l'engagement que l'engagement proprement dit » (Joule et Beauvois, 1998 : 55-56). Dans ce sens, pour Ladrière (2011), l'engagement intègre une conduite, composée de prises de décision réfléchies et mesurées qui prend forme au contact de l'analyse des activités menées par soi-même et par les autres.

Plus spécifiquement, la notion d'engagement professionnel est définie par De Ketele (2013 : 11) comme : « l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle [(Schwimme, 2018)] et personnelle. ». Avec cette définition, il apparaît que l'engagement professionnel n'est pas un état statique, mais un processus évolutif, prenant forme dans une CONTINUITÉ des expériences de chacun.

L'engagement professionnel est également être vu comme allant au-delà d'une simple implication au travail demandé. La personne ne se limite pas qu'aux obligations mais s'intéresse aussi à tout ce qui peut contribuer à la réussite de ses activités en INTERACTION avec d'autres. L'enjeu est alors ici de se faire connaître ou reconnaître son travail dans le but d'un développement personnel, organisationnel de la profession ou sa reconnaissance (Frajerman, 2008) auprès d'autres institutions/professions.

Selon Alem, Kpazai et Larivière (2009 : 293), l'engagement professionnel correspond à « une forme d'attachement psychologique ou encore une force avec laquelle le professionnel s'implique dans son travail. ». Il est perçu comme une force qui mène vers l'identification, l'implication dans la profession (Chesebrough, 1992) auquel l'individu se sent appartenir par ses valeurs personnelles et/ou ses principes partagés par la COMMUNAUTÉ.

Pour terminer, l'engagement professionnel enseignant (Jorro et De Ketele, 2013) peut être défini comme un empressément à déployer des efforts considérables pour le compte de la profession ou de l'organisation et par l'expression du désir d'y maintenir son appartenance à la COMMUNAUTÉ. Il s'actualise également par l'attachement de la personne à sa profession de même que par la poursuite d'une ligne d'activités constante à l'intérieur de situations variées, persistant dans le temps (Duchesne *et al.*, 2005 : 503-504).

Selon Higgins (2011), l'enseignant à travers son engagement professionnel est valorisé par l'aspect altruiste de ses actions d'enseignement, dans une INTERACTION permanente et

contextualisée. En effet, cet engagement professionnel intègre la situation (Joule et Beauvois, 1998) dans laquelle les actes d'engagement prennent forme. Dans ces conditions, Higgins questionne la place de l'éthique et plus particulièrement interroge ce qui vaut la peine d'être au centre d'une activité professionnelle.

Dans la perspective de contribuer à la définition des nombreuses variables (Duchesne *et al.*, 2005) qui composent cet engagement professionnel enseignant, certaines propres à l'enseignant et d'autres relatives à l'organisation institutionnelle, nous centrons notre problématique sur les contributions éthiques qui prennent forme dans la démarche CONTINUE personnelle d'adaptation à la situation telle qu'elle a été vécue et qu'elle est perçue par les enseignants du secondaire suite à la période de pandémie.

#### **1.4 L'engagement des enseignants du secondaire en période de pandémie**

Plusieurs travaux d'enquête publiés récemment montrent que les enseignants du secondaire ont souffert durant la période de confinement, et cela essentiellement à trois niveaux : d'un manque d'interaction, d'un besoin d'accompagnement pour une professionnelle et d'appartenance à une communauté.

Tout d'abord, certains auteurs dans leurs travaux soulignent un manque d'INTERACTION entre les élèves et l'enseignant : « plus particulièrement [...] telle qu'elle est vécue en classe de langue. » (Croze, 2021). La distance semble pour les professeurs mettre à mal la relation enseignant-élèves et creuser un « gouffre » dans leur rapport. Ce manque d'INTERACTION humaine a été compensée par des échanges sur la toile qui n'ont pas été sans poser des problèmes aux enseignants : « Grâce à leurs dispositifs numériques personnels, les élèves ont parfois l'illusion de pouvoir accéder à la vérité de manière simplifiée. » (Heiser, 2019). Tout se passe comme si, la présence des pratiques numériques dans leur existence leur permettait d'éviter l'accompagnement des enseignants qui n'ont plus la « suprématie de la connaissance ».

Même si en 2012, 97% des enseignants du secondaire utilisaient les technologies numériques pour s'informer, produire des documents distribués en classe, nombreux sont ceux qui étaient encore réticents à utiliser les ressources numériques (Baron, 2014) mises à leur disposition (MEN, 2012). « Les représentations spatio-temporelles du numérique – quelles qu'elles soient – sont nourries de lieux communs et en affectent les usages. » (Lanéelle, 2017). Certains jeunes enseignants interviewés, pensent qu'ils sont plus habiles avec le numérique

que leurs prédécesseurs et par conséquent s’y engagent sans réticence, alors que d’autres enseignants pensent que n’étant pas « *digital natives* », ils sont limités dans leurs usages.

Ensuite, selon le même auteur, tout au long de leur développement professionnel, des temps d’appropriation du numérique par les enseignants scandent les usages. Outre la motivation pour des pédagogies et des didactiques instrumentées novatrices, la formation de chacun des enseignants semble avoir joué un rôle (Lanéelle, 2017) dans leur représentation du numérique. Ainsi, il existerait une certaine CONTINUITÉ entre la période de formation et les activités professionnelles menées.

Par ailleurs, d’autres auteurs soulignent « le peu d’attention portée aux processus de médiatisation et une sous-utilisation du potentiel de l’ingénierie pédagogique (Villiot-Leclercq, 2020). Or la qualité de l’ingénierie peut se révéler déterminante dans le processus d’évaluation qui a préoccupé les apprenants et les enseignants dans cette situation à distance qui a évolué très rapidement et qui subit plusieurs injonctions contradictoires. » (Bonfils, 2020). Ainsi, même si la CONTINUITÉ pédagogique constituait une préoccupation importante chez les enseignants, les représentations de chacun ont été des facteurs modulateurs d’investissement variable de l’engagement dans le temps.

Enfin, les enseignants, qu’ils soient novices ou confirmés (Boéchat-Heer, 2011), ne forment pas suffisamment leurs élèves au numérique (Ruffieux, 2017). Même si une grande majorité d’entre eux utilisent ces outils à des fins professionnelles, une part minoritaire l’utilise pour faire travailler les élèves (Fourgous, 2012), même chez les jeunes enseignants (Brunel, 2014). Ceci peut s’expliquer par le fait que l’usage de numérique ne constitue pas une discipline académique à part entière mais aussi de par le fait que certains enseignants manquent de formation. Or, au cours de cette période, il serait peut-être intéressant de les initier : « Faire vivre aux enseignants des réussites concrètes et adaptées est le meilleur moyen de renforcer leur sentiment de compétence (Heutte, 2011). Autour de ces initiatives et de ces usages, pourraient alors se construire une COMMUNAUTE de pratiques et de partage offrant la possibilité de se forger une identité dans la conviction des plus-values du numérique (Charlier et al., 2002).

Face à la nécessité de devoir résoudre les différents problèmes qui sont apparus tout au long de la période de confinement, nous avons assisté à une amplification des pratiques pédagogiques improvisées et bricolées (Perrenoud, 1983), visant à permettre de gérer la nécessité de « faire avec » (Villiot-Leclercq, 2020) et prenant en compte les dispositions des

usagers (Caron, 2020). Certaines de ces pratiques improvisées ont été partagées avec d'autres enseignants, de manière à les diffuser dans un souci du respect des processus de qualité de la formation auprès d'une COMMUNAUTE demandeuse d'échange et de soutien.

## **2. Observer l'engagement numérique des enseignants comme fait, volonté et représentation**

Ce qui précède montre bien que les deux notions d'engagement éthique et d'engagement numérique des enseignants – exemplairement durant la pandémie mais aussi de manière plus générale – peuvent désigner plusieurs choses certes souvent complémentaires, mais non équivalentes. Des tensions peuvent également naître, par exemple, entre le type d'engagement conçu et attendu par l'institution scolaire, qui consiste surtout en une compliance aux normes et injonctions de cette dernière (soit le service public comme service de l'état par l'action normative d'agent obéissant sur les publics), et ce envers quoi les individus singuliers qui enseignent se sentent engagés, et qui ne se limite pas à leur employeur, qu'il s'agisse de leur *moi-personnel* ou de leur *moi-professionnel*. L'engagement ainsi saisi ne peut sans doute être qu'un mélange complexe de faits, de volontés et de représentations, ce dont le travail conceptuel et bibliographique peut certes permettre de prendre conscience, mais dont l'observation dans une démarche plus empirique est sans doute également des plus précieuses.

Ce disant, il nous a paru important de compléter le travail théorique sus-présenté par une enquête, dont nous esquissons ci-après les principaux traits, fruits et perspectives de discussion.

### **2.1. Contexte de l'étude, démarche et méthodologie**

Ce travail de recherche s'intègre au projet « S'Orienter et S'Approprier le savoir avec le Numérique » (SOAN) rattaché au dispositif « Cordées de la réussite » qui regroupe plusieurs établissements sources, dit « encordés » car organisés en réseaux : l'université (IUT Béziers / Département du Métiers du Multimédia et de l'Internet), deux lycées (Lycée Chaptal à Mende et Lycée Polyvalent Jean-François Champollion à Lattes), deux collèges (Collège bi-site - Collège des trois vallées à Florac et Collège de Meyrueis) et le Centre d'Information et d'Orientation (CIO) de Mende.

Un des principaux enjeux de ce dispositif est de mieux comprendre les représentations des différents acteurs impliqués dans les différents dispositifs de formation proposés (de la sixième à Bac +3) dans le but de pouvoir construire des rapprochements entre les institutions

et ainsi faciliter la mise en place de passerelles pour chaque apprenant poursuivant son parcours de formation.

Dans cette perspective, les partenariats mis en place au sein de la cordée SOAN se veulent plus particulièrement porteurs d'INTERACTION, de diffusion et de mutualisation de pratiques pédagogiques innovantes au sein d'une COMMUNAUTE d'enseignants ayant pour objectif de faciliter les prises de décisions dans l'orientation des apprenants d'une part et ainsi d'assurer une certaine CONTINUITÉ dans l'engagement professionnel des enseignants d'autre part.

Ce travail vient dans la poursuite d'une étude antérieure, menées il y a un an (De Ceglie *et al.*, 2021 ; Péliissier *et al.*, 2021) auprès d'apprenants (collégiens et lycéens membres du projet SOAN) sur leur définition du numérique, des métiers et des compétences qui leur sont rattachés. Aujourd'hui, en complément de cette première enquête, au lendemain de la pandémie, nous avons souhaité interroger les enseignants de la cordée.

Un questionnaire (Combessie, 2007) en ligne<sup>7</sup> a été ouvert de janvier à mars 2022. Il a été diffusé auprès d'enseignants des deux collèges et des deux lycées partenaires de la cordée SOAN, soit potentiellement une trentaine d'enseignants de collège et une quarantaine du lycée. Les questions étaient organisées en trois parties :

- évolution des pratiques numériques suite au confinement (5 questions) ;
- perception du numérique dans ses usages et ses métiers (5 questions) ;
- genre et numérique (3 questions).

Dans l'étude présentée ici, seuls les résultats issus des questions associées aux deux premières parties sont intégrés, pour 44 réponses. Par les questions, liées à la première partie, l'enjeu est de percevoir la manière dont les enseignants ont perçu et évolué dans leurs pratiques professionnelles lors du phénomène pandémie, et par les questions liées à la seconde partie, il est de caractériser leurs usages actuels du numérique ainsi que leur vision des métiers dans lesquels prennent place leurs enseignements. La réponse à ces différentes questions correspond à des indicateurs de leur engagement professionnel enseignant que nous questionnons plus particulièrement dans la perspective éthique précédemment décrite.

## 2.2 Résultats

---

<sup>7</sup>

[https://docs.google.com/forms/d/1y08BRPZkJPWGD382s-xBzF9hQXHfZYBzHhMPLIM\\_x70/edit?ts=62275355#responses](https://docs.google.com/forms/d/1y08BRPZkJPWGD382s-xBzF9hQXHfZYBzHhMPLIM_x70/edit?ts=62275355#responses)



Les différents résultats de l'enquête réalisée font référence aux trois indicateurs identifiés et présentés précédemment (interaction, continuité, et communauté). Ils laissent apparaître des spécificités pour chacun d'entre eux.

### **2.2.1. Indicateur d'interaction**

L'engagement des enseignants au cours du confinement a pris forme autour d'une interaction se caractérisant par trois aspects.

*Aspect 1 : l'interaction doit répondre, dans une temporalité raisonnable, aux difficultés personnelles d'usage du numérique*

D'abord, même si des formations ont été suivies par les enseignants-répondants aux questionnaires, les besoins d'aide à la mise en place d'un enseignement à distance sont encore bien présents : des besoins de pratiques d'usage d'outils technologiques (46,66%) mais exclusivement lorsque l'enseignant en ressent le besoin. En effet, il semble que la disponibilité soit un composant clé de l'intégration du numérique dans leurs pratiques professionnelles : les enseignants soulignent leur envie d'avoir de l'aide face à un problème concret qui se pose à eux, propre à leur situation professionnelle. Ils dénoncent que certaines formations proposées en amont ne répondent qu'à un besoin partiel ou même un besoin qui n'apparaîtra jamais (54%) dans leur activité personnelle. Du point de vue de la forme, les enseignants souhaitent être formés en présentiel (72%) et avoir à leur disposition des tutoriels à consulter en distanciel (28%) au moment de la difficulté.

Ensuite, le besoin de temps pour pouvoir appréhender leurs difficultés (20%) ainsi que la non adéquation de la performance des outils proposés aujourd'hui face à leur besoin réel et ciblé (20%) correspondent à deux leviers qui permettraient selon eux de mieux intégrer le numérique dans leurs dispositifs de formation.

Enfin, le dernier point évoqué par les enseignants (13,33%) pour utiliser et intégrer plus régulièrement le numérique dans leur activité professionnelle d'enseignant, est de disposer d'un seul lieu où les innovations pédagogiques, les dernières versions des applications disponibles et les retours d'expériences seraient présentées. L'information associée aux applications qu'ils doivent utiliser étant éparpillée, certains enseignants disent rencontrer des difficultés à trouver l'information, la traiter face à son activité du moment mais aussi ses propres compétences (78%) qu'il a du mal à circonscrire et à formuler.

*Aspect 2 : l'interaction est envisagée par un outil technique*

Tout d'abord, d'après les résultats de l'enquête, le numérique est globalement perçu comme un outil informatique (67,20%). Il est décrit comme « technologique, électronique, énergétique, chronophage et omniprésent ». Cet outil est apparu cependant « indispensable à l'élaboration de contenus pédagogiques durant le confinement ». Il permet de varier les supports (39%), sert dans les « interactions à l'apprentissage et à l'enseignement » (34%), « permet de garder le contact avec les élèves » (14%), « rend des services » (13%) en bureautique comme « un "secrétaire" pratique »).

Ensuite, le numérique est présenté dans ses limites (17,78%). Parmi elles, les enseignants le présentent comme « invasif et chronophage », « n'étant pas une fin en soi », « fatigant et peu convivial », « difficile à maîtriser » de par « l'évolution constante, pas très transparente » des outils proposés.

Enfin, le numérique est présenté comme un atout pour la communication avec tous les acteurs du dispositif de formation (15,02%). Il apparaît dans son aspect « universel » au niveau de la construction et de la diffusion de l'information, imposant sa place chez les « futurs citoyens » et se définissant comme « indispensable » pour une intégration sociale réussie.

### *Aspect 3 : l'interaction contribue à une démarche de communication / collaboration / production de contenu à diffuser*

À la question portant sur leur usage personnel du numérique, les enseignants ont répondu que le numérique leur permettait d'une part de communiquer (17,85%) et collaborer à distance (10,11%), et d'autre part de produire des supports « diffusables » (13,09%), exploitables dans le cadre de l'apprentissage (10,71%). Les autres usages cités par les enseignants se répartissent de la manière suivante :

- Développer et mobiliser sa culture informationnelle (8,9%)
- Développer sa pensée critique à l'égard du numérique (7,73%)
- Innover et faire preuve de créativité (6,54%)
- Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique (6,54%)
- Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés (5,95%)
- Développer et mobiliser ses habiletés technologiques (5,35%)
- Résoudre une variété de problèmes rencontrés dans le monde personnel et professionnels compte tenu de la diversité des informations accessibles (5,35%)
- Adopter une perspective de développement personnel et professionnel dans une posture d'autonomisation (2,97%)

### 2.2.2. Indicateur de continuité

L'engagement des enseignants dans la mise en place et le maintien d'une démarche pédagogique pendant le confinement s'inscrit dans une continuité se caractérisant par trois aspects.

*Aspect 1 : la continuité prend appui sur un socle de connaissances déjà présent chez l'enseignant*

Nombreux sont les enseignants qui ont fait appel à leurs connaissances déjà présentes, avant le confinement. En effet, à la question *Avez-vous changé vos pratiques dans le cadre de la période du confinement ?* La réponse est positive à 94,11 % mais 61 % répondent ne pas avoir été démunis face à la situation de devoir proposer tous les cours à distance car ils intégraient depuis plusieurs années certains outils comme le vidéo-projecteur (60%) ou les outils de bureautique (75%). Les changements évoqués par les enseignants sont plus particulièrement en lien avec l'usage de l'Environnement Numérique de Travail (ENT) pour 30% des répondants et *Starleaf*<sup>8</sup> pour 23,33%. D'autres enseignants répondant à l'enquête évoquent également, mais à un taux inférieur à 10%, des changements liés à l'usage de Pronote, Zoom et Genially.

*Aspect 2 : les changements de pratique s'appuient sur des initiatives personnelles (auto-formation) non pas en lien avec ses propres besoins mais plutôt sur les outils imposés par l'institution*

Durant la période de confinement, 73,52 % des enseignants ont eu l'occasion de suivre des formations en lien avec le numérique. On retrouve des formations associées à l'usage de l'Environnement Numérique de Travail (ENT) pour 53 %, *Starleaf* pour 42,9%, mais aussi la Classe virtuelle du CNED<sup>9</sup> (34,3%). Deux autres solutions sont également citées : Pronote (14,3 %) et Esidoc (14,3%).

Durant cette période, les enseignants précisent qu'ils ont fait appel à l'autoformation (76,47 %) pour l'approche de *Starleaf* (25%), de l'ENT (24,1%) et, pour un taux moins élevé de Genially (12,0%) et de Zoom (10,34%).

---

<sup>8</sup> Solution de visioconférence, <https://starleaf.com/fr/>

<sup>9</sup> Ma classe à la maison, Dispositif de continuité pédagogique, <https://www.cned.fr/l-actualite-de-la-formation/le-cned-de-a-a-z/mes-classes-virtuelles>

*Aspect 3 : certaines obligations freinent l'engagement de certains enseignants dans l'usage du numérique*

À la suite du confinement, le numérique n'est pas vraiment devenu un outil d'enseignement pour la majorité d'entre eux (41,17%). Une des raisons principales est qu'ils étaient déjà initiés à certaines applications informatiques qu'ils sont « obligés » d'utiliser depuis plusieurs années : l'ENT (32,60 %), Pronote (15,21%) ou encore *StarLeaf* (13,04%).

Certains répondants (52%) avancent ne pas avoir été en grande difficulté face au besoin de mettre à distance leurs contenus de formation. 47,05 % d'entre eux sont prêts à faire face à une prochaine pandémie. Seule une minorité (26,47 %) ne se sent pas armée techniquement et pédagogiquement pour affronter une nouvelle mise à distance. Une aide appropriée à leur besoin et leur compétence leur serait indispensable. Ils disent se retrouver après la pandémie « autant seul » qu'avant la pandémie.

### **2.2.3. L'indicateur de la communauté**

Les réponses à l'enquête avancent un besoin de créer une communauté pouvant être caractérisée selon quatre aspects :

*Aspect 1 : l'enseignant intègre plusieurs communautés (de pairs et d'institutions)*

Les formations qui ont été suivies en période de confinement ont été assurées par leurs pairs enseignants pour 50% et par les institutions comme Canopé pour l'autre moitié, sous un format de :

- contacts téléphoniques (16%) ;
- ressources numériques envoyées par mail pour l'occasion (44%) ;
- dans le cadre de réunions en synchrone (12%) ;
- ou déjà reçues antérieurement/déjà présentes en ligne mais n'ayant pas été utilisées de par le fait que le besoin ne s'était pas fait ressentir avant (28%).

Ils énoncent avoir « beaucoup de plaisir » (67%) à travailler avec les collègues et regrettent que ce type d'échanges ne soit pas plus récurrent, ni encouragé par leurs institutions.

*Aspect 2 : la communauté peut laisser l'enseignant évoluer dans ses représentations, à son rythme*

Les enseignants ont besoin de « liens » pour faire évoluer leurs usages du numérique mais ils ne souhaitent pas s'investir plus que de raison : « je ne souhaite pas faire de l'enseignement numérique davantage que ce que je peux choisir librement de faire ». Par ailleurs, durant la

pandémie, certains enseignants (22%) souhaitent retourner le plus rapidement possible au présentiel : « je veux enseigner avec le moins de numérique possible, c'est pas mon travail d'enseigner à distance ». Pour argumenter ce choix, certains enseignants soulignent les conséquences du tout à distance (abandon des apprenants, effets psychologiques liés à l'isolement) et souhaitent aujourd'hui limiter leur usage : « C'est pour ces raisons que je ne souhaite plus l'utiliser autant ».

Pour ces enseignants, seul le besoin d'utiliser le numérique pour la notification des apprenants absents en classe ou encore « pour “mettre les traces écrites du cours à chaque heure sur l'ENT pour les absents (covid)” » est souligné dans leur réponses au questionnaire. Pour eux « les outils numériques ne peuvent se substituer au contact humain nécessaire à la confiance et aux progrès de chaque élève ».

*Aspect 3 : la communauté peut faciliter une projection de son activité et ainsi lui permettre de mieux identifier certaines conséquences du développement du numérique*

Pour 42 % des enseignants-répondants, les différentes communautés auxquelles ils adhèrent ont une influence sur leurs pratiques personnelles et 31 % (de ces 42%) sur leur perception de la place du numérique sur les métiers de demain (qu'exerceront les futurs apprenants qu'ils ont en cours). Plus particulièrement, selon les enseignants-répondants, le numérique a une influence sur les métiers de demain :

1. Ces métiers de demain devront tenir compte de la valeur citoyenne (29,73 %). Dans cette optique, les compétences liées au numérique seront :

- primordiales dans le sens où elles seront présentes dans les critères d'embauche mais aussi dans l'évolution de toutes les institutions ;
- obligatoires pour un premier emploi mais aussi pour une évolution de carrière : « Obligation de savoir se débrouiller pour avoir un métier mais aussi se tenir à la page des évolutions techniques » ;
- indispensables pour « Apprendre à trier, traiter et critiquer les informations » nombreuses et hétérogènes ;
- facilitatrices de collaboration à distance ;
- un levier de productivité, d'innovation, d'augmentation de rentabilité : « l'agriculture où les producteurs devront avoir leur site internet pour vendre leur production même toute petite » ;

- incontournables pour devenir et rester compétitifs et conserver son emploi ;
- indissociables d'une mise en relation des « acteurs impliqués dans une économie européenne, internationale / mondiale, diversifiée pour une économie durable ».

2. Le numérique aura des conséquences économiques (24,33 %) :

- le télétravail sera omniprésent : « économie de temps de déplacement, économie financière, économie de stress liés aux transports » ;
- des métiers disparaîtront et d'autres apparaîtront ;
- « il y aura plus de métiers qui seront en lien avec la création de logiciels » ;
- Des outils seront incontournables pour maîtriser les opérations de chaque métier.

3. et sociales (21,63%), en lien avec :

- la santé de chacun : « usages trop importants des réseaux, on a pas de recul sur les effets sur notre santé » ;
- le besoin de l'humain dont l'activité « sera remplacée par des machines : on aura de plus en plus de chômage, il n'existera plus de petits boulots », « risque fort de déshumaniser de nombreux métiers » ;
- « Je vois deux futurs possibles. 1. Tout technologique ou 2. Sans électricité pour tous (zéro numérique) ;
- la « volatilité de certains métiers » qui pourront ne pas être réalisés très longtemps.

4. Le numérique outillera certaines activités professionnelles (13,51 %) :

- avec l'usage des QR code, de la vidéo (à distance) ;
- avec la recherche d'informations, le partage de ces informations et la recherche de leur validation.

Pour les autres enseignants-répondants (10,8%), le numérique ne sera pas plus utile que ce qu'il est aujourd'hui.

*Aspect 4 : la communauté peut encourager l'enseignant dans son souhait de développer les compétences numériques chez les apprenants*

Ce dernier aspect questionne l'enseignant dans ses pratiques qui participent au développement des compétences numériques chez leurs apprenants. Les enseignants-répondants disent former par le numérique à :

- la recherche d'information, la gestion des données et leur traitement (28,98 %) ;

- communiquer et collaborer (26,08 %) ;
- créer des contenus (textuels et multimédias) (23,18 %) ;
- protéger les données personnelles et la vie privée (7,39%) ;
- apprendre à résoudre des problèmes techniques à partir de recherche pour leur permettre d'évoluer dans un environnement numérique (4,99 %) ;
- aucun (9,38%).

### **3. Ouverture conclusive : perspective de et pour la formation**

Aujourd'hui, même si la diffusion et les profonds ancrages du numérique dans nos institutions ne sont plus à discuter, les usages pédagogiques réfléchis sont néanmoins au cœur des préoccupations (Gallardo-Echenique *et al.*, 2015 ; Fluckiger, 2016). On peut ainsi considérer qu'« un rapport étroit s'établit entre nouveauté de l'objet technologique et nouveauté des pratiques » (Picard-Gallard, 2020 : 28).

Dans cet article, nous avons essayé de mieux comprendre les états et processus que vivent et suivent les enseignants pour concilier au mieux leur engagement dans ce mouvement de numérisation du monde et leurs engagements éthiques en tant que sujets singuliers et en tant que professionnels. L'événement inédit du confinement a obligé les enseignants à s'engager sans préparation dans la mise en place d'une situation caractérisée par une perte des repères historiques. Se trouvant coincés entre le maintien d'un service et un manque de préparation pour bien déployer les dispositifs numériques adéquates aux apprenants ciblés en attente de solutions institutionnelles, les enseignants ont été confrontés à l'obligation de modifier des pratiques professionnelles, ce qui a bouleversé les usages et le fonctionnement de chacun dans son organisation (Barlatier, 2016).

Au-delà du récit de ce retour d'expérience formulé par les enseignants eux-mêmes, cette étude soulève aujourd'hui un ensemble de questions qui pourraient faire l'objet de recherches à venir. Comment s'appuyer sur cet existant pour faire évoluer les logiques d'acteurs (enseignants, apprenants) mais aussi les institutions (Pelletier et Mesny, 2021) ? 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 des savoirs et à la médiation pour un apprentissage collaboratif valorisé ? 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 ?

Sans prétendre bien sûr entrer dans le traitement de ces problématiques proprement dites à ce stade de notre écrit, remarquons néanmoins pour finir qu'elles font toutes signe, en creux, vers de profonds et complexes enjeux de formation des enseignants, tant initiale que continue, tant institutionnelle que personnelle. Il nous semble qu'une telle démarche de formation, si elle est saisie par l'institution scolaire, ne pourra espérer faire autorité (Roelens, 2022e) auprès des enseignants visés que si elle se présente explicitement et substantiellement comme une démarche de service (donnant des ressources à chaque professionnel singulier pour tracer son chemin d'engagement éthique et numérique), et non de commandement (au double sens où il s'agirait de former avant tout pour formater les enseignants à la lettre plus encore qu'à l'esprit de nouvelles politiques éducatives et de passer ce faisant une forme de *commande*, fermée et rigide, sur ce que devrait être l'enseignant numérique de demain).

Parmi les pistes que nous pourrions convoiter pour amener les enseignants du secondaire à poursuivre un engagement personnel professionnel, nous pouvons citer :

- la mise en place d'un service que l'on pourrait désigner comme « Hotline » où les enseignants du secondaire pourraient poser leur problème concret, rencontré sur le terrain et ainsi avoir une aide individualisée ;
- une centralisation sur une même plateforme de différents supports de formation qui permettrait (par des tutoriels par exemple) de connaître des procédures techniques à suivre pour utiliser un outil particulier associé à un besoin, exprimé en langue naturelle par l'enseignant, de production de ressources, de communication et de collaboration avec/entre les apprenants ;
- un lieu d'écoute et de partage d'expérience qui permettrait d'une part d'échanger tout au long d'une carrière sur les représentations du numérique qu'elle soit personnelle ou professionnelle, dans le but de donner plus « d'épaisseur » à des valeurs personnelles qui ont une incidence sur des choix professionnels d'usage du numérique ; et d'autre part un lieu débat sur les solutions techniques choisies par les institutions (Ex : Pronote, Visio Agents...) qui peuvent ne pas répondre à certaines attentes de terrain (ex : lien avec l'université pour les lycées par exemple) ;
- une valorisation des actions informelles menées par les enseignants en direction de leurs pairs au sein de leur établissement, d'associations, de projets pluridisciplinaires et/ou inter degrés.



## Éléments de bibliographie

- Alem, J., Kpazai, G. et Larivière, M. (2009). Emploi et engagement professionnel des diplômé(e)s d'une école en sciences de l'activité physique et santé : étude pilote. In Actes de la 15e Journée Sciences et Savoirs. Document téléaccessible à l'adresse <<https://zone.biblio.laurentian.ca/dspace/bitstream/10219/357/1/alem.pdf>>. Consulté le 19 mars 2012.
- Barlatier, P. J. (2016). « Management de l'innovation et nouvelle ère numérique-enjeux et perspectives », *Revue française de gestion*, vol. 42, n°254, pp. 55-63.
- Baron, G-L (2020). « Ingénierie pédagogique en temps de crise. Vers des recherches coopératives », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 31 | 2020, mis en ligne le 28 septembre 2020, consulté le 28 juillet 2022.  
URL : <http://journals.openedition.org/dms/5588> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.5588>
- Baron, G. L. (2014). « Elèves, apprentissages et “numérique” : regard rétrospectif et perspectives », *Recherches en éducation*, vol. 18, n°2, pp. 91-103.
- Blanquer, J.-M. et Morin, E. (2020). *Quelle école voulons-nous? La passion du savoir*. Paris : Odile Jacob.
- Boéchat-Heer, S. (2011). L'adaptation des enseignants aux usages des MITIC : sentiment d'auto-efficacité, formation et pratiques en classe. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 12, 81-97.
- Bonfils, P. (2020). « Repenser les dispositifs de formation à l'aune de la pandémie ? », *Distances et médiations des savoirs*, 31, <http://journals.openedition.org/dms/5583>, DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.5583>
- Brunel, S. (2014). De la didactique des usages numériques : Éditions universitaires européennes.
- Caron, P.-A. (2020). Ingénierie dispositif et enseignement à distance au temps de la COVID 19. *Distances et médiations des savoirs*. 30.  
Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/5211>, DOI : 10.4000/dms.5211
- Charlier, B., Daele, A. et Deschryver, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 345-365.
- Chauvigné, C. et Roelens, C. (2022). *Engagez-vous, qu'ils disaient...Essai de philosophie politique de l'éducation pratique et appliquée à la vie scolaire et au parcours citoyen*, communication au congrès international AREF 2022, Lausanne, 13-15 septembre 2022.

- Chesebrough, C. (1992). Teachers' commitment to their profession. Thèse de doctorat en éducation, Cleveland State University, Cleveland.
- Collectif. (2020). *Tracts de crise. Un virus et des hommes, 18 mars / 11 mai 2020*. Paris : Gallimard.
- Combessie, J. (2007). III. Le questionnaire. Dans : Jean-Claude Combessie éd., *La méthode en sociologie* (pp. 33-44). Paris: La Découverte.
- Croze, E. (2021). « Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 33 | 2021, mis en ligne le 07 mars 2021, consulté le 28 juillet 2022.  
URL : <http://journals.openedition.org/dms/6134> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.6134>
- De Cégliè, A., Pélissier, C. et Moutouh, J. (2021). « Comment l'institution scolaire oriente les choix de carrière des filles et des garçons vers le numérique ? », CNRIUT *Congrès National de la Recherche en IUT*, 3-4 juin 2021, Lyon, France, pp 78-80. Actes disponibles en ligne :  
[https://cnriut2021.sciencesconf.org/data/pages/CNRIUT2021\\_LYON.pdf](https://cnriut2021.sciencesconf.org/data/pages/CNRIUT2021_LYON.pdf)
- De Cégliè, A., Roelens, C., Pélissier, C. et Moutouh, J. (2022). « Vers une éthique communicationnelle des pratiques numériques des enseignants », colloque Ludovia, 18<sup>o</sup> édition de l'Université d'été du numérique éducatif, 22-25 août 2022, Ax-les-thermes, France.
- De Ketele, J.-M. (2013). L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. In A. Jorro et J.-M. De Ketele (Dir.) (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*, pp.7-21. Bruxelles : De Boeck.
- Doueïhi, M. (2008/2011). *La grande conversion numérique, suivi de Rêveries d'un promeneur numérique*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Duchesne, C. (2004). Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal/Université du Québec en Outaouais, Montréal/Hull.
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. et St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497–518. <https://doi.org/10.7202/013907ar>
- Fluckiger, C. (2016). Les étudiants sont-ils des natifs numériques ?, in Martin, O et Dagiral, E (Ed), *L'ordinaire d'Internet*, Armand Colin, pp.146-166.

- Forest, P. (2020). *L'Université en première ligne. À l'heure de la dictature numérique*. Paris : Gallimard.
- Fourgous, J.-M. (2012). Apprendre autrement à l'ère numérique. Rapport de mission parlementaire. Repéré à [http://www.missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport\\_Mission\\_Fourgous\\_2\\_V2.pdf](http://www.missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf)
- Frajerman, L. (2008). « L'engagement des enseignants (1918-1968) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 117. <http://journals.openedition.org/histoire-education/567> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.567>
- Gaberan, P. (1998). *De l'engagement en éducation*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Gagnon, B. (2002). *La philosophie morale et politique de Charles Taylor*. Paris : Les Presses de l'Université Laval.
- Gallardo-Echenique, E. E., Marqués-Molíás, L., Bullen, M. & Strijbos, J. W. (2015). « Let's talk about digital learners in the digital era », *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 16, n°3, pp. 156-187.
- Gallie, W. B. (1956/2014). Les concepts essentiellement contestés. *Philosophie*, 9-33.
- Giraud, C. (2011). *Qu'est-ce que l'engagement ?* Paris : L'Harmattan.
- Heiser, L. (2019). « Pourquoi absorber les pratiques numériques personnelles des élèves dans la prochaine évolution institutionnelle de la formation des enseignants ? », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 26 | 2019, mis en ligne le 09 juin 2019, consulté le 28 juillet 2022.  
URL : <http://journals.openedition.org/dms/3563> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.3563>
- Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme* (Thèse de doctorat inédite). Université Paris Ouest La Défense, Paris.
- Higgins, C. (2011). *The Good Life of Teaching, an Ethics of Professional Practice*, Oxford, United Kingdom, Wiley-Blackwell.
- Joule, R. V. et Beauvois, J. L. (1998). *La soumission librement consentie*. PUF.
- Kemp, P. (1973). *Théorie de l'engagement – I. Pathétique de l'engagement*. Paris : Éditions du Seuil.
- Kiesler, C.A. et Sakumura, J. (1966). A test of a model of commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*. 3, 349-353.

- Ladrière, J. (2011). Engagement. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/engagement>>. Consulté le 23 juin 2011.
- Lanéelle, X. (2017). « Utilisations et représentations spatio-temporelles du numérique par des enseignants du secondaire », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 20 | 2017, mis en ligne le 24 décembre 2017, consulté le 28 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/dms/2001> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.2001>
- MEN (2012). Enquête PROFETIC auprès de 6 000 enseignants du second degré, rapport, 14 juin 2012. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC\\_et\\_PROFETIC/88/0/profetic-2012-rapport\\_221880.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/88/0/profetic-2012-rapport_221880.pdf)
- Palma, A. J. (2014). *Recognition of Diversity: Charles Taylor's Educational Thought* (PhD Thesis). Toronto : University of Toronto.
- Pélissier, C., De Ceglie, A. et Moutouh, J. (2021). « Représentation et développement des métiers du numérique : retour sur une enquête auprès de collégiens et lycéens », 5<sup>ème</sup> colloque international AUPTIC Éducation, du 17 au 19 novembre 2021, Sierre, Suisse.
- Pélissier, C., Roelens, C. et De Ceglie A. (à paraître). « Injonction au numérique éducatif en confinement : retour d'enseignants et d'étudiants », dans Weiss, P-O., et Ali, M., (dir.), *L'éducation aux marges en temps de pandémie : précarités, inégalités et fractures numériques*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, pp. 271-282
- Pélissier, C., Roelens, C. et De Ceglie, A. (2022). « Nature de l'injonction au numérique en confinement : retours d'enseignants et d'apprenants », colloque international *Recherches sur les Usages Numérique en Éducation (RUNED 2022)*, du 3 au 4 mai 2022, Université du Québec à Montréal, Canada, pp 86-87. Disponible en ligne : [https://runed22.sciencesconf.org/data/pages/Recueil\\_resumes\\_VF3.pdf](https://runed22.sciencesconf.org/data/pages/Recueil_resumes_VF3.pdf)
- Pelletier, P. et Mesny, A. (2021). « Pandémie de Covid-19 et institutionnalisation de l'enseignement à distance dans les universités québécoises », *Distances et médiations des savoirs*, 36, <http://journals.openedition.org/dms/6815>, DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.6815>
- Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Éducation & Recherche*, 2, 198-212.
- Picard-Gallard, A. (2020). *L'intégration des technologies numériques à l'école : discours et pratiques en tension : étude d'une expérimentation "tablettes" en collège*. Thèse de Doctorat soutenue le 6 décembre 2019, Université de Bourgogne Franche-Comté.

- Roelens, C. (2021). *L'intelligibilité d'un monde sécularisé, condition de possibilité de l'agir démocratique. Sur l'anthropologie philosophique de la modernité de Marcel Gauchet et Charles Taylor*. Actes du congrès international de la Société suisse de philosophie, « Savoir – pouvoir – agir », Lugano, 27-29 août 2021. En ligne : <https://www.philosophie.ch/fr/annonces/manifestations/2021/sessions-en-ligne>
- Roelens, C. (2022a). *Numérisation, pandémie et vulnérabilités : Tracts intellectuels et leurs enjeux éthiques et politiques*, communication au colloque international « La société à l'ère du COVID-19. Causes, enjeux et conséquences d'une crise », Université de Tours, 10-11 mars 2022.
- Roelens, C. (2022b). Imitation et authenticité : réflexions à partir de Charles Taylor. *Mosaïque*, n° 17, p. 19-35.
- Roelens, C. (2022c). La philosophie de l'éducation de Charles Taylor. *Penser l'éducation*, n° 51.
- Roelens, C. (2022d). L'école du citoyen à l'épreuve de la société des individus. Une lecture critique de Dominique Schnapper. *Recherches & Éducatives*, à paraître.
- Roelens, C. (2022e). *Quelle autorité dans une société des individus ?* Mont-Saint-Aignan: Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Ruffieux, P. (2017). « Validation mutuelle des compétences dans une institution de formation d'enseignants », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 20 | 2017, mis en ligne le 21 décembre 2017, consulté le 28 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/dms/2044> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.2044>
- Schnapper, D. (2017). *De la démocratie en France. République, nation, laïcité*. Paris : Odile Jacob.
- Schwimmer, M. (2018). Des figures de l'enseignant pour penser l'identité professionnelle autrement. *Éthique en éducation et en formation*, (5), 5–9. <https://doi.org/10.7202/1052439ar>
- Stiegler, B. (2021). *De la démocratie en pandémie. Santé, recherche, éducation*. Paris : Gallimard.
- Taylor, C. (1989/1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : Seuil.
- Taylor, C. (1991/2015). *Le malaise de la modernité*. Paris : Éditions du Cerf.
- Taylor, C. (2007/2011). *L'âge séculier*. Paris : Seuil.
- Vidal, M. (2020). « L'enseignement à distance, trait d'union en temps de pandémie », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 32 | 2020, mis en ligne le 10

décembre 2020, consulté le 27 juillet 2022. URL :  
<http://journals.openedition.org/dms/5721>, DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.5721>

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>

Zielinska, A. C. (2013). *Métaéthique (textes clés). Connaissance morale, scepticismes et réalismes*. Paris : Vrin.

## **Enseigner l'information-documentation en temps de pandémie : le cas d'un dispositif construit « dans l'urgence » à l'aide de la plateforme Discord**

**Aurélié CANIZARES**

Docteure en Sciences de l'Information et de la Communication

aurelie.canizares@ensfea.fr

UMR EFTS, ENSFEA, Université de Toulouse

**Cécile GARDIÈS**

Professeure en Sciences de l'Information et de la Communication

cecile.gardies@ensfea.fr

UMR EFTS, ENSFEA, Université de Toulouse

**Résumé :** La rapide saturation des espaces numériques de travail a entraîné de nombreux enseignants à mettre en place des solutions alternatives pour assurer la continuité pédagogique. Cette communication s'intéresse à un dispositif d'enseignement à distance construit dans l'urgence à l'aide de la plateforme Discord dans les toutes premières semaines du confinement. Elle analyse particulièrement la manière dont le processus de médiation et médiatisation des savoirs se caractérise et a dû s'adapter.

**Mots-clés :** continuité pédagogique, urgence, solutions alternatives, Discord, médiation et médiatisation des savoirs

**Abstract :** The rapid saturation of digital workspaces has led many teachers to implement alternative solutions to ensure pedagogical continuity. This communication focuses on a distance learning device built in an emergency using Discord in the very first weeks of the lockdown. In particular, it analyzes the way in which the process of mediation and mediatization of knowledge was characterized and had to be adapted.

**Keywords :** pedagogical continuity, emergency, alternative solutions, Discord, mediation and mediatization of knowledge

## **Introduction**

La rapide saturation des espaces numériques de travail lors du premier confinement a conduit de nombreux enseignants à trouver des solutions alternatives pour assurer la « *continuité pédagogique* ». Il a fallu construire dans l'urgence un dispositif permettant d'assurer une communication désormais médiatisée entre enseignants et apprenants physiquement séparés. La plateforme Discord destinée à l'origine aux communautés de joueurs en ligne et dont l'usage a été détourné à des fins d'enseignement s'est dans ce cadre particulièrement distinguée. Nous proposons dans cette communication d'étudier comment l'enseignement s'est adapté à travers la construction d'un dispositif d'enseignement reposant sur la plateforme Discord dans le cadre de l'enseignement de l'information-documentation en classe de Brevet de Technicien Supérieur agricole.

Un dispositif d'enseignement à distance peut être envisagé comme un dispositif info-communicationnel. C'est le lieu d'organisation d'informations et il joue un rôle d'intermédiaire car il vise à faciliter la construction de connaissances et s'inscrit dans un processus de médiation des savoirs. Or, un dispositif d'enseignement à distance créé dans l'urgence et s'appuyant sur une plateforme comme Discord dont l'objectif initial est très éloigné d'une médiation des savoirs peut particulièrement interroger la mise en place du processus de médiation. Ainsi, nous pouvons donc nous demander comment l'enseignement à distance peut-il s'adapter lorsqu'il repose sur une telle plateforme ? Comment peut s'organiser le processus de médiation des savoirs ? Plus largement, dans quelle mesure un dispositif créé avec la plateforme Discord peut-il assurer une mission de médiation des savoirs ?

## **1. Approche théorique**

### ***Médiation des savoirs, médiatisation et dispositif***

Le point de départ de notre analyse théorique repose sur la définition de l'information en tant que contenu cognitif d'un acte de communication (Meyriat, 1981). L'information devient connaissance lorsque celui la reçoit l'intègre, l'assimile et l'ajoute à son propre stock de connaissances. Ainsi, lorsque nous parlons de médiation des savoirs, nous traitons d'un savoir mis à circulation sous forme d'informations à échanger et qui est apprêté, transformé dans un objectif d'appropriation c'est-à-dire de construction de connaissances.

La médiation a pour objectif l'établissement d'une relation entre deux parties distinctes, dans notre cas, un enseignant et des apprenants. Elle est relation car elle vise à relier deux univers



séparés mais peut être également envisagée comme contenu car elle repose sur un travail de réécriture dans l'objectif de créer un tiers-espace de significations partagé. La médiation se caractérise par trois dimensions : une dimension sociale et langagière, une dimension logistique et technique et une dimension symbolique (Gardiès, 2012). La dimension sociale et langagière fait notamment référence au travail de réécriture de l'information et à la mise en place de la communication médiatisée. Cette dernière repose notamment sur le choix d'un média qui la structure. La dimension logistique et technique fait référence à l'organisation de cette communication à travers la mise en place d'un dispositif qui en constitue le « *substrat technique* » (Jeanneret, 2005). Dans cette perspective, la médiatisation renvoie à une forme d'opérationnalisation du processus de médiation via un média donné tout en étant supportée par un dispositif, une organisation qui lui donne corps (Canizares, 2022). Enfin, la dimension symbolique est liée à des normes et valeurs partagées. Elle est relative à un système de représentations commun à toute une société et s'appuie sur des formes d'identification sociale et de sociabilité.

### ***Un dispositif info-communicationnel reposant sur la plateforme Discord***

C'est initialement Foucault (1977) qui a théorisé le concept de dispositif dans le cadre des dispositifs de pouvoir pour expliciter la manière dont ceux-ci, contraignent, contrôlent les usagers en leur faisant intégrer, intérioriser des règles et des normes. Ce dernier aborde le dispositif comme un réseau constitué d'un agencement d'éléments hétérogènes dont la mise en place répond à « *une fonction stratégique dominante* », souvent pour « *répondre à une urgence* » (*Ibid.*). Cette définition, éminemment politique bien qu'élaborée dans un autre cadre théorique que le nôtre revêt une résonance particulière dans le contexte de pandémie et de confinement. Le champ de l'information-documentation a également développé la compréhension du concept : il est envisagé comme un ensemble d'éléments inter-reliés support de médiation documentaire, mais aussi comme un lieu des interactions humaines autour de l'information (Couzinet, 2009). Il se caractérise par une forme d'énonciation qui repose sur une organisation des savoirs. C'est un lieu d'appréhension, de traitement de l'information et d'échanges autour de cette dernière. Ainsi, parler de dispositif info-communicationnel nous permet de souligner l'interdépendance entre information et communication et de mettre en exergue la forme d'organisation des savoirs qui caractérise ce dispositif comme résultant d'une proposition communicationnelle. Par ailleurs, parce qu'il permet d'organiser la communication, s'appuie sur de la technique et des ressources matérielles, le dispositif n'est pas neutre. Il repose sur une intentionnalité mais aussi une

forme de plasticité et intègre les concepteurs et les usagers qui, par leur manière de vivre le dispositif, peuvent le modifier et contribuent à le faire évoluer.

C'est pour ses possibilités de synchronie et d'asynchronie que la plateforme Discord a été choisie pour construire un dispositif d'enseignement à distance.

La plateforme fonctionne selon le modèle des serveurs et propose une grande panoplie de services et notamment des groupes privés appelés serveurs, des salons textuels ou vocaux, un partage d'écran ainsi que divers bots de serveurs destinés à faciliter leur gestion. La fonction initiale de la plateforme est de pouvoir permettre aux joueurs en ligne d'échanger en simultané. Les salons sont permanents et restent en place quand personne ne s'y trouve. Ainsi, ils permettent de faire des classes virtuelles mais ont ainsi vocation à jouer un rôle de tchat ou de forum dans le cadre d'une discussion asynchrone.

Le dispositif créé sur la plateforme Discord répond aux caractéristiques d'un dispositif info-communicationnel :

- c'est un lieu d'échanges réunissant enseignant et étudiants autour de l'information ;
- il possède une forme particulière d'énonciation (organisation en salons, tchat, forum d'échange) qui contraint la diffusion de l'information.
- Il répond à une volonté stratégique, dans la situation d'urgence d'un confinement précipité, celle d'assurer une mission de médiation des savoirs.

## **2. Approche méthodologique**

Le terrain d'étude est l'enseignement agricole et la discipline étudiée est l'information-documentation. Notre recueil de données concerne deux classes de BTSA soit un total de 58 étudiants. Les données sont issues de nos propres classes. Nous les analysons toutefois avec la nécessaire démarche de distanciation qu'implique tout travail scientifique, notre prise de recul étant renforcée par l'écriture à deux voix de cette communication mais aussi par le temps significatif qui s'est écoulé entre le recueil de données et le moment où ces dernières ont été traitées. Le recueil de données a eu lieu dans les toutes premières semaines du confinement entre fin mars et début avril 2020.

Le dispositif a été élaboré pour soutenir la dernière étape de la progression pédagogique, l'élaboration d'un carnet de bord qui est un épreuve certificative dans laquelle les étudiants doivent mettre en place une démarche de médiation documentaire. Ce carnet comporte

différentes fiches et s'appuie sur un thème culturel et socio-économique national qui était « créativité et innovations » lors de l'année scolaire 2019-2020.

Les échanges entre l'enseignante et les étudiants des deux classes s'effectuent sur un seul serveur Discord. Ce dernier s'organise sous la forme de salons textuels comprenant un salon général aux deux classes puis d'un salon dédié à chacune. Les étudiants ont également la possibilité de contacter l'enseignante par « message privé ».

Notre méthode d'analyse repose sur l'analyse de traces. Les échanges dans les trois salons ainsi que les contenus des messages privés ont été recueillis sous forme de captures d'écran. Nous avons ensuite retranscrit ces derniers afin de faciliter le traitement et l'analyse des différents verbatims.

Nos choix méthodologiques réfèrent à une analyse majoritairement qualitative thématique. Nous procédons à une analyse catégorielle des échanges afin de pouvoir analyser comment le processus de médiatisation des savoirs se met en place. Nous complétons cette analyse par une analyse quantitative. Cette dernière est basée principalement sur le comptage du nombre d'étudiants impliqués dans le dispositif, sur le nombre d'interventions des acteurs sur la plateforme ainsi que sur un comptage des occurrences des termes redondants à l'aide d'un logiciel dédié.

### **3. Présentation des résultats**

L'analyse des verbatims permet de cerner ce qui se joue d'un point de vue informationnel et communicationnel dans le dispositif mis en place. Cela concerne :

- la caractérisation des échanges
- la médiatisation des savoirs
- la circulation des savoirs

Ces trois catégories d'analyse structurent nos résultats.

#### ***Caractérisation des échanges***

En ce qui concerne la caractérisation des échanges, le dispositif créé se caractérise avant tout par la dimension écrite de ces derniers. L'analyse qualitative permet de dégager deux grands types d'interventions :

- des échanges liés aux savoirs : ils s'inscrivent de manière générale dans une démarche de remédiation et sont relatifs à des explicitations de consignes et/ou des notions aux programme

- des échanges liés à des modalités techniques et logistiques. Ces modalités se situent à deux niveaux :
  - au niveau de l'organisation générale de mise en place du dispositif d'enseignement à distance (son fonctionnement et ses règles)
  - à un niveau inférieur lorsqu'ils sont relatifs à des modalités pratiques d'envoi des travaux du carnet de bord (numérisation de documents, conversion de fichiers)

Aux échanges écrits s'ajoutent des échanges de ressources de différentes natures :

- Des capsules vidéo sur les savoirs
- Des documents en lien avec le thème « créativité et innovations »
- Des travaux d'étudiants et leur correction

Ces ressources participent également à qualifier les échanges.

Par ailleurs, comme le montre le tableau ci-dessous qui comptabilise les différentes interventions, si les échanges liés aux savoirs dominent, le nombre néanmoins significatif d'interventions liées à des modalités techniques ou logistiques peut être analysé comme une caractéristique d'un dispositif créé dans l'urgence d'une situation de crise où la question du « comment » occupe une place importante.

Nombre d'interventions liées aux savoirs	116
Nombre d'interventions liées à des modalités logistiques ou techniques	80
Nombre de ressources échangées	28
<b>Total</b>	<b>224</b>

*Figure 1 : Nombre d'interventions réparties par catégories d'échange*

L'analyse lexicale quantitative basée sur les occurrences des termes qui ont été regroupés en lemmes soutient également cette idée de la question du « comment » et de l'adaptation au dispositif créé. Parmi les occurrences les plus nombreuses (*Fig. 2*), nous retrouvons notamment le terme pdf qui renvoie au format des fichiers échangés, des verbes d'action « *envoyer, mettre, faire, compiler, recevoir, répondre* » ou encore « *salon* » qui renvoient à l'organisation de la communication.

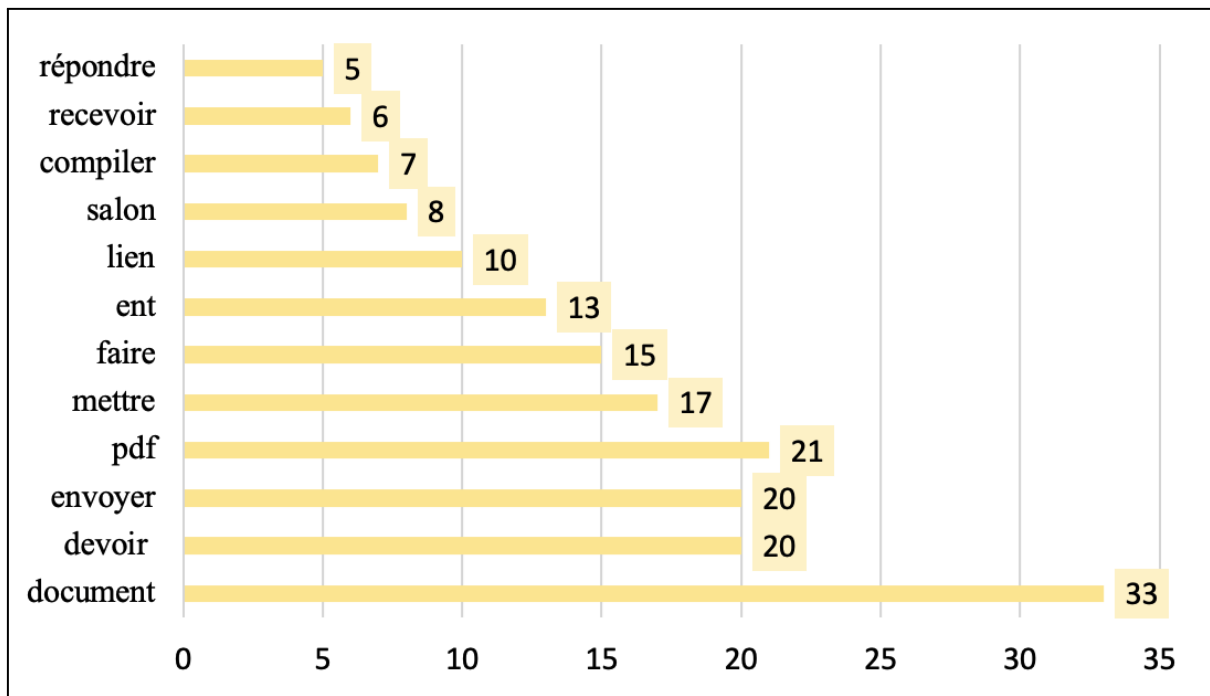


Figure 2 : occurrences des termes dans les échanges liés à des modalités techniques, logistiques

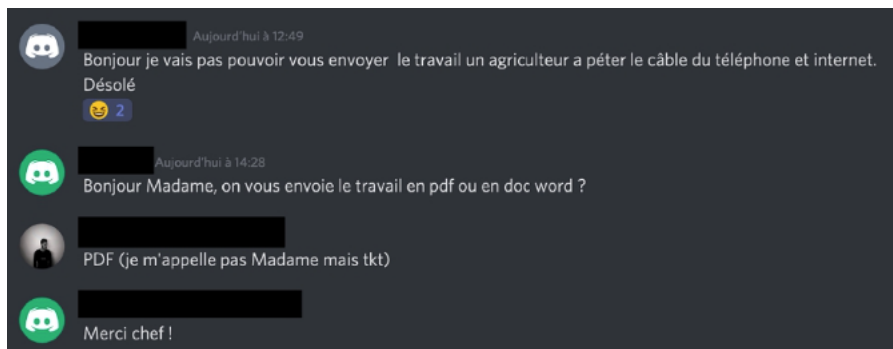
### **Médiatisation des savoirs**

Concernant ce deuxième point d'analyse, nous pouvons dire que le processus de médiatisation revêt une forme atypique imposée, contrainte par le dispositif d'enseignement à distance. Les possibilités offertes par la plateforme Discord créent en effet un processus de médiatisation à deux vitesses.

Dans le cadre des échanges asynchrones, le processus de médiatisation peut être qualifié d'« indifférencié ». Il s'effectue en « mode radar ». Le dispositif repose alors sur le modèle du forum. Toute intervention est lisible par tous les participants et ne vise en général pas de destinataire en particulier. Les informations sont donc latentes, dormantes (Meyriat, 1981) jusqu'à ce qu'un étudiant récepteur se les approprie et les transforme en connaissances. Le comptage du nombre d'étudiants impliqués interroge ce mode de médiatisation des savoirs dans ce dispositif en particulier où seulement 33 des 58 étudiants concernés se sont connectés à la plateforme et à peine la moitié d'entre eux sont actifs. Par ailleurs, si ce processus de médiatisation offre une souplesse chronologique, il le contraint également dans une forme itérative pour l'enseignante : répétition d'explicitations, dépôt répété des mêmes ressources. Les étudiants ne se sentant pas personnellement visés par les informations qu'ils reçoivent n'en prennent pas immédiatement possession. C'est d'ailleurs certainement la raison pour

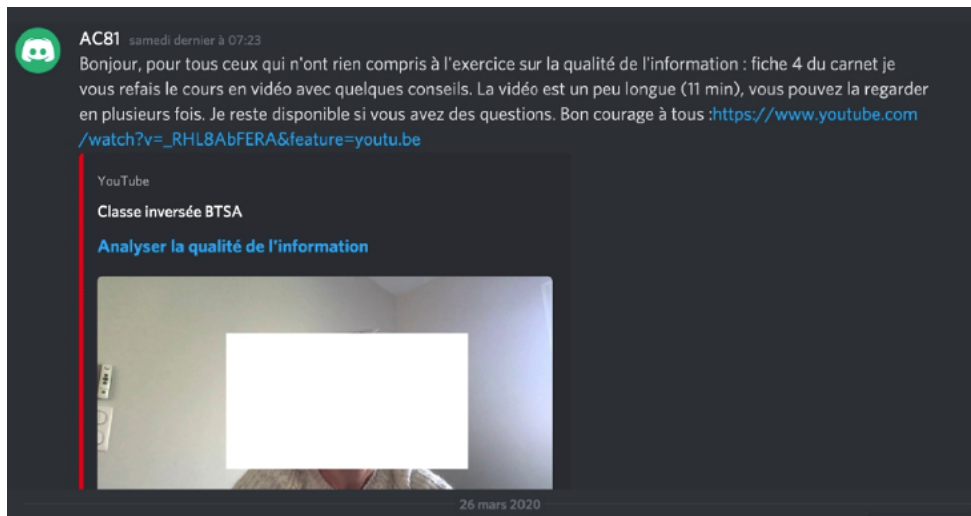
laquelle une majorité des étudiants choisit de recourir à la messagerie ou d'intervenir en « tchat » dans le cadre d'échanges synchrones avec leur enseignante. Le processus de médiatisation devient alors « ciblé » et répond dans ce sens particulièrement aux besoins d'établir un lien de proximité avec l'enseignante dans cette situation de crise.

Le recours à la plateforme Discord ouvre par ailleurs des possibilités nouvelles de réécriture qui participent à la création d'un nouvel environnement informationnel. D'un point de vue langagier mais aussi symbolique, les échanges se caractérisent par une forme d'interpénétration entre une sphère traditionnelle que nous pouvons qualifier d'« académique » et une sphère « médiatique ». En lien avec cette dernière nous retrouvons de nombreux codes issus des réseaux sociaux numériques : identification à l'aide de pseudonymes, recours aux émoticônes, aux abréviations, au « @ » pour interpeller son interlocuteur (*Fig. 3*).



*Figure 3 : utilisation des codes issus des réseaux sociaux numériques*

Nos résultats tendent par ailleurs à montrer que le processus de médiatisation est contraint par la nature textuelle des échanges. Le mode de réécriture des savoirs revêt ici une reformulation « textuelle ». Il implique de la part de l'élève récepteur une lecture attentive pour que l'information transmise devienne connaissance. Ainsi, devant les difficultés de compréhension rencontrées auxquelles s'ajoutent les écueils d'un processus de médiatisation indifférencié, l'enseignante semble s'affranchir de la contrainte écrite des échanges pour proposer une « remédiatisation » des savoirs dans une capsule vidéo à travers une nouvelle forme de réécriture. Cette manière de remédier les savoirs constitue une forme du détournement et d'évolution du dispositif initial (*Fig. 4*). Le processus de médiatisation s'adapte dans un objectif d'appropriation des informations pour le plus grand nombre.

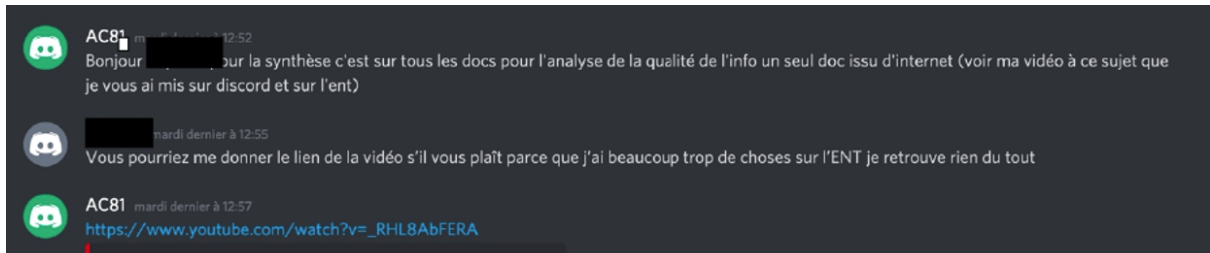


*Figure 4 : remédiation des savoirs dans une capsule vidéo*

### ***La circulation des savoirs***

Nous avons souligné que le processus de médiatisation était contraint par des obligations de redondances des informations pour l'enseignante dans les différents espaces de la plateforme. Cette redondance participe à une forme d'éclatement de la communication au sein du dispositif.

Cet éclatement va d'ailleurs bien au-delà. Le dispositif ici étudié n'est en effet pas le seul dispositif auquel les étudiants ont accès. Il s'inscrit dans un maillage de dispositifs (l'ENT, la messagerie (mail), et même aussi l'envoi de SMS) qui participent à assurer la continuité pédagogique pour toucher par tous les moyens possibles le plus grand nombre d'étudiants. Toutefois, cet éclatement de la communication offre la possibilité aux apprenants de définir leur propre stratégie d'accès aux informations ce qui peut en partie expliquer pourquoi tous ne se sont pas connectés à la plateforme Discord. Cette stratégie se caractérise par la création d'un dispositif info-communicationnel propre à chacun ce qui renforce cet éclatement de la communication. Outre une nécessaire itération, il implique ainsi pour l'enseignante des va-et-vient entre les dispositifs et une adaptation aux trajectoires informationnelles de chacun (Fig. 5).



*Figure 5 : éclatement de la communication, adaptation aux trajectoires informationnelles de chacun*

Malgré cet éclatement, la plateforme Discord semble constituer un point d’ancrage stable pour pouvoir entrer en contact directement avec l’enseignante ce qui se rapproche des fonctions premières de la plateforme, les étudiants ne considérant peut-être pas le dispositif comme un dispositif de formation à part entière.

### **Discussion et conclusion**

Nous avons montré à travers l’exemple de la construction d’un dispositif d’enseignement à distance à l’aide de la plateforme Discord comment l’enseignement a dû s’adapter pour assurer la « continuité pédagogique » pendant la pandémie. Or, la construction d’un dispositif d’enseignement à distance demande du temps et un travail d’ingénierie conséquent. Cette construction passe en effet par un travail de médiatisation des savoirs mais aussi la médiatisation d’une relation (Peraya, 2008). Nos résultats montrent dans ce sens que le lien que le processus de médiation/médiatisation vise à établir est particulièrement prégnant et va bien au-delà du dispositif créé. Ce lien peut être questionné aussi d’un point de vue symbolique. Choisir cette plateforme, c’est quelque part rentrer dans la sphère privée des apprenants et le choix de plusieurs d’entre eux de ne pas se connecter à la plateforme peut révéler aussi un souhait de ne pas mélanger deux sphères: privée et académique. Des entretiens complémentaires auraient pu nous éclairer dans ce sens. Nos résultats ont néanmoins montré que nous assistons à la création d’un nouvel espace de significations communes que nous pourrions qualifier d’hybride tant il emprunte à la fois aux règles et normes traditionnelles de la classe et à des formes de communication qui relèvent des réseaux sociaux. Cet espace de significations se caractérise en outre par une forme de réécriture des savoirs contrainte dans une dimension textuelle et itérative particulièrement prégnante. Ces contraintes amènent les différents acteurs à une forme de créativité (Berten, 1999) qui dépasse le dispositif mis en place et parfois le contourne exacerbant l’importance d’une



nécessaire adaptation progressive caractéristique de la situation de crise dans laquelle ce dernier a été construit.

### Éléments de bibliographie

- Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Hermès*, 25, 31-47. <https://doi.org/10.4267/2042/14972>
- Canizares, A. (2022). La circulation des savoirs dans l'enseignement de l'information-documentation : une approche systémique des concepts médiation, médiatisation et dispositif. Thèse : Sciences de l'information et de la communication, Université Toulouse 2.
- Couzinet, V. (2009). *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires*. Hermès-Lavoisier.
- Gardiès, C. (2012). *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation* [Habilitation à diriger les recherches, Université de Toulouse 2, France]. Archive ouverte HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01725359/document>
- Jeanneret, Y. (2005). Dispositif. Dans Commission de la République française pour l'éducation, la science et la culture, *La « société de l'information » : glossaire critique* (p. 50-51). La Documentation française. Récupéré le 13 avril 2022 de [https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Glossaire\\_Critique.pdf](https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Glossaire_Critique.pdf)
- Meyriat, J. (1981). Document, documentation, documentologie. *Schéma et schématisation*, 14, 51-63.
- 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 [en ligne], 9. <https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/2008/supplement-a/12-un-regard-critique-sur-les-concepts-de-mediatisation-et-mediation-nouvelles-pratiques-nouvelle-modelisation/>

**Pratiques pédagogiques, contexte de crise et stratégies expérimentales : évolutions et perspectives sociales et techniques**

**Adeline SEGUI ENTRAYGUES**

Docteure en Sciences de l'Information et de la Communication

adeline.entraygues@u-bordeaux.fr

MICA UR 4426, Université Bordeaux Montaigne

**Catherine PASCAL**

MCF-HDR

catherine.pascal@u-bordeaux-montaigne.fr

MICA UR 4426, Université Bordeaux Montaigne

**Résumé :** Cette communication traite des stratégies engagées par les formateurs et les étudiants dans un contexte de crise et de formation en ligne à l'université : la réappropriation des dispositifs techniques implique une prise en compte éthique et relationnelle des pratiques en situation.

**Mots-clés :** dispositifs techno-pédagogiques, stratégies et pratiques en situation, réseaux sociaux numériques, communauté apprenante

**Abstract :** This communication deals with the strategies engaged by teachers and students in a context of crisis and online training at the university : the reappropriation of technical devices implies an ethical and relational consideration of practices in situation.

**Keywords :** techno-pedagogical devices, strategies and practices in situation, digital networks, learning community.

## **Introduction**

Dans le contexte du projet AFLE-4S 2020-2022, dans cet article, nous travaillons sur les caractérisations des obstacles et des leviers numériques, méthodologiques et compétentiels, concernant les dispositifs et les interfaces dans la formation à distance, lors de la crise sanitaire avec une approche sociologique des usages (Proulx 2015).

A partir des résultats d'enquêtes et d'entretiens, nous nous intéressons aux stratégies expérimentales en contexte de crise afin de comprendre le rôle des dispositifs techniques dans la formation à distance initiale et continue des enseignants dans la Région Nouvelle Aquitaine.

Nous allons détailler l'étude dans le cadre du projet AFLE-4S 2020-2022 sur l'Analyse de la Formation en Ligne des Enseignants et Stagiaires en Situation Sanitaire Singulière avec un double objectif. D'une part, nous souhaitons mener une recherche d'observation sur les pratiques réelles, formelles et informelles d'enseignement et d'apprentissage à distance mises en place durant les périodes de confinement, dans la construction de la professionnalité enseignante en Nouvelle Aquitaine; d'autre part, nous voulons analyser les changements, des réorientations, des détournements dans les discours, les contenus et les pratiques. Nous mettrons en lumière les blocages et détournements choisis par les étudiants-formateurs et les formateurs dans un parcours universitaire et professionnel.

## **Cadrage théorique**

Soulignons, au préalable, la modification des rapports entre savoir, formateurs et étudiants induite par la formation à distance (Peraya 2020). Les conséquences des effets pluriels des mises à distance dans un cursus universitaire (Pascal 2014) révèlent une conjonction des sphères scolaires et personnelles interrogeant les notions d'informalité et de formalité (Bayrakdar et Guveli, 2020) et effaçant les spécificités de la temporalité (Lehmans, Capelle, 2019).

## **Un objet spécifique : les dispositifs techniques**

Dans un premier temps, nous avons étudié les dispositifs techniques en tant qu'objet d'apprentissage, dans toute leur diversité, plateformes techniques de cours en ligne, espaces numériques de travail (pour des classes virtuelles ou pour un accès à des ressources

numériques), ou dispositifs numériques communicationnels proposant un système de messagerie (par exemple WhatsApp ou Messenger, les réseaux socionumériques (RSN))...

Nous avons également pris en compte les RSN, plateformes de communication dans lesquelles les participants interagissent par le biais de trois caractéristiques : la communication au centre du réseau est le résultat de l'interaction entre le profil, le réseau et le flux d'information (Ellison & Boyd, 2013).

Nous retenons la définition de dispositif techno-pédagogique de Pothier (2003 : 81) comme *“un ensemble de procédures diverses d'enseignement et / ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers”*.

Mais il nous semble nécessaire de moduler cette approche très technique avec l'approche de Daniel Peraya (1998) : le dispositif « techno-sémio-pragmatique » englobe une dimension cognitive essentielle pour notre travail avec des facteurs techniques (conception, fonctions) et sémiotiques (interprétation des contextes par les facteurs) pertinents.

Les plateformes techniques au sens large servent la pluralité des pratiques d'information juvéniles à travers une communication réticulaire d'interfaces (Aillerie & McNicol, 2016).

Nous avons approfondi ces notions en les croisant avec celles de granularité et d'appropriation (Bourdet, J.-F., & Leroux, P., 2009). Un dispositif sociotechnique est constitué de composants, d'activités, des pages écran, du découpage de la progression et de l'emploi des outils. Se dessine dans les appropriations individuelles ou collectives une double granularité : celle prévue et théorique et celle vécue et située.

## **Problématique**

Nous posons la problématique suivante : En quoi les dispositifs techniques en usage dans les apprentissages jouent-ils un rôle dans les stratégies d'adaptation (De Certeau, 1994) que mettent en œuvre les étudiants et formateurs lors d'une formation universitaire en distanciel ?

En nous appuyant sur une méthodologie empirique, nous développerons nos résultats autour de deux axes : l'émergence d'une communauté apprenante et l'émergence de pratiques et de compétences de médiatisation appuyées sur l'appropriation et de la recomposition.

## **Méthodologie et terrain**

La crise sanitaire et les confinements en particulier nous ont donné la possibilité d'étudier la parole des étudiants et des formateurs, leur expérience, leurs pratiques déclarées, leurs émotions, leurs représentations des apprentissages universitaires et professionnels.

Deux enquêtes en ligne avec 450 réponses de la part des étudiants et 100 réponses pour les formateurs ont été menées en 2020 et en 2021 ainsi qu'une enquête quantitative avec des entretiens auprès de 10 formateurs et de 10 étudiants.

Le terrain étudié est celui des formateurs d'enseignants, des étudiants et des stagiaires des métiers de l'enseignement, dans les premier et second degrés. Nous avons sélectionné des verbatims qui illustrent les résultats présentés afin de cerner de manière singulière les usages en situation.

## **Résultats de recherche**

### **Communautés apprenantes**

Tout d'abord, nous voulons souligner la reconstitution des communautés apprenantes virtuelles par l'appropriation faite. Les outils institutionnels s'utilisent dans le cadre des cours à distance et également dans un contexte non-scolaire. Il est à noter que les échanges entre étudiants se font via des outils informels.

Ainsi les enjeux collectifs et individuels sont ré-interrogés à travers l'instrumentation faite et les rôles tenus par les usagers. (Bruillard 2010)

*« Sur tout, ça pouvait être très personnel, sur des échanges informels. D'ailleurs, la plupart des échanges sont informels. C'est vraiment très très personnel. Et par moments, effectivement, quand on avait une question sur le cours ou ce genre de choses, on les posait dessus. Et puis ça pouvait permettre à chacun d'apporter sa contribution et du coup, elle profitait aussi à l'ensemble du groupe. » (Etudiant 141)*

*« Alors ce qui était intéressant c'était les profs qui nous faisaient des travaux de groupe en sessions scindées sur je sais plus quel logiciel de cours en ligne donc ça nous permettait*

*d'être en petits groupes mais en session euh... je crois que c'était Webex et donc ça c'était intéressant, ça permettait de garder un peu le lien et puis de se remotiver, de discuter un petit peu et d'interagir, pas juste écouter un cours. » (Étudiant 28)*

Dans ces verbatims, on remarque ainsi une socialisation par la discipline malgré un contexte de formation à distance où les communautés de discussion formelle et informelle se mêlent.

*« C'est le peu de connaissances que je me suis fait du coup pendant, de septembre à fin septembre-octobre on va dire, qui ont fait que finalement on s'est très vite retrouvé et ça a collé de suite. Donc en fait, c'est ça qui m'a dit "connecte toi tous les jours, t'as des gens derrière, tu peux partager quelques trucs". Mais au final, je me suis rendu compte, enfin, avec le recul, on a fait le bilan de notre semestre, on a passé plus de temps sur Messenger à s'écrire pendant les cours, à jouer sur l'application Plato pendant les cours, que d'écouter les cours en eux-mêmes, parce qu'en fait, je pense qu'on a tous décroché, mais on était là pour être là, parce qu'on avait une conscience qui disait "connectez-vous tous les jours". » (Étudiant 241)*

### **Une adaptation en termes de pratiques d'usages**

Dans un troisième temps, nous avançons qu'il existe un processus implicite de braconnage, butinage et bricolage vers une adaptation en termes de pratiques d'usages techniques et sociales à partir du schéma Les 3 B proposé par Pascal Plantard.

La théorie de l'invention du quotidien de De Certeau qui situe la relation complexe homme machine explique le réinvestissement des outils de formation pour soi pour les formateurs et un déploiement pédagogique multimodal des apprentissages pour les apprenants.

*« Je pense donc aux échanges personnalisés par écrit et puis je pense à cette aptitude qu'on a parfois à faire faire des choses pas ordinaires aux gens, on a trouvé des biais et après dans les retours positifs c'est sympa aussi de se dire qu'on a pas trop loupé notre truc. » [...] « Ça passe par le fait de trouver des bons outils, on parle d'écosystème chez nous, mais c'est une forêt vierge en fait. Je pense qu'il y avait déjà une forêt vierge d'outils et la peut être que ça se dessine plus clairement ce dont on a vraiment besoin. » (Formateur 34)*

« Celles qui n'arrivaient pas à ouvrir, qui n'arrivaient pas à se connecter, ont essayé de trouver le lien, de faire des captures d'écran enfin il y avait des, il y a eu des logiques de contournement, pour y arriver mais ça, c'est vraiment grâce à l'esprit, l'esprit de groupe. Dès que quelque chose techniquement ne marchait pas, on pouvait trouver des solutions en collectif. On arrivait à communiquer au prof qui intervient, on lui demandait d'interrompre le cours etc... » [...] « Donc après, juste pour rester sur le numérique, non moi je- On a travaillé beaucoup via Messenger, Facebook, notre groupe, notre groupe sur Facebook pour travailler ensemble, sur Google Drive au niveau des outils collaboratifs. Donc on n'est pas du tout sur de l'éthique. » (Etudiant 431)

« Qu'est ce que ça a pu m'apporter en dehors des cours ? Oui, le fait de s'organiser vraiment à distance, avec les collègues surtout. Ne pas travailler que sur un seul support . Moi, je n'avais jamais travaillé sur des drive, je n'avais pas besoin de travailler sur des Google Drive et des choses comme ça. Donc je me suis rendu compte que c'était bien pratique et que effectivement, on pouvait mettre à disposition des documents facilement et partager avec un grand nombre de personnes, ce que je ne savais pas. Donc oui, il y a des choses que j'ai effectuées que je réutiliserai très probablement, ne serait ce que Zoom. Zoom est très pratique et je ne l'avais jamais utilisé avant. Les Padlets et tout plein d'outils aussi... Si on n'est pas obligé de les utiliser, on ne va pas forcément essayer de les utiliser. Mais une fois qu'on a découvert leur existence, ça devient des outils qu'on peut utiliser, même sans période de confinement ». (Etudiant 114)

A travers ces verbatims, nous voulons démontrer les recompositions et reconstructions des usages des dispositifs sociotechniques lors d'une formation à distance avec des logiques d'entraide et de réengagement des outils pour soi ou pour le collectif.

### **Perspectives**

Il s'agirait alors de percevoir en quoi les dispositifs peuvent engager l'utilisateur en comportement bioéthique (Berque, 2016). Si le temps des crises apporte des transformations conjoncturelles, il est important après ces périodes de gestion de risques d'appréhender ce qui peut être fondamental à poser en actions de résilience inventives et durables pour notre société (Morin, 2020) et (Damasio, 2021).

Nos perspectives de réflexion s'enrichissent dès lors, de par l'hybridité même de nos questionnés étudiants qui sont en rôle d'enseignant-formateur. Par les appropriations personnelles de ces étudiants, des rôles plus engagés en approche critique constructiviste pourraient jouer à terme sur l'espace sociétal et environnemental (Turkle 2015/2020 ).

La pédagogie de ces formateurs serait plus encline à aborder l'apprentissage comme un phénomène d'appropriation instable, à renouveler constamment avec des acteurs ou des contextes différents .

Nous poursuivrons nos recherches terrains en ce sens, afin de poser un regard prospectif sur la pédagogie, l'intelligence et la connaissance, en situations de défis, (Bérubé, 2015) et en interactions créatives avec l'autre et le monde. (Capron Puozzo, I, 2016).

Ceci engage les Sciences Humaines et Sociales à investir les transformations en éducation, formation et culture afin de percevoir dans ces appropriations et itinéraires licites, illicites ou créatifs, (Brown R. T 2010), une base pour une recherche interdisciplinaire (Sciences de l'Information, Sciences cognitives, Anthropologie Informatique, Histoire des Sciences ...) afin d'enrichir en humanités projectives les innovations technologiques de l'Intelligence Artificielle, par exemple.

### **Éléments de bibliographie**

Bayrakdar, S. & Guveli, A. (2020). Inequalities in home learning and schools' provision of distance teaching during school closure of COVID-19 lockdown in the UK, ISER Working Paper, 2020-09, University of Essex.

Boulé, É. (2018). *La postmodernité comme expérience de la fragmentation : Genèse et développement de la transition sociétale à partir d'une lecture des formes esthétiques*. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/31526>

Bourdet, J. & Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne: De leur analyse à leur appropriation. *Distances et savoirs*, 7, 11-29. <https://www.cairn.info/revue--2009-1-page-11.htm>.



- Bruillard, É. (2010). Formation à distance : dispositifs techniques: Structuration organisationnelle, spatiale et temporelle des environnements. *Distances et savoirs*, 8, 207-221. <https://www.cairn.info/revue--2010-2-page-207.htm>.
- Certeau de, M. (1994)., L'ordinaire de la communication, in *La prise de parole et autres écrits politiques*, Paris, Seuil, p. 163-224.
- Damasio, A . (2021), Sentir et savoir. Une nouvelle théorie de la conscience .Paris, Odile Jacob.
- Lehmans A, Capelle C (2019), Évolutions des temporalités des apprentissages en régime numérique : Les figures de réagencement du temps social de l'école et les formats de connaissance. *Distances et Médiations des Savoirs*, CNED-Centre national d'enseignement à distance, 28.
- Morin, E. (2020) , Sur la crise, Paris, Champs Essais.
- Paquelin D , ( 2009 ) ) *L'appropriation des dispositifs numériques de formation . du prescrit aux usages* , Paris, L'Harmattan
- Pascal C, (2014), L'innovation et les réseaux sociaux : de nouvelles sociabilités pour une autre socialité ?, *Sciences de la société* [En ligne], 91 | 2014, mis en ligne le 16 avril 2015, consulté le 11 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/sds/1437> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/sds.1437>
- Peraya, D. (2020). L'ingénierie pédagogique en 2020 : au-delà de la crise sanitaire, faire une place à l'apprenant, *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 32, URL : <http://journals.openedition.org/dms/5908>
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.
- Proulx, S. (2015). La sociologie des usages, et après ? *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 6, Article 6. <https://doi.org/10.4000/rfsic.1230>
- Schächter, V. & Taddei, F. (2010). La créativité dans la recherche. *Le journal de l'école de Paris du management*, 83, 29-36. <https://doi.org/10.3917/jepam.083.0029>
- Turkle S. ( 2015/ 2020) *Les yeux dans les yeux . Le pouvoir de la conversation à l'ère du numérique*, Traduit de l'anglais(Etats-Unis) par Elsa Petit, Paris, Actes Sud , Domaine du Possible.

Zacklad, M., Alemanno, S. & Ihadjadene, M. (2020). Transition numérique, une approche info-communicationnelle ?. *Approches Théoriques en Information-Communication (ATIC)*, 1, 1-7. <https://doi.org/10.3917/atic.001.0001>

**Le numérique et le dictat de la résilience éducative pour une réelle inter-connectivité territoriale d'apprentissage dans les pays du sud à l'épreuve de la Covid-19 : Cas du Gabon**

**Olivier Ange-Yannick MOUSSAVOU NDJIMBIT**

Doctorant en Sciences de l'Information et de la Communication

sous la direction de M. Noble AKAM

olivier-ange-yannick.olivier@u-bordeaux-montaigne.fr

MICA UR 4426, Université Bordeaux Montaigne

**Résumé :** La recherche, effectuée en période de « crise » sanitaire mondiale, est structurée en deux principales parties : la première consiste en une approche théorique de la question de la crise du point de vue social et de la médiation numérique et la seconde s'appuie sur un raisonnement pratique étayé par des données statistiques de terrain d'enquête. La communication explore comment, à partir des dispositifs numériques, les écarts entre le prévu et le vécu peuvent justifier le caractère résilient ou d'incertitude du système éducatif en période inédite. Elle observe le cas spécifique du Gabon grâce notamment aux politiques publiques visant à administrer les enseignements sur l'étendue du territoire par le biais des outils numériques et même analogiques.

**Mots-clés :** Médiation numérique, résilience éducative, prévu et vécu, Covid-19, fossé numérique.

**Abstract :** The research, carried out in a period of global health "crisis", is structured in two main parts: the first consists of a theoretical approach to the question of the crisis from the social point of view and digital mediation and the second is based on practical reasoning

supported by statistical field survey data. The communication explores how, from digital devices, the gaps between the expected and the lived can justify the resilient or uncertain nature of the education system in unprecedented times, by observing the specific case of Gabon thanks in particular to public policies aiming to allow education over the whole territory through digital and even analog tools.

**Keywords :** Digital mediation, educational resilience, planned and experienced, Covid-19, digital divide.

## Introduction

L'éducation est fondamentalement le levier du développement des individus et des nations. Faire face à des altérations de fonctionnement dans ce secteur, contre les situations inédites, revient à poser les bases et à interroger la résilience institutionnelle de ce domaine d'activités. C'est précisément en pareille période que l'objectif de la planification des situations de crise d'un État est mis à contribution. Le Gabon n'a pas échappé aux dysfonctionnements liés à la Covid-19, dans ce milieu. Organisé en différentes circonscriptions scolaires et académiques, le secteur éducatif de ce pays a subi une altération organisationnelle. Par ailleurs, l'intégration des dispositifs numériques dans les politiques éducatives nationales en période de risque, revient à renforcer ce secteur. La perception du risque numérique dans la politique éducative se pose comme question de recherche. Elle va s'appuyer sur l'hypothèse selon laquelle les politiques publiques mal pensées en période de crise causeraient des aggravations de fossé numérique entre régions et apprenants.

Pendant cette période trouble, l'accès à des biens tel que l'information, l'éducation, la formation, les loisirs et les services administratifs a été conditionné par « l'accessibilité au numérique ou Internet haut débit » (Besson, 2008, p.7)<sup>10</sup>. L'article explore comment la médiation numérique dans le système éducatif gabonais explique les écarts entre le prévu et le vécu. Ainsi, il s'interroge sur le caractère résilient ou d'incertitude de ce système. L'étude est présentée en deux parties : la première consiste en une approche théorique de la question de la crise du point de vue social et de la médiation numérique dans les organisations. La deuxième partie, elle, s'appuie sur des exemples pratiques (étayés par des données statistiques) tirés notamment du contexte gabonais. Le cadre théorique mobilisé est interdisciplinaire. Le dialogue disciplinaire s'appuie sur une démarche descriptive. Elle s'inscrit dans une logique de « maillage de concepts pour la compréhension d'une situation complexe » (Morin Edgar, 1976, p.149)<sup>11</sup>. Les outils d'analyse sont empruntés aux SIC à partir de l'ethnotechnologie (Gaudin. T, 2013, p5)<sup>12</sup>, mais éclairée par la sociologie grâce à la

---

<sup>10</sup> Besson E (2008), « *France Numérique 2012, Plan de développement de l'économie numérique* » Paris, Secrétariat d'État chargé de la prospective, de l'évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique.p-5-6-7

<sup>11</sup> Morin, Edgar (1976) *Pour une crisologie*. In: *Communications*, 25, La notion de crise, sous la direction d'André Béjin et Edgar Morin. DOI : [https://doi.org/10.3406/comm.1976.1388www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1976\\_num\\_25\\_1\\_1388](https://doi.org/10.3406/comm.1976.1388www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1976_num_25_1_1388) p.149-163.

<sup>12</sup> Gaudin Thierry (2013), « *L'ethnotechnologie* », dans : Thierry Gaudin éd., *La prospective*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? » p.81-91. URL : <https://www.cairn.info/--9782130620136-page-81.htm>

théorie des crises sociales (crisologie) (Morin. E, 2016 p.19)<sup>13</sup>. La méthode de recueil des données est semi-directive donc ethnographique.

### **I. Crise sanitaire Covid-19, quelques travaux sur la sociologie du risque et perception du prévu et vécu.**

Le concept de « sociologie compréhensive de la pandémie » s'intéresse à comprendre « le lien entre les innovations sociales résultant des initiatives de tous les gouvernements pour changer les schémas de comportement social en période de crise » (Agripa F.A et Chioussé. S, 2021 p.3)<sup>14</sup>. Cette sociologie compréhensive de la pandémie Covid-19 porte un regard singulier sur le prévu des politiques publiques sur la « prévention avec isolement social, utilisation de masques, tests de masse, assemblées d'urgence dans les hôpitaux, traitements des différents symptômes, nouveaux protocoles dans les entreprises, les écoles, etc. ». (Agripa F.A et Chioussé. S, 2021, p.5)<sup>15</sup>. En s'intéressant également au processus incontrôlable du risque par l'inefficacité des mesures de prévention en termes de classes sociales, de sexe et d'ethnicité, elle souligne le vécu des populations en cette période. Elle se penche sur quelques risques de médiation numérique au travers de l'action communicative, à partir de la diffusion sur les réseaux sociaux, en temps réel, du déni scientifique et de la désinformation (comme les rumeurs et les mensonges). Elle les considère comme vecteurs d'une importance considérable relativement à ce phénomène social du risque d'un tout nouvel ordre mondial. Aussi, elle révèle un point important du vécu en ce moment trouble, celui de la disparité d'accès à certains dispositifs numériques entre populations urbaines et périurbaines.

Ainsi, la sociologie compréhensive du risque rejoint Morin E. en ce sens que « chaque crise nécessite l'étude concrète de sa complexité propre » (Morin. E, 2012, p.146)<sup>16</sup>. La crise sanitaire mondiale de Covid-19 a mis en lumière une intrication sémantique manifeste autour des notions de crise, d'incertitude, de perturbation, de décision et d'innovation. Morin souligne que la crise est « un accroissement du désordre et de l'incertitude. Elle peut se résoudre soit par le retour à une situation antérieure, soit, ce qui est le plus courant, par la recherche de situations nouvelles, qui peuvent être tantôt imaginaires ou mythologiques,

---

<sup>13</sup> Edgar Morin « *Pour une crisologie* » L'Hermé Collection : Carnets de l'Hermé ISBN : 978-2-85197-821-9 EAN : 9782851978219 Présentation : Broché Nb. p-61

<sup>14</sup> Agripa Faria Alexandre, Sylvie Chioussé (2021) « *Sociologie du risque, pandémie et planétarisation des pratiques de soins* ». Réflexions à partir de la situation Covid-19 au Brésil, *Esprit critique*, vol.31.01, Dossier « Le coronavirus à l'assaut des villes », mars p3-5

<sup>15</sup> Idem

<sup>16</sup> Morin Edgar (2012), « Pour une crisologie », *Communications*, /2 (n° 91), p. 135-152. DOI : 10.3917 /commun.091.0135. URL : <https://www.cairn.info/revue-communications-2012-2-page-135.htm>

tantôt pratiques et créatrices ». (Morin E, 1976, p.163)<sup>17</sup>. De ce fait, la recherche pratique de solution, en cette période trouble, s'est matérialisée en termes de vécu par des conflits brouillant les frontières entre le sanitaire et le politique. L'observation de ces biopolitiques au sens foucauldien sont traduites par la crisologie de Morin au niveau des conflits « entre les dispositifs de contrôle/régulation et les processus déviants/néo-tendanciels » (Morin E. (1984,1981, p.163) cité par Nsonssail. A (2011, p.4))<sup>18</sup>.

## **2. Médiation numérique, quelques travaux des SIC au regard de la communication des organisations.**

L'axiome de la médiation technologique, « sous l'égide de processus de convergence des moyens et des pratiques de coopération comme démarches diversifiées aux choix stratégiques selon les secteurs et les types d'activités » est au cœur de travaux des SIC (Durampart. M, 2001, p.3.4)<sup>19</sup>. Ainsi, que l'on parle de numérique ou d'interface informatique, il faut mentionner qu'il fait partie intégrante des termes en présence en période trouble ou de risque. Il entre en jeu dans la plupart des opérations de médiation sociale pour l'organisation ou la réorganisation du fonctionnement optimal des structures. Les pratiques de coopération inscrites, la démarche techno-organisationnelle sous le regard du prévu en période de crise ou perturbation peuvent incarner une politique ou un processus de recomposition organisationnelle pour un système donné. De ce fait, l'itinéraire de la médiation numérique ou informatique dans leurs effets structurants en milieu d'apprentissage et en moment de désorganisation est conditionné par plusieurs facteurs. La nécessité de tenir compte du contexte social et culturel des apprenants demeure l'une des préoccupations liées à la possibilité d'accès aux dispositifs et aux infrastructures dans l'univers des jeunes en pareille circonstance. Il est patent qu'en période inédite, la médiation technologique pour faire face à des altérations de fonctionnement modifie l'organisation en place autant que celle-ci peut aggraver les inégalités. Cela peut s'observer entre régions ou groupes sociaux à travers les rapports de pouvoir dans tout processus d'innovation. Dans cette logique, préalablement, le politique, par rapport aux objets de médiations qu'il introduit dans un système pour sa régulation, doit diriger son « questionnement sur l'interposition des démarches, les effets et

---

<sup>17</sup> Morin, Edgar (1976) *Pour une crisologie*. In: Communications, 25, La notion de crise, sous la direction d'André Béjin et Edgar Morin. Pp.149-163. DOI : <https://doi.org/10.3406/comm.1976.1388> [www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1976\\_num\\_25\\_1\\_1388](http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1976_num_25_1_1388)

<sup>18</sup> Ibidem

<sup>19</sup> Michel Durampart, (2001) *“La médiation technologique : entre réalité et immanence des évolutions organisationnelles liées à la diffusion des TIC”*, *Communication et organisation*, Online since 27 March 2012 connection on 01 November 2022. URL: [http://journals.openedition.org/communication\\_organisation/2482](http://journals.openedition.org/communication_organisation/2482); DOI: <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.2482> P-13

les liens » (Durampart. M, 2001, p.3)<sup>20</sup>. La question de la médiation sociotechnique dans les organisations sous l'égide de la dématérialisation des services publics dans les milieux d'apprentissages est l'exemple la plus complexe du réagencement du fonctionnement d'un système face à des nouvelles exigences. Ainsi, le numérique, plus qu'un outil, constitue à présent « un point de passage obligé, avec lequel il faut composer et qui impose ses normes de communication, d'échange et d'accès » (Mazet. P, 2019, p.51)<sup>21</sup>. L'introduction des technologies dans un système éducatif demande la prise en compte des difficultés liées aux « équipements », aux « questions des compétences techniques des apprenants », aux « pratiques de sociabilité instrumentées » et aux « questions de fossé numérique » (Fluckiger. C, 2007, p.9)<sup>22</sup>.

### **3. Aggravation du fossé numérique territorial d'apprentissage au Gabon pendant la crise sanitaire de Covid-19**

L'expression « fracture numérique » – en anglais « *digital divide* » est apparue au milieu des années 1990. Elle décrit le risque d'exclusion lié à la diffusion inégale de l'informatique, de l'Internet et des technologies associées au sein de la convergence numérique (Pascal. P, 2013, p.161)<sup>23</sup>. Comme dans tout processus de diffusion d'une innovation, l'introduction de certains dispositifs numériques au Gabon en milieux scolaires, pendant la crise sanitaire mondiale, a laissé entrevoir certaines inégalités. Le concept de « fossé numérique » bien que vague, se rapporte à des questions « d'infrastructures de télécommunication, aux programmes d'éducation et à des dispositifs, selon des situations différentes (nations, régions, organisations, communautés, groupes sociaux, individus...) » (Rallet & Rochelandet, 2003, p.2)<sup>24</sup>. Ainsi, en cette période trouble, la manifestation du phénomène d'accentuation du fossé numérique au Gabon s'est matérialisée au niveau des couples (Infrastructure, dispositif), (Région, Foyers). Le responsable de l'éducation nationale en charge de la formation civique et le représentant de l'UNESCO au Gabon ont signé un accord de fonds en dépôt de 195 955 de dollars des États-Unis. Il s'agira ici d'une assistance technique dans la mise en place d'un

---

<sup>20</sup> Idem

<sup>21</sup> Mazet, Pierre (2019) *Penser les exigences numériques pour favoriser la capacitation*. in Sorin, F, Mazet, P, Plantard, P & Vallauri B. Accès aux droits sociaux et lutte contre le non recours dans un contexte de dématérialisation. Rapport d'accompagnement scientifique du projet #LABAcces. Ti Lab, Askoria, p.51-54.

<sup>22</sup>Fluckiger Cédric (2007), *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*.Thèse de Doctorat en science de l'éducation de l'école normale supérieur de Cachan. Laboratoire : UMR Sciences Techniques Education Formation P-7-8-9-10-20

<sup>23</sup>Pascal Plantard (2013) *La fracture numérique, mythe ou réalité ?* Éducation permanente, fihal-01084077f pp.161-172.

<sup>24</sup> Rallet, A., Rochelandet, F (2003) 'La "fracture numérique" : une faille sans fondement ?', XXXIXe Colloque ASRDLE, Lyon, 1, 2,3 septembre, p.22



système d'enseignement à distance au Gabon en réponse à la crise de la Covid-19. Le présent accord concerne l'assistance technique de l'UNESCO sur deux phases. Premièrement, il s'agit de la mise en place d'une solution d'urgence pour assurer la continuité pédagogique pour les élèves en classes d'examens et la consolidation des acquis. Secondement, cela concerne la mise place d'un système d'enseignement en ligne pour le primaire, le secondaire général, le secondaire technique et professionnel. Pour le responsable de la tutelle, cette action vient soutenir « le caractère résilient du secteur éducatif à travers le projet de « l'École à la maison » » (Gabon review Mougiana D.P (2020, p.1))<sup>25</sup>. Observons ci-dessous, à partir des données tirées du terrain d'enquête, la manifestation du prévu et vécu dans les foyers des apprenants en période de crise sanitaire.

- *Méthode de recueil des données*

Les outils en usage, lors de notre étude de terrain, sont des questionnaires d'enquêtes et guides d'entretiens. La période de recherche est de sept mois allant du 3/07/2021 au 2/01/2022. Les différentes zones de déploiement sur le territoire gabonais sont Libreville, Makokou et Bitam. Nous avons utilisé un logiciel libre, ChekMarket, pour déterminer le nombre de répondants nécessaire pour ce travail.

	Unité d'habitation par localités ayant minimum un apprenant				
Localités	Libreville	Mouilla	Makokou	Bitam	
Habitants	967095	22982	13881	13982	Taille des foyer s
Invitations requis	1920	1890	1870	1870	
Échantillons représentatifs	384	378	374	374	
Répondants	390	380	378	381	

Tableau 1 - Échantillonnage des foyers enquêtés par localités au Gabon en période Covid-19

Source : Enquête de terrain menée entre le 03 juillet 2021 et le 2 janvier 2022 dans quatre provinces du Gabon (Estuaire, Ngounié, Ogooué Ivindo et le Woleu Ntem) par Moussavou Ndjimbit Olivier Ange-Yannick

<sup>25</sup> Mougiana Daouda Patrick, Gabon Review (2020) Publié le samedi 4 avril. Article presse en ligne consultée le 6 novembre 2022 à 19h45, p.1.2

Les données démographiques utilisées pour déterminer les populations cibles sont tirées des résultats globaux du recensement général de la population et des logements du Gabon « Direction générale de la statistique » (2013). L'ensemble de ces lieux nous ont permis de constituer nos échantillons représentatifs de la population cible. Le tableau ci-dessus présente des variables chiffrées relatives aux foyers enquêtés par localités. Le niveau de confiance des réponses estimé est de 95 %, la marge d'erreur accordée est de 5 % et le taux de réponses estimé est de 20 %. Les informations pratiques dans le tableau 2, ci-dessous, relatives à « l'école à la maison » démontrent par la médiation des dispositifs numériques dans les foyers, les écarts entre le prévu et le vécu.

Localités	Libreville/390 F	Mouilla/380 F	Makokou/377 F	Bitam/391 F	
Foyers avec wifi	170 soit 50%	60 soit 18%	42 soit 12%	70 soit 20%	Tailles des foyers et pourcentages
Foyers sans wifi	220	320	336	311	
Foyers avec TV	210 soit 27%	180 soit 24%	186 soit 24%	195 soit 25 %	
Foyers sans TV	180	200	192	186	

Tableau 2 - Dispositifs wifi, internet et poste téléviseurs par foyer au Gabon en période Covid-19

Source : Enquête de terrain menée entre le 03 juillet 2021 et le 2 janvier 2022 dans quatre provinces du Gabon (Estuaire, Ngounié, Ogooué Ivindo et le Woleu Ntem) par Moussavou Ndjimbit Olivier Ange-Yannick

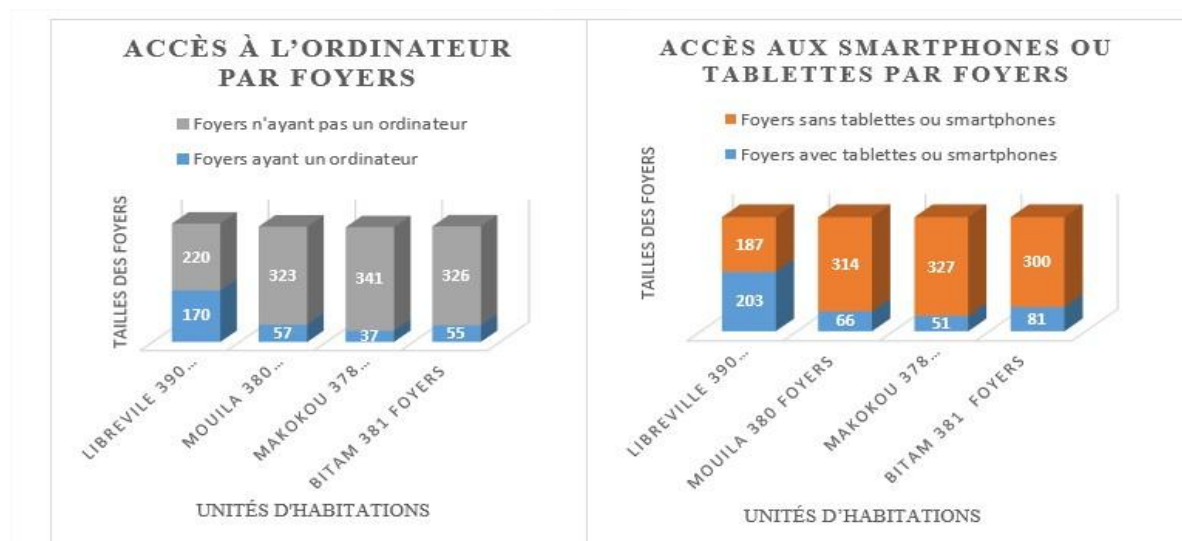
La crise ayant brouillé la frontière entre le politique et le sanitaire « biopolitique » au sens foucauldien (1926-1984)<sup>26</sup>, on peut constater au travers des données également un brouillage entre les décisions du politique et les réalités des apprenants dans les foyers au Gabon. Ce dernier, en faisant médier les dispositifs d'enseignement à distance multicanal selon le modèle Avicenne de l'UNESCO comme solution prévue, désire inscrire le système éducatif gabonais dans une démarche néguentropique en réponse à la crise. Cependant, le tableau 2 ci-dessus montre, dans un premier temps, qu'en zone urbaine, 27 % de foyers sont détenteurs d'un poste téléviseur contre 24 %, 24 %, 25 % dans les localités de l'arrière-pays. Dans un

<sup>26</sup> Lefranc, Clément, Michel Foucault (1926-1984). « Une microphysique du pouvoir », Xavier Molénat éd., *Les penseurs de la société*. Éditions Sciences Humaines, 2015, pp. 111-115

second temps, à Libreville, 50 % des foyers ont accès à internet ou couverture wifi contre 18 %, 12 %, 23 % dans les localités de Mouila, Makokou et Bitam. Ces données énumérées plus haut décrivent le risque d'exclusion d'apprentissage entre apprenants lié à l'accès inégal dans les foyers des postes téléviseurs, d'internet et de Wifi selon les localités. La politique innovante d'enseignement à distance prévue par les autorités gabonaises en période de crise sanitaire, pour les apprenants en termes de vécu, a été observée dans les foyers, également à partir de l'accessibilité aux smartphones, ordinateurs et tablettes.

#### 4. De l'innovation de l'école à la maison en période de crise, face au vécu des apprenants dans la mise à disposition des ordinateurs, smartphones et tablettes au sein des foyers.

Dans les foyers au Gabon, les plus âgés se saisissent désormais de ces nouveaux outils et services. Ces dispositifs, selon les conceptions parentales, les contextes ou circonstances peuvent devenir des objets techniques personnels ou collectifs. L'enjeu de la médiation numérique au travers de la politique de « l'école à la maison » est d'une certaine façon d'inscrire le secteur éducatif gabonais dans les besoins de la société contemporaine. Elle permet une augmentation d'égalité des chances des apprenants et l'attractivité du territoire d'apprentissage. Cependant, malgré l'inscription des outils numériques dans le quotidien des foyers gabonais, cette période de crise sanitaire est révélatrice des inégalités persistantes quant à l'équipement électronique. La possibilité du suivi des cours en distanciel au Gabon en pareille circonstance dans les foyers, a été conditionnée selon le niveau de vie des familles des apprenants.



Source : Enquête de terrain menée entre le 03 juillet 2021 et le 2 janvier 2022 dans quatre provinces du Gabon (Estuaire, Ngounié, Ogooué Ivindo et le Woleu Ntem) par Moussavou Ndjimbit Olivier Ange-Yannick

Localités	Libreville/390 F	Mouilla/380 F	Makokou/377 F	Bitam/391 F	
Foyers avec ordinateur	170 soit 50%	57 soit 18%	37 soit 12%	55 soit 23%	Tailles des foyers et pourcentages
Foyers sans ordinateur	220	323	341	326	
Foyers avec tablette ou smartphone	203 soit 51%	66 soit 17%	51 soit 12%	81 soit 20%	
Foyers sans tablette ou smartphone	187	314	327	300	

Tableau 3 - Accès à l'ordinateur, smartphone et tablette par foyers au Gabon en période de risque

Source : Enquête de terrain menée entre le 03 juillet 2021 et le 2 janvier 2022 dans quatre provinces du Gabon (Estuaire, Ngounié, Ogooué Ivindo et le Woleu Ntem) par Moussavou Ndjimbit Olivier Ange-Yannick

Le développement rapide des technologies et des usages numériques demande une mise en place des politiques égalitaires visant à accompagner les personnes en difficulté face à ces objets. En contexte de crise, les politiques de médiation numérique qui se veulent être inclusives posent un regard particulier sur les écarts d'accès aux dispositifs entre ménages ou foyers et entre localités. Les foyers/ménages comme milieux par excellence d'interaction hommes-machines ont été l'arrière-boutique de l'observation du niveau réel d'accès aux objets connectés entre apprenants. Les foyers dans lesquels résident les apprenants apparaissent comme des contextes majeurs d'appropriation des TIC. La médiation d'internet ou du numérique en période de crise pour assurer la continuité pédagogique des cours au sein des différents foyers doit nécessairement passer par une maîtrise de la pénétration de certains dispositifs dans ces milieux. Les écarts entre le prévu « médiation des dispositifs d'apprentissage en distanciel introduits dans le système éducatif gabonais » et le vécu traduit par l'accès à certains dispositifs dans les foyers, sont révélateurs d'un risque d'aggravation de la fracture territoriale d'apprentissage. Ce creusement du fossé numérique est introduit par la crise et l'inadéquation des politiques prévues et des réalités vécues dans les foyers gabonais.

En effet, ci-dessus, nos histogrammes et tableaux montrent qu'en zone urbaine, 50 % de foyers, contre 18%, 12 %, 23 % en zones rurales, possèdent des ordinateurs portables ou bien fixes. De plus, 51 % des foyers à Libreville contre 17 %, 12 %, 20 % dans les localités de Mouila, Makokou et Bitam ont accès aux tablettes et smartphones. Ces données évocatrices du vécu réel des apprenants au Gabon pendant cette période soulignent les disparités d'accès aux dispositifs dans les foyers et entre régions. Ainsi, la pandémie ayant bouleversé la vie des enfants et des jeunes à travers la désorganisation qu'elle a suscitée dans les sociétés, a eu un impact sans précédent sur l'éducation au Gabon. Elle vient aggraver la crise qui sévissait déjà dans ce secteur avant la pandémie.

## **Conclusion**

La Covid-19 a fait basculer le système éducatif gabonais entre fin 2019 et début 2020 dans une situation de crise dans laquelle le suivi pédagogique des apprenants n'était plus possible en présentiel. Les responsables dudit secteur, pour faire face à ces altérations de fonctionnement induites par le caractère anthropique de cette crise, ont opté pour la médiation numérique et analogique. La réaction néguentropique attendue de la médiation numérique pour le système éducatif gabonais en cette période trouble a été obstruée par la non prise en compte des réalités des apprenants au sein de leurs lieux d'habitation par le politique. Les dispositifs d'enseignement à distance multicanal selon le modèle Avicenne de l'UNESCO (Internet, numérique et TV), introduits par les autorités gabonaises en cette période, a levé le voile sur des disparités au sein des foyers des apprenants gabonais. Le numérique bien que permettant de maintenir des liens sociaux avec des proches, de s'éduquer, de travailler, de se divertir, etc. a été révélateur d'un creusement du fossé numérique.

L'accès aux équipements informatiques, analogiques et au réseau internet dans les foyers par localités montre qu'en zone urbaine 27 % de foyers sont détenteurs d'un poste téléviseur contre 24 %, 24 %, 25 % dans les localités de l'arrière-pays. De plus, à Libreville, 50 % des foyers ont accès à internet ou couverture wifi contre 18 %, 12 %, 20% dans les localités de Mouila, Makokou et Bitam. Aussi, en zone urbaine, 50 % de foyers contre 18 %, 12 %, 23 % en zones rurales possèdent des ordinateurs portables ou fixes. Enfin, 51 % des foyers à Libreville contre 17 %, 12 %, 20 % à Mouila, Makokou et Bitam ont accès aux tablettes et smartphones. L'expression chiffrée de ces disparités aux dispositifs et équipements entre foyers et localités traduit que tous les écoliers n'ont pas bénéficié des mêmes conditions pour suivre des cours à distance sur l'étendue du territoire gabonais. Cette crise sanitaire mondiale

en interrogeant la résilience institutionnelle du système éducatif gabonais a décelé des aggravations de fossé numérique. Les écarts persistant entre les territoires « zones urbaines » en matière de numérique et les autres, notamment en zones rurales, dans lesquels l'exclusion numérique peut accroître un sentiment de relégation, demandent un regard particulier de la part des autorités gabonaises. La politique de l'école à la maison, initiée par la tutelle, a traduit les écarts entre le prévu et vécu à travers les inégalités d'accès aux dispositifs numériques dans les foyers. L'outil numérique désormais incontournable dans bien des situations a été néanmoins révélateur de la fracture numérique. L'accès inéquitable à l'éducation entre apprenants et les régions est l'illustration concrète du risque numérique en pareille période au Gabon.

### Éléments de bibliographie

- Agripa Faria A, Chioussé S. (2021) « *Sociologie du risque, pandémie et planétarisation des pratiques de soins* ». Réflexions à partir de la situation Covid-19 au Brésil, *Esprit critique*, vol.31.01, Dossier « Le coronavirus à l'assaut des villes », mars, p3-5.
- Barford, P., Bestavros, A., Bradley, A., Crovella, M., (1998), 'Changes in Web client access patterns: characteristics and caching implication', Boston University CS Technical Report 98-023, December 4.p
- Beaud S., Weber F., (1998) « *Guide de l'enquête de Terrain* » La découverte, ed. <http://www.cs.bu.edu/~best/crs/cs591/S99/Schedule.html> « Guide repère » p. 195-215
- Besson E., (2008) , « *France Numérique 2012 , Plan de développement de l'économie numérique* » Paris, Secrétariat d'État chargé de la prospective, de l'évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique.p-5-6-7.
- Boyd D., (2007), « Réseaux sociaux numériques : vie privée, vie publique, what else ? » <http://www.danah.org/papers/KnowledgeTree-French.pdf>. W?XXXIXe Colloque ASRDLF, Lyon, 1, 2,3 septembre, p-22.
- Caclard, N., (2012) « La médiation numérique : une urgence pédagogique et politique », *Cahiers de l'action*, vol. 36, n° 2, p.21-25.
- Cardon D., (2010) « *La démocratie Internet, Promesses et Limites* » Paris, Ed. Seuil, collection « la république des idées » p.6
- Direction générale de la statistique (2013). Résultats globaux du Recensement général de la population et des logements du Gabon (RGPL-2013), Libreville, 2015, chap.

- II. (« Effectif, structure par âge, répartition spatiale et évolution de la population »), page 7-195.
- Durampart M., (2001) *“La médiation technologique : entre réalité et immanence des évolutions organisationnelles liées à la diffusion des TIC”*, *Communication et organisation* , Online since 27 March 2012 connection on 01 November 2022 P-13.
- Fluckiger C., (2007) *L’appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*. Thèse de Doctorat en science de l’éducation de l’école normale supérieur de Cachan. Laboratoire : UMR Sciences Techniques Education Formation P-7-8-9-10-20.
- Gabon Review, Mougiama Daouda P., (2020) Publié le samedi 4 avril. Article presse en ligne consultée le 6 novembre 2022 à 19h45, p.1
- Galland O., « Les jeunes et la société : des visions contrastées de l'avenir. », dans *Les jeunesses face à leur avenir, une enquête internationale*, Fondation pour l'innovation politique, 2008.
- Gaudin T., (2013) « *L’ethnotechnologie* », dans : Thierry Gaudin éd., *La prospective*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? » p. 81-91.
- Ghariani, E., et Span, C., (2022) « *Sur le fil de la crise sanitaire, la médiation numérique se réinvente* », *Informations sociales* , vol. 205, n° 1, pp. 86-88.
- George E., (2004) « *La fracture numérique en question* » in E. Guichard, *Mesures de l’Internet, Les Canadiens en Europe* (Eds), pp. 152-165.
- Glassman S., (1994) , « *A caching relay for the World Wide Web*» Working Paper, Systems Research Center, Digital Equipment Corporation, Palo Alto, 10 p.
- Kinyindou, A. (2007) « *De la fracture numérique à la fracture cognitive : pour une nouvelle approche de la société de l'information* » In *Thémat’IC 2007 « La maîtrise de l'information par les adultes : enjeux et méthodes* », Strasbourg, 16 mars p-12.
- Kiyindou, A. « *Introduction. Réduire la fracture numérique, une question de justice sociale ?* », *Les Cahiers du numérique*, vol. 5, n° 1, 2009, pp. 11-17.
- Lefranc, C., Foucault, M.(1926-1984). « *Une microphysique du pouvoir* », Xavier Molénat éd., *Les penseurs de la société*. Éditions Sciences Humaines, 2015, pp. 111-115.
- Le Guel, F., Pénard, T., Suire, R. (2004) « *Une double fracture numérique* », in E. Guichard (Eds), *Mesures de l’Internet, Les Canadiens en Europe*, pp. 115-125.
- Mazet, P. (2019) *Penser les exigences numériques pour favoriser la capacitation*. in Sorin, F, Mazet, P, Plantard, P & Vallauri B. *Accès aux droits sociaux et lutte contre le non recours*

- dans un contexte de dématérialisation. Rapport d'accompagnement scientifique du projet #LABAcces. Ti Lab, Askoria, p.51-54.
- Montagnier, P., Muller, E., Vickery, G., (2002), 'The digital divide: diffusion and use of ICTs', Report, Information, Computer and Communications Policy Division, Directorate for Science, Technology and Industry, OECD, 77 p.
- Morin, E., « *Pour une crisologie* » L'Herne Collection : Carnets de l'Herne ISBN : 978-2-85197-821-9 EAN : 9782851978219 Présentation : Broché Nb. p-61.
- Morin, E., (1976) *Pour une crisologie*. In: *Communications*, 25, La notion de crise, sous la direction d'André Béjin et Edgar Morin. Pp.149-163.
- Morin, E. (2012), « Pour une crisologie », *Communications*, /2 (n° 91), p. 135-152.
- Plantard, P., (2013) *La fracture numérique, mythe ou réalité ?* Éducation permanente, ffhal-01084077f pp.161-172.



## **Le vécu des pratiques communicationnelles dans les coopératives féminines marocaines**

**Isabelle CHOQUET**

Docteure en Sciences de l'Information et de la Communication

choqueti@yahoo

MICA UR 4426, ICHEC Brussels Management School, Belgique

**Meriam HAMMOUCH**

Doctorante en Economie et Gestion

sous la direction de M. Saïd BALHADJ

meriam.hammouch@gmail.com

Groupe de Recherche : Gestion, Economie et développement Durable

Université Abdelmalek Essaadi, ENCG Tanger, Maroc

**Anne ROUSSEAU**

Docteure en sciences économiques appliquées

Université Catholique de Louvain et ICHEC Brussels Management School, Belgique

**Résumé :** Les coopératives, fort présentes au 19<sup>ème</sup> siècle font leur retour en ce 21<sup>ème</sup> siècle, incarnant une forme d'organisation dont la gouvernance serait à même de répondre aux enjeux de la durabilité (Juban, 2019).

La devise historique des coopératives était « *Tous pour un, un pour tous* » (Dohet, 2018, p.5) et à ce titre, elle a de quoi inspirer les sphères managériales. La coopérative pourrait-elle être un modèle pour susciter de nouvelles pratiques managériales plus durables ?

Si les coopératives constituent un phénomène émergent dans nos pays, le Maroc a déjà une grande expérience en la matière et constitue dès lors un terrain particulièrement riche, de par

le mix opéré entre les pratiques ancestrales informelles et des pratiques plus spécifiques du marché. Cette particularité nous semble intéressante à étudier pour cerner les pratiques managériales soutenant la coopération. Il s'agit de questionner la réalité crue du « vécu » par rapport aux aspirations fantasmées du « prévu ».

Notre communication s'intéresse plus spécifiquement aux pratiques de gestion relevant de la communication interne dans le contexte des coopératives féminines de l'Économie Sociale et Solidaire marocaine.

Notre approche se veut critique pour mieux comprendre les interactions surgissant des écarts entre ce qui est « prévu et vécu » et s'appuie sur le réagencement des dispositifs selon Foucault (1994). Nous mobilisons ainsi le concept de technique managériale d'Hatchuel et Weil (1992) pour cerner les différentes composantes de la communication interne et en particulier sa philosophie gestionnaire. L'ambition est de cerner à travers ces pratiques le type de rapport qui s'instaure entre savoirs et pouvoirs dans les coopératives analysées (Gand, 2019). La démarche est exploratoire et qualitative, basée sur des entretiens afin de mieux comprendre comment ces coopératives se développent, s'ajustent, se ré-agencent, voire innovent, en nous focalisant sur le rôle de la communication informelle. Il y a urgence à étudier ce phénomène car son succès actuel soulève le risque de lui faire perdre sa singularité...

**Mots clés :** Pratiques communicationnelles, coopératives féminines marocaines, approche critique, logiques gestionnaires, dispositif Foucauldien.

**Abstract :** Although cooperatives are still an emerging phenomenon in our countries, Morocco already has a great deal of experience in this area and is therefore a particularly rich field due to the mixing between informal ancestral practices and more specific market practices. This particularity seems interesting to study to identify the managerial practices that support cooperation and therefore to question the harsh reality of the "lived" compared to the fantasized aspirations of the "planned".

Our communication focuses more specifically on management practices related to internal communication in the context of women's cooperatives in the Moroccan Social Solidarity Economy. Our approach is intended to be critical to offer a better understanding of the

interactions arising from the gaps between what is planned and what is lived. We thus mobilize the concept of managerial technique of Hatchuel and Weil (1992) to identify the different components of internal communication as well as its managerial philosophy. The aim is to determine, through these practices, the type of relations established between knowledge and power (Gand, 2019). Our approach is exploratory and qualitative, based on interviews, in order to understand how these cooperatives develop, adjust, rearrange, and even innovate through informal communication.

**Keywords:** Communications practices, Moroccan women's cooperatives, critical approach, management logics, Foucauldian approach.

## Prologue

La question du prévu et du vécu débattue dans ce colloque résonne fortement avec l'expérience de la vie humaine et des Humanités. Déjà dans la Genèse, Dieu prévoit et fait en sorte que tout se passe bien pour ses créatures... Cela se passe même si bien que cet état est qualifié de Paradis. Arrive alors le Vécu : cet élan qui fait que même dans les situations idylliques arrive l'imprévu, et c'est finalement autre chose qui se vit... Alors oui, depuis nos origines le vécu prend toujours le dessus sur le prévu. Et le vécu est la confrontation avec l'incertitude.

De surcroît, pour le philosophe Bergson, c'est l'imprévisibilité qui semble régner. Pour lui, la « *création continue d'imprévisible nouveauté* » est la norme dans l'univers. Cette impression de nouveauté vaut aussi dans le déroulement de notre vie intérieure. En effet, dans notre processus de choix même, l'imprévisible s'impose : lorsqu'on délibère, on offre à notre conscience des « *esquisses successives* » du possible, mais l'acte s'accomplissant aura toujours une « *forme originale* », il sera différent du prévu (Bergson, 2015).

Dès lors, il nous faudra composer avec le différend/différent. Exit la loi du Père pour celle des pairs ? Actionner les modalités de la coopération seront-elles suffisantes ?

## Introduction

Les coopératives, fort présentes au 19<sup>ème</sup> siècle font leur retour en ce 21<sup>ème</sup> siècle, incarnant une forme d'organisation dont la gouvernance serait à même de répondre aux enjeux de la durabilité (Juban, 2019).

La devise historique des coopératives était « *Tous pour un, un pour tous* » (Dohet, 2018, p.5) et à ce titre, elle a de quoi inspirer les sphères managériales. La coopérative pourrait-elle être un modèle pour susciter de nouvelles pratiques managériales plus durables ?

Si les coopératives constituent un phénomène émergent dans nos pays, le Maroc a déjà une grande expérience en la matière et constitue dès lors un terrain particulièrement riche, de par le mix opéré entre les pratiques ancestrales informelles et des pratiques plus spécifiques du marché. Cette particularité nous semble intéressante à étudier pour cerner les pratiques managériales soutenant la coopération. Il s'agit de questionner la réalité crue du « vécu » par rapport aux aspirations fantasmées du « prévu ».

Notre communication s'intéresse plus spécifiquement aux pratiques de gestion relevant de la communication interne dans le contexte des coopératives féminines de l'Économie Sociale et Solidaire marocaine.

Notre approche se veut critique pour mieux comprendre les interactions surgissant des écarts entre ce qui est « prévu et vécu » et s'appuie sur le réagencement des dispositifs selon Foucault (1994). Nous mobilisons ainsi le concept de technique managériale d'Hatchuel et Weil (1992) pour cerner les différentes composantes de la communication interne et en particulier sa philosophie gestionnaire. L'ambition est de cerner à travers ces pratiques le type de rapport qui s'instaure entre savoirs et pouvoirs dans les coopératives analysées (Gand, 2019). La démarche est exploratoire et qualitative, basée sur des entretiens afin de mieux comprendre comment ces coopératives se développent, s'ajustent, se ré-ajustent, voire innovent, en nous focalisant sur le rôle de la communication informelle. Il y a urgence à étudier ce phénomène car son succès actuel soulève le risque de lui faire perdre sa singularité...

### **Problématique de recherche**

Les coopératives représentent une part importante de l'économie belge : en 2015, l'économie marchande non financière belge comptait 602.153 entreprises. Parmi celles-ci 25.405 coopératives, soit 4,2%, générant 5,4% du PIB Belge (22.484M€ pour un PIB de 416.701M€)<sup>27</sup>.

Au-delà de cet aspect économique, la coopérative est une société de personnes désireuses d'être à la fois propriétaires, associés et usagers. Au niveau mondial, au moins 12% des êtres humains peuplant la Terre sont des coopérateurs<sup>28</sup>. Selon la littérature, les coopératives existent de longue date et constituent aujourd'hui un modèle alternatif à l'entreprise capitaliste. Deux raisons principales poussent les différents acteurs (économistes, managers, employés...) à vouloir voir se développer le modèle coopératif :

- sa gouvernance interne qualifiée de démocratique (Briscoe et Ward, 2000 : 7 cité par Capelli & al., 2020 : 31) à même d'apporter une solution aux conflits d'intérêt observés entre les actionnaires et les autres parties prenantes (employés, fournisseurs...) dans d'autres formes d'organisation ;

---

<sup>27</sup> <https://febecoop.be>

<sup>28</sup> <https://www.ica.coop/fr/coop%C3%A9ratives/quest-ce-quune-cooperative>

- son ancrage territorial (Anssens, 2013) qui favorise le développement d'une communauté ainsi que d'un climat de confiance et de partage entre personnes. Les individus sont aptes à considérer leurs choix économiques et les effets qu'ils génèrent sur la collectivité. Guidés par une motivation souvent collective, ils se regroupent en propriétaires d'une entreprise veillant aux aspects sociaux et environnementaux de son activité.

Étant donné leur caractère hybride sur le plan organisationnel, les coopératives sont des organisations particulièrement intéressantes à étudier dès lors que l'on s'intéresse aux pratiques managériales qui y sont mises en œuvre. Il s'agit en effet de faire face à une forte complexité au regard des finalités économiques et commerciales de la coopérative en parallèle à ses spécificités en termes d'identité et de logique institutionnelle (Greenwood & al., 2010). Cette logique s'inscrit dans la philosophie de l'auto-gestion. Peu de travaux en gestion ont appréhendé cette philosophie en acte (Canivenc & Moreau, 2020). Si l'ambition démocratique est largement mise en avant, sa traduction concrète reste une nébuleuse, raison pour laquelle nous avons choisi dans cette communication de nous intéresser aux pratiques spécifiques des coopératives dans une perspective propre aux approches critiques en gestion (Taskin & de Nanteuil, 2011). Notre approche se veut critique pour mieux comprendre les interactions surgissant des écarts entre ce qui est « prévu et vécu » et s'appuie sur le réagencement des dispositifs selon Foucault (1994). L'ambition est de cerner à travers les pratiques mises en œuvre, le type de rapport qui s'instaure entre savoirs et pouvoirs dans les coopératives (Gand, 2019). Au-delà de ses objectifs économiques, c'est la finalité même de la coopérative qui sous-tend sa raison d'être. Le « *common purpose* » tel que défini par Barnard (1938) fonde en effet la coopérative et alimente la cohésion de l'organisation. Sa gouvernance en particulier est ici à prendre en considération. Pierre-Yves Gomez la définit comme « *un ensemble de dispositions légales, réglementaires ou pratiques qui délimite l'étendue du pouvoir et des responsabilités de ceux qui sont chargés d'orienter durablement l'entreprise* » (Gomez, 2018, p. 13). Selon cet auteur, le gouvernement de toute entreprise s'articule autour de trois pouvoirs dont l'articulation révèle le degré de démocratie de sa gestion. Ces trois pouvoirs sont le pouvoir souverain qui est entre les mains des détenteurs de parts de l'entreprise et son ambition première est d'assurer la continuité de celle-ci. Il s'agit en l'occurrence des coopérateurs motivés par le projet/raison d'être de la coopérative, et non simplement par un enrichissement capitalistique. Le pouvoir exécutif définit la stratégie de l'organisation et en pilote la mise en œuvre. Enfin, le pouvoir de surveillance s'assure que les

décisions de l'exécutif sont bien alignées aux ambitions du pouvoir souverain. Dans les coopératives c'est souvent le conseil d'administration qui exerce ce pouvoir. Un des défis majeurs en termes de gestion dans la coopérative consiste à articuler projet économique et raison d'être ou projet politique (Juban, 2019) sans y perdre sa raison d'être. Intéressons-nous alors plus pragmatiquement parlant aux pratiques de gestion de ces organisations caractérisées par une gouvernance par la coopération (et non l'incitation pour reprendre les travaux de Gomez, 2014). Nous les abordons en tant que techniques managériales.

- *Une approche par les pratiques de gestion*

Selon la définition qu'en donnent A. Hatchuel et B. Weil (1992), les techniques managériales se caractérisent par trois éléments : elles reposent sur un substrat technique (c'est-à-dire un arsenal de techniques - outils et de recours à la mesure), elles sont sous-tendues par une philosophie gestionnaire (c'est-à-dire un système de concepts qui désignent les objets et les objectifs formant les cibles de la rationalisation visée) et elles sont le reflet d'une vision simplifiée des relations organisationnelles (c'est-à-dire d'une prescription des rôles que doivent tenir un petit nombre d'acteurs sommairement décrits). Ainsi, selon David (1996) qui reprend cette définition, *“le substrat technique est l'abstraction sur laquelle repose l'outil et qui lui permet de fonctionner, la philosophie gestionnaire correspond à l'esprit dans lequel l'utilisation de l'outil est envisagée et la vision simplifiée des relations organisationnelles permet d'entrevoir sommairement les principaux acteurs et leurs rôles autour de l'outil”* (David, 1996 : 6).

L'ambition de ces techniques de répondre à la complexité des organisations coopératives, de leur environnement et de leur gestion, leur confèrent de facto une dimension paradoxale. Josserand et Perret identifient six types de pratiques organisationnelles comme autant d'approches paradoxales en gestion reprises dans le tableau ci-dessous :

		Logique de la différenciation	Logique du dialogue	Logique de la disparition
Pratiques organisationnelles	Dimension diachronique	(1) Les pratiques séquentielles	(3) Stratification (4) Oscillation	(6) Recadrage
	Dimension synchronique	(2) Compartimentage	(5) Construction locale	

Figure 1 : Logiques des pratiques organisationnelles paradoxales – source : Josserand et Perret (2000 : 5)

Partageant l'idée que « *Le langage managérial s'est construit dans la communication d'entreprise autour de la notion de développement durable, symptomatique d'une convergence vers un modèle anglo-saxon reposant sur deux piliers : la responsabilité et les parties prenantes.* » (Berlowitz, 2016 : 30), nous retenons pratiques managériales de communication comme objet de nos investigations empiriques afin de questionner le prescrit et le vécu dans le contexte des coopératives.

- *Focus sur les pratiques communicationnelles*

Les coopératives ont développé, à travers des pratiques de communication souvent empruntées au secteur marchand, des images valorisantes à destination de leurs parties prenantes. Il y a donc une attention particulière à porter également à l'image que veulent véhiculer ces organisations. Nous songeons ici aux travaux de Gilles Marion (1989) qui fait « *coexister l'image déposée, représentation collective des parties prenantes de l'entreprise, l'image voulue, symbole des valeurs déclarées par le noyau stratégique, avec l'image diffusée comme discours tenu par et sur l'entreprise. Dès lors, on note que cette notion peut être à la fois l'expression d'une volonté institutionnelle à destination de l'extérieur, tout comme le résultat de la perception de l'organisation par son environnement direct* » (Dillière – Brooks, 2008, p.24). Si nous passons de l'image au registre des pratiques discursives, on



décèle l'importance de la "congruence" communicationnelle, entendue comme une redondance entre les deux registres contenu/relation qui recouvrent les deux aspects : intention déclarée (le "dire") et comportements observables (le "faire"). Une abondante littérature a montré combien la répétition d'injonctions suivies d'une disqualification par des comportements contradictoires était génératrice de difficultés dans les organisations : anxiété, repli, conflits larvés (Layole, 1984 ; Orgogozo, 1987, 1988 ; Hennestad, 1990 cité par Giordano, 2003).

La pratique communicationnelle comme fondement : le terme de « pratiques » provient du verbe grec *prattein* qui signifie « agir » et cette origine étymologique l'inscrit d'emblée dans la perspective d'une action (Livet 2005).

Dans une perspective communicationnelle, les organisations peuvent être considérées comme des communautés discursives (Giroux, 1997) où la multiplicité et l'enchevêtrement des lieux de parole en font des entités de langage hautement complexes, qu'il est difficile d'orchestrer. En prêtant une plus grande attention aux "jeux de langage" se dévoile alors une organisation constituée d'une multitude d'espaces créatifs de significations contradictoires, définissant ou inhibant les possibilités d'interprétations et d'actions des acteurs, bien plus qu'un champ du discours réservé au management et aux communicateurs. (Giordano, 2003)

La pratique communicationnelle est aussi le résultat d'une confrontation à différents niveaux de l'organisation et de son environnement. La communication, comme mise en commun de l'information (Arduino, Paulré, 1993) tout comme transaction par laquelle les partenaires bâtissent leur relation et construisent l'organisation (Giroux, 1994), revêt des formes différentes. Elle est institutionnalisée à travers ses stratégies, ses pratiques et ses outils mis en place, mais elle peut aussi se manifester sous « *la forme d'évènements communicationnels non prescrits, non prévisibles, contingents* » (Bernard, 1998, p. 48) voire être constituée des échanges comme des discours informels générés par les acteurs au fur et à mesure de l'expérience.

Mettre à jour les fondements de tels paradoxes suppose le recours à une représentation communicationnelle de l'action et des organisations. « *Si l'on adopte une telle vision, les paradoxes apparaissent comme des formes discursivement construites au cours de l'expérience quotidienne. Ils sont en quelque sorte un produit naturel de multiples conversations enchevêtrées et non orchestrées dans une logique communicationnelle* » (Giordano, 2003, p. 3)

La communication étant une construction permanente et sans cesse renouvelée, elle comporte des aspects voulus tout autant qu'involontaires voire subis. Elle est à double sens allant de l'organisation vers son environnement et vice versa.

Il nous semble donc très pertinent de retenir ce focus pour notre problématique inscrite dans l'approche des paradoxes vu que la communication sera un levier pour faire face à ces paradoxes soit éventuellement, d'en créer de nouveaux.

## **Méthodologie**

Au regard de notre problématique, nous positionnons notre recherche comme exploratoire. Notre plan de recherche se construit donc au fur et à mesure de notre confrontation avec le terrain dans une logique de découverte.

### *- Le choix d'un premier cas : les coopératives féminines au Maroc*

Les coopératives féminines constituent un levier de performance et d'innovation au Maroc. En effet, la création des coopératives a eu des résultats positifs sur les plans sociaux, économiques, environnementaux et plus particulièrement pour les femmes d'origine rurale.

De plus, la valorisation des produits du terroir répond au second pilier du plan vert marocain ambitionnant la création d'emplois. Ce sont les coopératives féminines dans la région de Fès-Meknès qui ont été l'objet de nos premières investigations et plus spécifiquement « DAR SANAA » (Maison des industries). Au départ, c'était une seule coopérative qui s'est décomposée en 6 coopératives féminines pour développer des nouvelles techniques de commercialisation dans l'objectif d'améliorer les conditions socio-économiques de 80 femmes issues de l'ancienne médina de Fès.

Les six coopératives sont toutes abritées à **DAR SANAA**, un Riad dans l'ancienne médina de Fès ; ce lieu est à la fois un espace de travail et de production, d'exposition et de vente.

**DAR SANAA** est incluse dans le circuit touristique de la médina de Fès et offre une bonne vitrine aux coopératives. Elle a bénéficié du soutien de la Fondation Suisse Drosos qui a pour vocation « *les jeunes adultes défavorisés à mener une vie dans la dignité, à prendre leur vie en main et à apporter une contribution positive au sein de leur communauté – en posant le principe que chaque individu a une responsabilité envers lui-même, les autres et l'environnement* » (site internet), notamment par l'acquisition de l'autonomie professionnelle.

### *- Collecte et traitement des données*

Nous avons procédé à des entretiens qualitatifs semi-directifs dans les 6 coopératives étudiées : mais c'est essentiellement la directrice générale et les directrices des coopératives qui ont répondu à nos questions, même si elles étaient accompagnées des femmes coopératrices.

Ces entretiens ont été complétés par des questions de suivi adressées aux répondantes après les entretiens, pour leur demander des clarifications et des éclaircissements complémentaires sur certains points. Le protocole retenu pour la collecte de données complémentaires visait à :

- Interroger des acteurs de la coopérative dans les rôles managériaux / opérationnels
- Identifier des écarts entre le prévu et le vécu (par exemple les moyens financiers et/ou la crise Covid)
- Focus sur les pratiques communicationnelles autour de ces écarts
  - o Qui ? parle de quoi ? à qui ? comment ? et quand ?
  - o Quels sont les moyens utilisés (oral, écrit, ...)
  - o Quels sont les acteurs impliqués ? quels sont leurs rôles ?
  - o Quelles sont les ambitions de ces pratiques ? (étouffer les soucis ou les régler par exemple)

Pour compléter les entretiens, une revue de la littérature sur la coopérative de Daar Sana a également été menée ainsi qu'une analyse documentaire sur la page Facebook de la coopérative.

### **Premiers résultats :**

En ce qui concerne l'approche communicationnelle, les six coopératives interviewées déclarent bien connaître l'importance de la communication et se présentent comme étant des coopératives qui considèrent la communication comme un outil de management indispensable.

*« Le type de notre communication est motivationnel et repose sur la logique du dialogue, elle nous permet de réaliser plusieurs objectifs » (directrice générale).*

Quant aux outils utilisés pour communiquer tant à l'interne que vers l'extérieur, ce sont : les réseaux sociaux (Facebook), les messageries électroniques : SMS, mail et enfin les réunions semestrielles et annuelles.

Pour ce qui est de l'analyse de la page Facebook, elle montre un très faible taux d'engagement et le dernier post remonte à 2020. Le contenu est souvent en lien avec les visites effectuées sur place par des membres de la Fondation Drosos ou la tenue d'une manifestation comme le Salon du Caftan. Il est à relever que depuis que la Fondation ne soutient plus le projet, la page Facebook n'est plus active.

Il est intéressant de noter que ce qui est régulièrement évoqué dans les entretiens pour aborder la différence entre le prévu et le vécu fut la pandémie de Covid19. Pour faire face à cet imprévu majeur, les coopératrices ont participé à des formations dans le domaine du e-commerce afin d'essayer de commercialiser leurs produits au niveau international et d'élargir leur marché. Elles ont donc dû se projeter vers une commercialisation sur les marchés internationaux avec une nouvelle technique de vente dont elles n'avaient pas la maîtrise.

Un autre problème mentionné dans les entretiens est celui de financement : les coopératives ont un manque de sources de financement à savoir qu'elles n'ont pas le droit d'accès au crédit bancaire. Pour faire face à ce problème, les responsables des coopératives ont proposé de participer au groupement d'intérêt économique pour minimiser le coût de commercialisation. Les valeurs de la coopérative doivent composer avec les valeurs du marché...

### **Discussion et conclusion :**

L'approche retenue de Josserand et Perret des pratiques organisationnelles paradoxales souligne la dimension dynamique et potentiellement créatrice du paradoxe. Toutefois, il faut être prudent avec cette dimension et sa gestion. C'est pourquoi il nous semble nécessaire de clarifier cette « gestion » du paradoxe. Il s'agit de comprendre comment s'effectue la transition d'une situation dans laquelle les acteurs vivent l'enfermement dans le paradoxe vers une situation où la solution est perçue puis adoptée par l'ensemble des acteurs concernés. Cette transition ne va pas de soi et notre propos conduit à défendre l'idée que l'enjeu managérial majeur auquel le paradoxe confronte l'organisation s'exprime dans les processus de changement à mettre en œuvre.

Au vu des premiers résultats obtenus et en lien avec notre cadre conceptuel, il nous semble que se dessine une première tendance de gestion des situations paradoxales vers la dimension synchronique/logique de différenciation – Compartimentage (2).

		<b>Logique de la différenciation</b>	<b>Logique du dialogue</b>	<b>Logique de la disparition</b>
<b>Pratiques organisationnelles</b>	Dimension diachronique	(1) Les pratiques séquentielles	(3) Stratification  (4) Oscillation	(6) Recadrage
	Dimension synchronique	(2) Compartimentage	(5) Construction locale	

En effet, selon Josserand et Perret, le compartimentage consiste à réserver non pas des moments mais des espaces d’expression distincts des logiques contradictoires au sein de l’organisation.

Le compartimentage nécessite de concevoir des espaces suffisamment indépendants au sein de l’organisation pour que chacun puisse fonctionner selon des logiques différentes, voire opposées. Pour que le compartimentage fonctionne, il convient de réduire les interdépendances entre niveaux et gommer les points de friction ou de rencontre (Barel, 1989).

Dans l’organisation, le compartimentage se traduira par la création de niveaux hiérarchiques (groupe, unité opérationnelle, division, ...) au sein desquels des logiques différenciées pourront s’exprimer. Cette démarche peut également s’appliquer à un même niveau hiérarchique, par la création d’espaces différenciés horizontalement (entre les unités opérationnelles par exemple par métier, zone géographique, pays, etc).

Si nous observons maintenant notre terrain exploratoire, il ressort qu’il existe des espaces d’expression distincts pour la Directrice Générale et les directrices adjointes et le reste des femmes des coopératives, notamment pour ce qui touche tant aux entretiens exploratoires

menés que pour ce qui touche au problème du financement de la coopérative par la solution de rejoindre le groupement d'intérêt économique. Ainsi, l'ignorance ou l'occultation de l'interdépendance peut permettre de vivre avec le paradoxe, mais le laisse en suspens. Il refait par exemple surface à chaque fois qu'il faut réinvestir dans la coopérative pour la pérenniser, ce qui démotive certaines femmes qui veulent avant tout leur argent pour elles et leur famille vu le contexte économique compliqué.

Compartimentage qui s'observe aussi avec la crise du Covid qui entraîne la création d'un nouvel espace en dehors de la structure de la coopérative et où toutes les coopératrices sont réunies pour s'initier au e-commerce de leur activité.

Quant à l'importance des liens d'interdépendance entre les unités, nous constatons des différences de traitement entre sous-unités appartenant à un même groupe, ce qui peut conduire à la naissance de sentiments de jalousie ou d'injustice entre les acteurs. Ces frictions seront d'autant plus difficilement maîtrisables à l'avenir que les unités d'une même organisation devront collaborer fréquemment. Ainsi, dans la revue de la littérature il est mentionné l'exemple d'une couturière de la coopérative qui constate que les modèles de couture qu'elle a elle-même apportés, et qu'elle a appris à réaliser aux autres couturières de la coopérative, sont repris et vendus en dehors de celle-ci par des coopératrices plus « individuelles » qui développent leur activité personnelle<sup>29</sup>.

### *Pistes de recherche futures*

Bien que notre premier terrain ne se soit pas révélé aussi riche que nous l'aurions espéré, il nous a malgré tout confortés dans l'intérêt de poursuivre nos recherches et d'investiguer les pratiques communicationnelles rencontrées dans d'autres types de coopératives. Nous pensons ainsi nous diriger vers une coopérative vinicole ayant plusieurs années d'existence et dont les membres sont essentiellement des hommes et celles d'une coopérative d'alimentation locale récemment créée, pour cerner comment ces deux types de coopératives se développent, s'ajustent, se ré-agencent, voire innovent et supportent (ou non) le passage du prévu au vécu dans l'articulation de leurs projet économique et raison d'être ou projet politique.

---

<sup>29</sup> Complément d'exemples trouvés dans : Les inégalités de pouvoir au sein des coopératives de femmes au Maroc - Saâdeddine Igamane, Association RECMA | « RECMA » 2020/4 N° 358, pages 87 à 101

## Éléments de bibliographie

- Assens C. (2013). « Entre territoire et marché : La stratégie bipolaire des coopératives agricoles », *Revue française de gestion*, vol. 39, n° 230, pp. 35-54
- Barnard C. (1938), *The functions of the executives*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Berlowitz H (2016) *Les meta-organisations rendent-elles performatif le développement durable — Stratégies collectives dans le secteur pétrolier*, Thèse de doctorat, Université Paris Saclay
- Briscoe R., Ward M. (2000) *The Co-operatives of Ireland*, Centre for Co-operative Studies, National University of Ireland, Cork, Ireland
- Canivenc S., Moreau F. (2020) Singularité et spécificité des pratiques organisationnelle démocratiques. Les enseignements de quatre organisation autogérées, *Revue de l'Association de Gestion des Ressources Humaines « @GRH »*, 3, n° 36, pp. 145 à 173
- Capelli S., Guillot-Soulez C., Sabadie W. (2020), *Management des coopératives, Une différence créatrice de valeur(s)*, EMS Editions
- Cornforth, Ch., (2005), « La gouvernance des coopératives et des sociétés mutuelles : une perspective de paradoxe », *Economie et Solidarités*, vol. 35, n°1 et 2, Presses de l'Université du Québec.
- David A. (1996) « L'aide à la décision, entre outil et organisation », *Entreprise & Histoire*, Décembre, n°13, pp. 9-26
- Dilliere-Brooks, S., (2008), « L'image des organisations humanitaires à l'épreuve des pratiques de communication : vers des structures hybrides », *Communication & Organisation*, vol. 34.
- Dohet, J., (2018), Le mouvement coopératif : histoire, questions et renouveau. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2370-2371, 5-58.
- Foucault, M., (1994), *Dits et écrits*, tome II, Paris, Gallimard.
- Gand S, (2019), De l'irréductibilité de la démocratie l'entreprise à ses institutions au travail d'incarnation des dispositifs de gestion, *RIMHE - Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, n°35

- Giordano, Y., (2003), « Les paradoxes : une perspective communicationnelle », in Perret, V. & Josserand, E. (2003), *Le paradoxe : Penser et gérer autrement les organisations*, Paris : Ellipses.
- Gomez P.-Y. (2014), « Coopération ou incitation : le rôle des ordres de gouvernance dans la trajectoire de l'entreprise », dans Segrestin B., Roger B., Vernac S. (coord.), *L'entreprise, point aveugle du savoir*, Paris, Editions Sciences Humaines, p. 257-267.
- Gomez P.-Y. (2018), *La gouvernance d'entreprise*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- Greenwood R., Diaz A.-M., Li S.-X., Lorente J.-C. (2010), "The multiplicity of institutional logics and the heterogeneity of organizational responses", *Organization Science*, n° 21, p. 521-539.
- Hatchuel A., Weil B. (1992) *L'expert et le système : quatre histoires de systèmes experts*, Economica, Paris
- Juban J-Y. (2019) « Pérenniser la gouvernance démocratique dans une organisation fondée sur un projet socio-politique. Etude de cas de la société coopérative et participative Ardelaine, RIMHE -Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise, n° 35, vol. 8, pp. 24 à 49
- Josserand E., Perret V. (2000) « Logiques et enjeux des pratiques organisationnelles paradoxales », *Management International*, Vol. 5, No 1
- Hatchuel A., Weil B. (1992), *L'expert et le système*, Paris, Economica.
- Saâdeddine Igamane, (2020), « Les inégalités de pouvoir au sein des coopératives de femmes au Maroc » - Association RECMA | « RECMA » 2020/4 N° 358, pages 87 à 101.
- Taskin L., de Nanteuil M. (2011) *Perspectives critiques en management : pour une gestion citoyenne*, De Boeck



## **Présentation du projet AFLE 4-S, pistes et perspectives**

**Laurent GALLON**

MCF en informatique

laurent.gallon@univ-pau.fr

Laboratoire d'informatique de l'UPPA (LIUPPA)

IUT des Pays de l'Adour/dépt R&T, Université de Pau et des Pays de l'Adour

**Anne LEHMANS**

Professeure en Sciences de l'Information et de la Communication

anne.lehmans@u-bordeaux.fr

IMS UMR 5218, Université de Bordeaux

**Vincent LIQUETE**

Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication

vincent.liquete@u-bordeaux.fr

MICA UR 4426, Université Bordeaux Montaigne

**Valentine MAZURIER**

Docteure en Sciences de l'Information et de la Communication

valentine.mazurier@u-bordeaux.fr

IMS UMR 5218, Université de Bordeaux

MICA UR 4426, Université Bordeaux Montaigne



Présentation du projet, pistes et perspectives

colloque CIA3 17/18.11.2022

Bordeaux, Site de la Victoire

du prévu au vécu

Du DEFI au VÉCU : Programmation, accompagnement, gestion des dispositifs info-communicationnels, face à l'urgence.

ims RMDH Université Bordeaux NSRF

1

## Plan

- 1- Cadre théorique et méthodologique
- 2- Tendances observées
- 3- Quid des Learning Analytics ?
- 4- Perspectives pour penser l'organisation de l'enseignement

2

1

## 1- Cadre : le projet de recherche AFLE-4S



3

### Le contexte de la recherche

**L'INSPE** : un institut universitaire pour apprendre à enseigner et à éduquer : démultiplication des situations de formation (CM, TD, TP, stages, alternances, travail de groupe, visites, soutenances...).

**Des pratiques** de bricolage et de réajustement des formations autour des dispositifs institutionnels « imposés » (ENT, Portfolio, ENT d'EPLÉ,...) vs les environnements personnels de travail.

Des étudiants en master ou fonctionnaires stagiaires a priori **motivés**.

4

2

### La situation de départ

La *crise Covid 19* et une situation d'urgence à partir du 16 mars 2020, obligeant à déployer une (suite de ) formation(s) en distanciel.

Des *dysfonctionnements* et *paradoxes* institutionnels : du modèle incitatif des dernières années à l'injonction subite du tout distanciel puis de l'hybridation puis du tout présentiel.

La prolifération de discours contradictoires sur les effets de la situation de confinement sur les pratiques d'enseignement à court, moyen et long terme.

5

5

### Problématique

Les limites des approches technodéterministes orientées « *usages/usagers* » ou technologies

Les limites des théories de *l'innovation et de la rupture*

Les limites de l'utopie du « *monde d'après* »

*L'importance des logiques d'usages* (Perriault, de Certeau) dans des situations à fortes contraintes

La considération des écosystèmes d'enseignement-apprentissage et de la relation/résonance au monde (Rosa)

*L'hypothèse du renforcement de l'autonomie des acteurs dans une période de désorganisation.*

6

6

3

**Objectifs d'AFLE-4S**

Caractériser l'appropriation par les enseignant.e.s des outils de formation à distance et leur réception par les étudiant.e.s,

Analyser les effets de l'accompagnement, de l'expérience antérieure, des pratiques numériques, communicationnelles personnelles et académiques de tou.te.s,

Caractériser l'environnement personnel d'apprentissage et ses tensions éventuelles avec l'environnement institutionnel, les conditions de travail et les équipements,

Apprécier la transformation des imaginaires, l'éventualité d'un changement « durable » des pratiques dans le sens d'une plus grande autonomie, et à terme la porosité des pratiques dans d'autres temps et lieux que le seul espace de la formation universitaire.

7

7

**Méthodologie Phase 0 : état de l'art/recherche documentaire**

Mots clés : "distanciel" ; "formation à distance" ; "université", "étudiant", "confinement", "continuité pédagogique", "COVID", "enseignement à distance" ; "enseignement" + "pandémie" ; "université" + "COVID" ; "étudiant" + "COVID" ; "perception enseignement distance étudiants confinement".

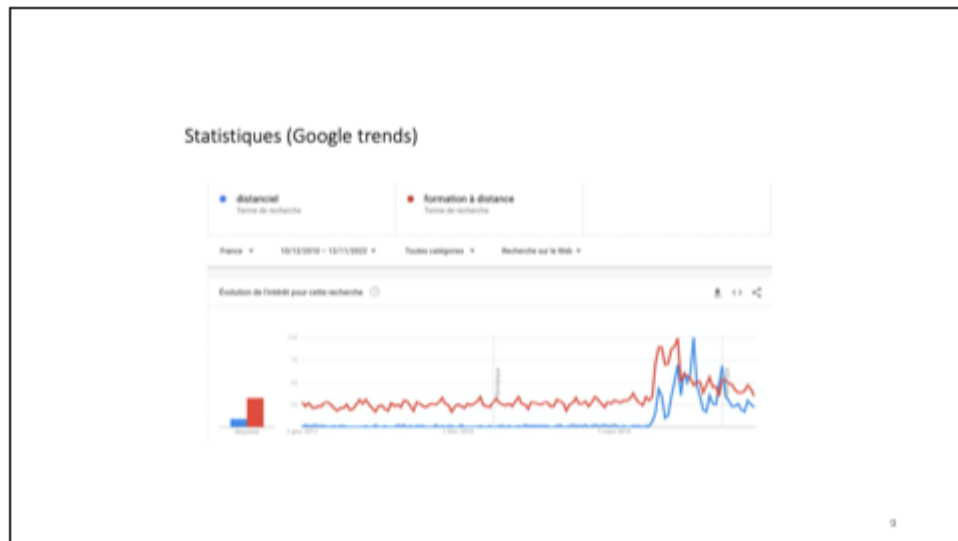
Sur les sites de The Conversation, Dossiers de veille de l'IFE, portails Cairn, Persée, Openédition, Erudit...

Veille et comparaison internationale

8

8

4



9

### Méthodologie Phase 1 : 2 enquêtes

#### Enquête 1 2020

N=101 répondants pour les enseignant.e.s (28,77% de participation),  
80% titulaires de l'INSPE.

Peu de réponses des enseignant.e.s-chercheur.euse.s, à la différence  
des PRAG plutôt mobilisé.e.s (17% de l'échantillon).

N=518 répondants pour les étudiant.es (19.86 % de participation)

#### Enquête 2 2021

N= 97 répondants pour les enseignant.e.s

N= 452 réponses pour les étudiant.e.s

Un taux de réponse très inférieur par rapport à la première enquête  
(effet de double lassitude : confinement et restriction + saturation  
cognitive avec les systèmes de FAD)

10

10

5

## Méthodologie Phase 2 : recueil de traces d'activités

Captation de données vivantes de l'activité de formation à partir d'un jeu d'indicateurs issus des LMS des universités de Bordeaux, Bordeaux-Montaigne et Pau Pays de l'Adour (learning analytics)

11

11

## Méthodologie Phase 3 : entretiens

### Contexte (environnement et temps personnels d'apprentissage) :

- Continuité/ruptures : représentations, émotions
- Espaces, représentations de l'activité située
- Temporalités, diversification des formats d'activités

### Cognition

- Motivation/Persévérance : sentiment d'autocompétence, travail autonome, "empowerment", émancipation

### Pédagogie

- Adaptation/création/innovation : diversification des pratiques pédagogiques

### Sociabilité

- Socialisation, accompagnement : émergence d'une communauté apprenante

### Techniques/Ingénierie

- Outils/dispositifs : inégalités, adaptations, accompagnement, émergence de pratiques

### Communication

- Diversification, individualisation, médiation

### Documentation de l'activité

- Transactions communicationnelles, organisations documentaires, classements, créations, partages, archivage



11 entretiens avec des formateurs

13 entretiens avec des étudiants

12

12

### L'équipe de recherche AFLE-4S



L'équipe de recherche multicatégorielle et multidisciplinaire

13

13

## 2- Tendances observées



Accompagnement et Formation en Ligne des Enseignants et Stagiaires en Situation Sanitaire Singulière

14

14



## 2.1. Dans les enquêtes, une expérience émotionnellement éprouvante

L'expérimentation de l'autonomie, voire de la solitude dans l'organisation de son espace-temps.

Le contexte et les effets de sidération

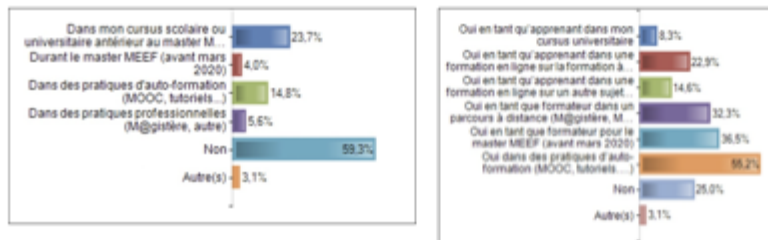
Une (re)découverte de soi et des autres

Mais dans une littératie numérique largement partagée

15

15

## Une acculturation à la formation à distance



L'expérience de la formation en ligne, pour les étudiants et pour les enseignants

16

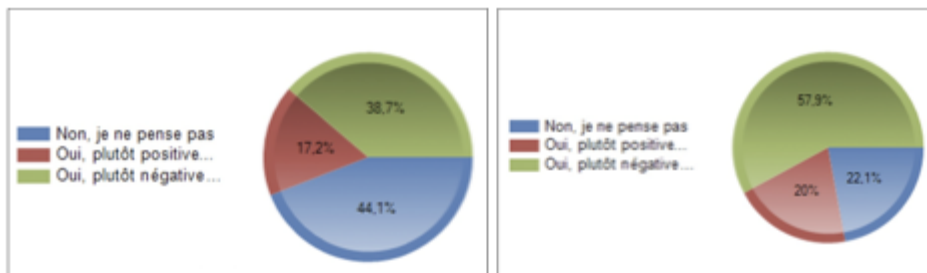
16

### Ressenti étudiants/enseignants 2021



17

### La perception des effets de la distance sur la qualité des apprentissages (étudiants), de l'enseignement (enseignants)



18

### Des expériences positives pour les étudiants (2020/2021)

*Ce qui était intéressant c'était les professeurs qui nous faisaient des travaux de groupe en session scindée (...) ça nous permettait d'être en petit groupe, (...) de garder un peu de lien et de se remotiver et d'interagir pas juste écouter.*



*La formation en distanciel permet de gagner du temps pour préparer notre classe (moins de cours, pas de déplacement sur site), gain de fatigue également. Par contre, le manque de communication et d'interactions avec les pairs est compliqué.*

19

19

### Des expériences positives pour les formateurs/enseignants (2020/2021)

*ça m'a demandé du temps au départ mais j'ai réussi à le faire et s'il n'y avait pas de confinement et cette obligation de se mettre au numérique je pense que j'aurais peut-être même pas essayé*



*Les cours en petits groupes (séminaires, classes où les étudiants sont peu nombreux) se passent souvent bien et sont plutôt agréables : quand les étudiants jouent le jeu et prennent la parole d'une part et que les supports sont faciles à partager d'autre part, on peut mener un cours tout à fait satisfaisant.*

*le rythme totalement personnalisable des activités professionnelles. Même s'il s'est avéré qu'il y avait surcharge de tâches, la liberté d'organisation m'a plu*

20

20

### Toutefois, une expérience qualifiée de négative pour une majorité des sondés

De réels sentiments de **fatigue**, **solitude**, **démotivation** pour les étudiants qui ne peuvent plus partager leurs expériences, donc plus les construire ou les co-construire

Des sentiments de **fatigue** et de **stress** pour les enseignants, contraints à abandonner des pratiques routinières d'enseignement basées sur l'échange descendant, en cherchant en permanence l'adaptation, le changement et l'effet surprise auprès de leur public étudiant.

21

21

### Des expériences négatives pour les étudiants (2020/2021)

*je me suis énormément ennuyé*

Beaucoup trop de documents et de devoirs, arrêtez de nous noyer sous le travail s'il vous plaît !!

*Je pense que la formation à distance fatigue beaucoup plus que la formation en face à face.*

Manque de communication, manque de motivation



*Les cours sont proposés par blocs de 4 heures : perte de concentration et motivation. Peu de participation ou d'activités nous sont proposées : grande passivité.*



22

22

### Des expériences négatives pour les enseignants (2020/2021)

*J'avais l'impression pendant le confinement de travailler tout le temps mais tout le temps tout le temps*

*Je ne vois pas aussi bien les difficultés des étudiants.*

*Le respect de la RGDP a créé des tensions dans notre équipe (pour ou contre Zoom).*



*le problème, c'est l'institution : peu réactive, réticente aux technologies numériques (on peut dire la même chose des collègues), obsédée par le présentiel...*

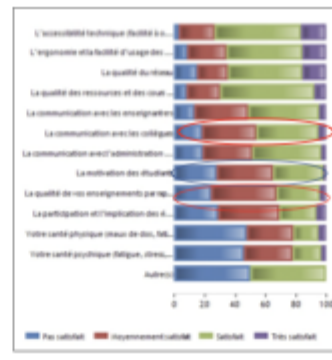
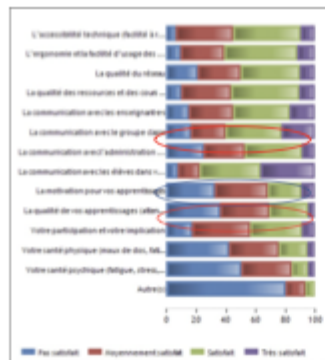
*les écrans noirs des étudiants sans aucun doute la pire des déshumanisations*

*Rester assise avec une fatigue oculaire et un mal de dos qui se sont accentués.*

23

23

### Les sources de satisfaction

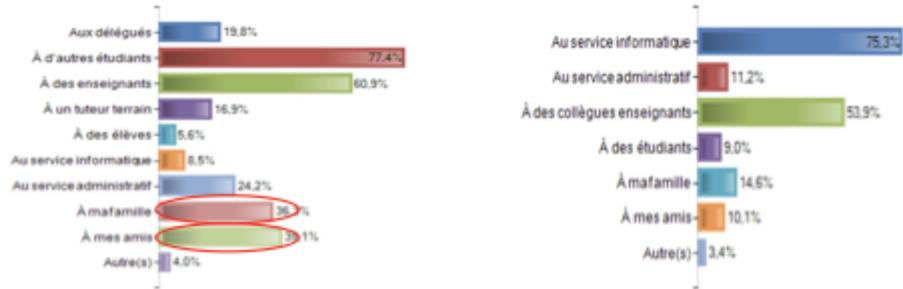


Comparaison étudiants/enseignants (2021)

24

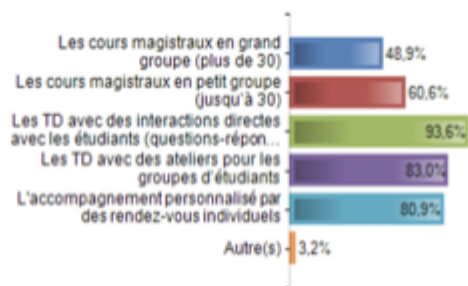
24

### Aide et soutien pour les étudiants/les enseignants (2021)



25

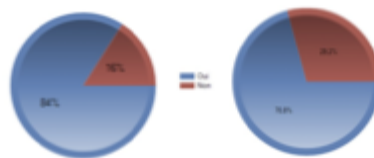
### Les modalités d'enseignement privilégiées par les formateurs au second confinement



26

13

### L'acquisition de compétences numériques transférables durant cette expérience pour les étudiants/les enseignants 2020



27

27

### Des profils types ? les personae

- personnage fictif
- à partir des données quantitatives et qualitatives
- comportements, organisation dans le travail, ressentis, représentations, problèmes rencontrés
- distinction entre les deux confinements
- selon des variables apparues comme significatives

28

28

## Variables retenues pour les étudiants et FSTG



29

29



30

30





**Maxime Bossis**  
Age: 23  
Domicile: Bordeaux  
Année: M1 MEEF  
Discipline: Maths

---

Parcours: Licence  
Situation familiale:  
Célibataire  
Rapport à la technologie:  
Aisé, s'adapte facilement

---

"Le confinement a été un dur jour moi."

**Personnalité**

Maxime a dû s'adapter à la formation Master. Plein d'envie de découvrir le métier d'enseignant, il a été confronté à la dure réalité de préparer un concours. En outre, l'expérience des confinements a été marquante et difficile dans sa vie étudiante et sociale. Le manque de contact physique avec ses camarades et ses enseignants a entamé son enthousiasme.

---

**Premier confinement**

Maxime a dû valider sa licence lors du premier confinement. Ainsi, il n'a pas été trop déstabilisé par le passage au distanciel.

---

**Impact sur la vision de l'enseignement**

Maxime pense qu'il a désormais plus d'outils à sa disposition pour proposer différentes variétés de réponses pédagogiques. Il a plus d'options pour permettre aux élèves d'acquiescer à leur manière. Et cela permet un suivi individuel plus poussé car il peut être plus souvent en contact avec eux.

**Organisation de travail**

Les confinements lui ont permis de trouver une meilleure organisation de travail, notamment grâce au temps libéré par l'absence de trajet avec un gain considérable. De plus, malgré une facilité à utiliser les outils techniques, il a choisi d'utiliser le format manuel pour garder une structure physique de son travail et être plus efficace.

---

**Second confinement**

Lors de cette période, Maxime a dû se préparer aux concours. Le confinement lui a posé plus de problèmes car c'est un travail individuel qui a été rendu encore plus solitaire par le passage à distance. Il a eu un sentiment de solitude et a souffert du manque de contacts, que ce soit avec ses camarades ou avec le corps enseignant.

---

**Problèmes rencontrés**

Maxime a éprouvé de la solitude car il n'a pas pu faire de nouvelles rencontres ni entretenir ses relations comme il l'aurait souhaité. De plus, il a eu des difficultés de concentration, notamment lors de cours qui duraient 4 heures.

31

31



**Camille Beaufort**  
Age: 26  
Domicile: Poitiers  
Année: M2 MEEF  
Discipline: Anglais

---

Parcours: Licence  
Situation familiale:  
Mariée, 1 enfant  
Rapport à la technologie:  
Non experte

---

"Le confinement m'a ouvert les yeux sur les inégalités entre élèves"

**Personnalité**

Camille a dû gérer à la fois ses études et sa vie de famille. Néanmoins, les confinements ne lui ont pas trop posé de soucis car elle a pu s'occuper de son enfant plus facilement. Elle n'a donc pas trop ressenti l'effet d'isolement et a pu réussir son année et son concours malgré la situation sanitaire.

---

**Premier confinement**

Le passage du CAPES a été difficile car le confinement amplifié le stress. De plus, il y a eu un flou sur le déroulement des concours qui a encore compliqué cette période.

---

**Impact sur la vision de l'enseignement**

Camille pense que le confinement permet de mieux comprendre les difficultés que les autres étudiants / élèves peuvent subir. Cela permet de repenser la pédagogie pour prendre en compte les inégalités entre élèves.

**Organisation de travail**

Camille a utilisé les documents qui lui ont été fournis. Elle a gardé le contact avec ses camarades de classe en utilisant un groupe Messenger. Cela lui a permis de se tenir au courant des informations qu'elle aurait pu manquer lorsqu'elle a décroché de certains cours. De plus, elle utilise son ordinateur pour noter tous ses cours et travailler.

---

**Second confinement**

Cette seconde période de confinement a été plutôt bénéfique pour Camille, car cela lui a permis de s'organiser mieux et de façon autonome, grâce à sélectionner les cours à suivre. En effet, elle a utilisé des temps de cours pour s'avancer sur son travail ou passer du temps avec sa famille.

---

**Problèmes rencontrés**

Camille a rencontré des problèmes de connexion qui ont un peu perturbé le suivi des cours. De plus, l'accès à la bibliothèque a été restreint aux ressources numériques et l'a empêchée d'utiliser les ouvrages et revues papier.

32

32

16

104



**Adèle Langin**  
 Age: 24  
 Domicile: Limoges  
 Année: M2 MEEF  
 Discipline: CPE

---

Parcours: Licence  
 Situation familiale:  
 En couple  
 Rapport à la technologie:  
 Plutôt habituée

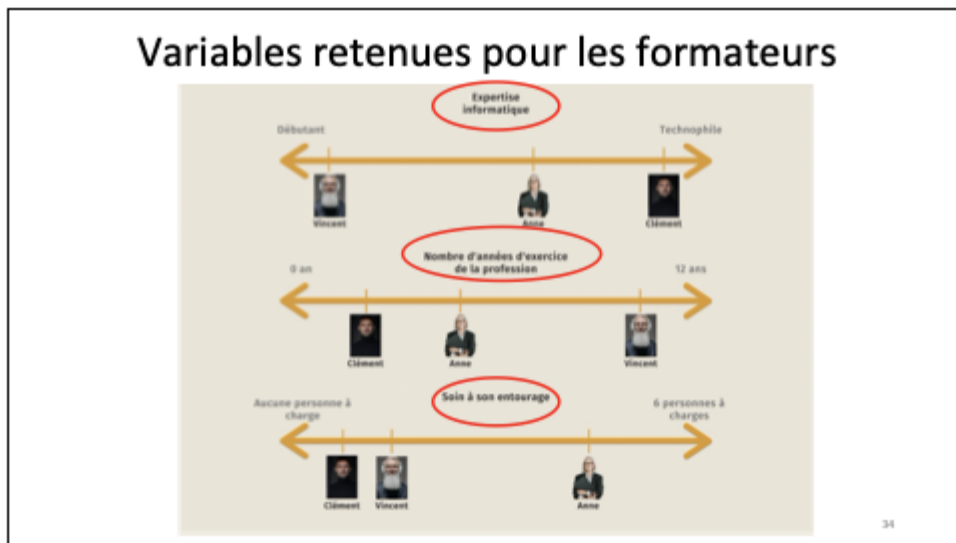
---

*"Le confinement a été à double tranchant pour moi"*

<p><b>Personnalité</b></p> <p>Adèle aime travailler avec les jeunes et les aider dans leurs apprentissages. Néanmoins, elle aime conserver son espace à elle. Le confinement a mis en relief différents problèmes liés au milieu scolaire, que ce soit dans sa propre expérience ou celle de ses camarades. Cependant, elle veut trouver des solutions pour changer les choses de façon créative.</p>	<p><b>Organisation de travail</b></p> <p>Adèle travaille seule mais reste quand même connectée avec ses pairs et son entourage grâce à WhatsApp. De plus, elle a pu profiter d'un bureau pour elle seule et d'une imprimante qu'elle a beaucoup utilisée pour ne pas devoir rêver sur son ordinateur. En effet, elle préfère le format papier pour relire et travailler directement.</p>
<p><b>Premier confinement</b></p> <p>Adèle a très bien vécu le premier confinement car celui-ci lui a permis de travailler plus efficacement que d'habitude. Elle a donc validé son année.</p>	<p><b>Second confinement:</b></p> <p>Ce second confinement a été difficile pour Adèle. En effet, entre les professeurs absents et un manque de communication au sein de l'établissement, il n'a pas été aisé de s'accrocher à sa formation. De plus, elle a été confrontée à des journées complètes sur son ordinateur, ce qui la démotivait.</p>
<p><b>Impact sur la vision de l'enseignement</b></p> <p>Le manque de communication est un problème auquel il faut faire face. Elle considère que cela nuit à la motivation des étudiants qui se sentent "abandonnés" dans leurs études. Elle veut donc prendre en compte cela pour son avenir dans l'enseignement.</p>	<p><b>Problèmes rencontrés</b></p> <p>Lorsqu'il y a trop d'étudiants dans une classe en visio, elle observe un manque de participation énorme, ce qui amène l'enseignant à parler tout seul, rend le cours monotone et ennuyeux. De plus, elle a rencontré des problèmes avec son PC et sa connexion internet.</p>

33

33



34



35



**Ivellé Anne**  
 Age: 42  
 Domicile: Bordeaux  
 Profession: Formatrice en master MEEF (PRCE)  
 Degré: 2nd  
 Discipline: Anglais

Parcours: Enseignante depuis 4 ans à L'INSPE de Bordeaux

Situation familiale: Mariée et 3 enfants à la maison

Rapport à la technologie: ●●●●●

"Le confinement a été une période difficile pour moi."

**Personnalité:**  
 Anne est depuis toujours passionnée par son métier et aime tisser des liens avec les étudiants qu'elle accompagne et forme. Elle sait que l'anglais est parfois difficile pour les élèves et elle n'a pas peur de persévérer. Pour cela elle est prête à se former aux nouveaux outils de formation que le covid a imposés.

**Premier confinement:**  
 Pour Anne, les restrictions mises en place pendant cette période l'ont empêchée de faire son travail correctement. Pour elle, distance et communication en langue étrangère sont incompatibles. De plus, la prise en main des outils de visioconférence a été difficile malgré les formations qu'elle avait à disposition.

**Second confinement:**  
 Grâce à l'expérience du premier confinement, Anne a su s'adapter à cette forme d'enseignement et les outils de visioconférence n'ont plus été un problème. Cependant, elle reste persuadée que son enseignement a baissé en qualité et que cela est dû à l'incompatibilité entre l'anglais et la distance. Elle a beau avoir expérimenté plusieurs solutions, elle n'est pas satisfaite.

**Problèmes rencontrés:**

- Anne n'est pas familière avec le numérique. Pendant le premier confinement, le travail supplémentaire que lui a demandé la formation aux nouveaux outils lui a donné le sentiment d'accumuler le travail et de perdre la qualité de son enseignement.
- Comme Anne souhaite faire au mieux dans son travail, elle a passé beaucoup de temps à chercher des méthodes d'enseignement qui ont augmenté sa charge de travail.
- Anne n'a pas apprécié de faire cours sans voir les étudiants qui coupaient leur caméra, elle a eu le sentiment de perdre une composante principale dans sa manière d'enseigner qui est la gestuelle, qu'elle considère comme indissociable de la pratique de l'anglais.

**Outils favoris d'enseignement:**

- Zoom:
  - Classe virtuelle
  - 100% des cours
- Gmail:
  - Suivi personnalisé
  - Liens pour les cours
- Moodle:
  - Dépôt des cours
  - Evaluations et tests

36



**Dibule Clément**  
 Age: 33  
 Domicile: Perpignan  
 Profession: Formateur masters MEEF (PRAG)  
 Degré: 1er  
 Discipline: Mathématiques  
 Parcours: Enseignant depuis 2 ans à L'INSPE de Perpignan  
 Situation familiale: Concubinage sans enfant  
 Rapport à la technologie: ● ● ● ● ● ● ● ●

*"Le confinement a été une véritable révolution pour moi."*

**Personnalité:**  
 Clément a, depuis toujours, un goût très prononcé pour les maths et c'est au travers de l'enseignement qu'il a réussi à vivre sa passion. Curieux et avide d'apprendre, il souhaite transmettre ces deux choses à ses étudiants et cela avec toutes ses connaissances et de manière ludique. Son objectif numéro un est que ses élèves soient contents de venir en cours.

**Premier confinement:**  
 Clément gère bien ses émotions et n'est pas effrayé par la difficulté, aussi quand le premier confinement a commencé, Clément ne l'a pas vu comme un obstacle mais plutôt comme une occasion d'améliorer son enseignement. Pour cela, il s'est beaucoup renseigné sur les moyens de rendre ses cours les plus intéressants possibles. Il a ainsi découvert kahoot, woodlap, etc.

**Outils favoris d'enseignement:**

**Zoom:**

- classe virtuelle
- 100% des cours

**Kahoot!:**

- test de fin de cours
- 100% des cours

**Woodlap:**

- jeux mathématiques
- jeux d'enseignements

**Second confinement:**  
 Clément a tout de suite repris les méthodes qu'il avait mises en place lors du premier confinement mais cette fois avec une maîtrise accrue. Il a pu continuer à utiliser des outils interactifs qui avaient plu à ses étudiants lors du premier confinement. Il est d'ailleurs satisfait des retours qu'il a eus, à tel point qu'il souhaite conserver, même en présentiel, la quasi-totalité des outils qu'il a utilisés.

**Problèmes rencontrés:**

- La majeure partie des problèmes qu'a rencontrés Clément est liée au temps. En effet, si ce dernier a adoré développer de nouvelles techniques d'enseignement et les transmettre à ses étudiants, cela n'en a pas moins été difficile à mettre en place. Cela lui a demandé beaucoup de recherche et de travail supplémentaires, rendant ainsi son rythme de vie extrêmement chargé. Heureusement, Clément est satisfait du résultat et a aimé innover.
- Au niveau personnel, Clément entretient une relation de concubinage et a donc parfois dû faire des compromis pour assurer son travail de la meilleure manière possible. Sa compagne a donc dû en pâtir et Clément regrette ces passages difficiles causés par le confinement. Maintenant qu'il est formé et rôdié à l'exercice, il sait que ce ne sera plus un problème si la situation se reproduit.

37

37



**Griat Vincent**  
 Age: 57  
 Domicile: Limoges  
 Profession: Formateur pour les masters MEEF (PRAG)  
 Degré: 2nd  
 Discipline: EPS  
 Parcours: Enseignant depuis plus de 10 ans à L'INSPE de Limoges  
 Situation familiale: Marié et 1 enfant à la maison  
 Rapport à la technologie: ● ● ● ● ● ● ● ●

*"Le confinement a été une époque terrible pour moi."*

**Personnalité:**  
 Vincent est un vétéran de l'INSPE de Limoges, aussi il possède sa routine d'enseignement. Chaque jour est organisé de telle sorte qu'il puisse enseigner dans les meilleures conditions possibles et ainsi transmettre à ses étudiants les qualités requises pour un professeur d'EPS.

**Premier confinement:**  
 Vincent a vécu l'annonce du premier confinement comme un coup de couteau pour la discipline EPS. Disocier théorie et pratique est impensable pour lui, or le confinement lui a imposé cela. Vincent a donc voulu chercher des alternatives pour réussir à conserver ses routines d'enseignement et assurer un enseignement qu'il jugeait de qualité. Cependant cette période a été difficile malgré les efforts de Vincent.

**Outils favoris d'enseignement:**

**BigBlueButton:**

- classe virtuelle
- si pas d'autres choix

**Gmail:**

- suivi personnalisé
- liens pour les cours
- envoi des cours

**Second confinement:**  
 Si Vincent a fait beaucoup d'efforts pendant le premier confinement, ce deuxième a été la goutte de trop. À la limite de l'abandon, Vincent a vraiment détesté cette période. Voir les caméras éteintes en permanence lors de ses visioconférences n'a pas aidé. De plus, ses élèves lui ont fait sentir que, comme lui, ils appréciaient moins la discipline à distance. Tout cela cumulé a rendu ce deuxième confinement encore plus pénible que le premier pour Vincent.

**Problèmes rencontrés:**

- Le premier problème que eu Vincent est lié à son appréhension pour la technologie. Malgré les formations, l'aide de ses collègues et ses recherches, le format ne convenait pas à Vincent. Voir des écrans noirs en guise d'étudiants, perdre en interaction, ne pas pouvoir faire ses démonstrations de la manière souhaitée et finalement ont eu petit à petit raison de sa motivation.
- Vincent a souvent dû déplacer ses cours en espérant à chaque fois obtenir un créneau en présentiel. Cela n'a pas toujours été possible et a rendu le décalage entre ses cours très important et empêchant les visites de classes. Le rythme créé par ces changements a perturbé à la fois ses étudiants et lui-même, le poussant ainsi à devoir adapter ses cours à contre-cœur et en perdant en qualité selon lui.

38

38

19

## **2.2 Dans les entretiens, un vrai renouvellement de la réflexion sur les pratiques pédagogiques**

1. Enseigner est un acte de communication et pas (seulement) une question de transmission
2. Un réagencement des espaces-temps
3. Un engagement confirmé
4. Une liberté (re)découverte

39

39

## **La communication au coeur des apprentissages : altérités et interactions**

Pour les enseignants, **dédramatisation des technologies et découverte des potentialités du travail** en groupe quand la relation magistrale se révèle intenable ; dans et hors périmètre disciplinaire.

Pour les étudiants, importance du **contexte social et du dialogue entre pairs** : "l'être au monde informationnel" (A. Cordier) inclut un être social et communicationnel (D. Wolton)

40

40

20

## La communication au coeur des apprentissages : altérités et interactions

Repenser l'autre et la nécessité des interactions :

- par l'**individualisation** de la relation pédagogique
- par le **travail collaboratif** à distance

"Celles qui n'arrivaient pas à ouvrir, qui n'arrivaient pas à se connecter, ont essayé de trouver le lien, de faire des captures d'écran enfin il y avait des il y a eu des logiques de contournement, pour y arriver mais ça, c'est vraiment grâce à l'esprit, l'esprit de groupe. Dès que quelque chose techniquement ne marchait pas, on peut trouver des solutions en collectif. On arrivait à communiquer au prof qui intervient, ont lui demandé d'interrompre le cours etc." Julie, étudiante (Etu431)

"Je pense que le plus intéressant, surtout avec les différentes fonctionnalités de Zoom, ça a été quand on était en petits groupes. Je pense que ça reste le mieux où l'enseignant passe cinq dix minutes à expliquer ce dont on va parler ou ce qu'il va essayer de nous expliquer pendant le cours, après nous mettre en petits groupes où on doit faire quelque chose." Sarah, étudiante anglaise (Etu384)

"Donc je pense que ce qui a vraiment manqué, ce sont les échanges avec mes pairs et les retours d'expériences, etc, ce qu'on n'a pas pu vraiment avoir à part à travers une conversation WhatsApp que l'on a eue tout au long de l'année. C'était très limité d'échanger avec eux, avec mes collègues." Nicolas, étudiant PE (Etu 118)

41

41

## (Re) connaître l'autre : du connu au vécu

### Les inégalités sociales-numériques (Granjon, 2022)

"On sait qu'ils sont hétérogènes, on sait qu'ils sont plus ou moins outillés, plus ou moins compétents, mais pas à ce point là. Et c'est vrai que se retrouver soi-même confronté à des problèmes de bruit, d'espaces, de logistiques, de connexion etc bah oui. (...) Résultat en arrivant en M2, en se disant ce projet, il y a du numérique dedans mais voilà, mais l'élève, s'il n'a pas de smartphone, ... Donc moi je trouve que oui, c'est extra, c'était extrêmement enrichissant parce que pour éviter, pour éviter de creuser les inégalités pour les élèves." Julie (Etu 431)

### Des compétences numériques et informationnelles hétérogènes

"C'est très, très intéressant parce qu'on imagine tous que, parce que j'étais en lycée, on imagine tous que les étudiants, ils sont nés avec un téléphone portable, ils savent s'en servir. Et en fait, au-delà des deux ou trois applications qu'ils utilisent toutes les heures ou toutes les trois minutes, ils ne sont pas capables de faire grand chose" Sarah (Etu 384)

→ Vers une culture numérique (Cardon, 2019) partagée ?

42

42

### Se montrer à l'autre : l'autruiphonie (Vial, 2014)

"Je n'ai pas envie d'être une **femme écran**, quoi. Et je n'ai pas envie d'avoir des étudiants écrans non plus." Chloé (For 72)

"C'est aussi ça moi qui m'a marqué psychologiquement, c'est le fait de **faire cours à des petites cases grises**." Jean (For 6)

"Oui. Et puis **surtout vis-à-vis de l'enseignant aussi. Certains le disaient que c'était difficile pour eux d'être face à dix ou douze écrans noirs, ce que je comprends tout à fait**. Et donc pour moi, c'était important aussi. Et ça me permettait aussi de rentrer dans une certaine routine qui faisait que je décrochais pas. **Ça veut dire que ça m'obligeait** à me préparer le matin, par exemple, à faire en sorte d'être présentable et **ça me permettait de rester dedans aussi**." Soren (Etu 41)

"Moi, **je préfère me montrer parce que je me mets à la place de l'enseignant** qui a un énorme écran noir avec tout le monde devant. Bah moi en tant qu'enseignante, **ça m'embêterait bien**." Julie (Etu 431)

"Mais si vous voulez, j'ai trouvé que pour certains, il y avait, en fait, c'est comme si on était ensemble dans la même maison. Il y avait un peu cet élément là qui fait que pour eux, parfois, ils faisaient pas attention à la manière dont ils se présentaient à d'autres (...) **On se donne à voir un espace d'intimité, un espace de chez soi. Mais pour moi, c'est certainement un élément facilitateur de l'échange**" Henri (For 24)

43

43

### Penser à l'autre / penser l'autre

#### → Des relations globalement empathiques

"Il y a aussi certains étudiants de master 2 MEEF qui de temps en temps m'envoyaient des mails en me disant **"mais comment ça va ? On a vu que vous étiez fatigué"**." Jean (For 6)

"Que ce soit les autres étudiants ou même les enseignants, il y a eu beaucoup d'empathie." Soren (Etu 141)

"Franchement, on essayait plus d'être dans une **position d'accompagnement bienveillante** que de formation efficace." Corinne (For 10)

44

44

## Enseignement et engagement

### Le soin et l'attention à l'autre

"Au niveau de l'écoute qu'on accorde aux élèves, je pense que c'est la meilleure pédagogie qui puisse exister, **d'écouter et d'accorder un temps de parole pour échanger sur les émotions** de chacun." Juliette, étudiante PE [Etu 28]

"ça rendait en fait beaucoup de tâches assez absurdes. Par exemple, corriger des copies [...] Par contre, **prendre soin des étudiants** a été quelque chose qui m'a énormément porté". Denis formateur français [For 60]

### Un engagement qui se détache des contraintes institutionnelles

"Mais ça ne fonctionne pas sur l'institutionnel, ça fonctionne sur le relationnel, voire du relationnel qui s'établit pas puisqu'on a un directeur qu'on n'a jamais vu, enfin si, une fois trois minutes et demie en tout début d'année parce qu'il n'avait pas que ça à faire, on essaye de rencontrer les étudiants, de leur demander où ils ont eu des obstacles pour leur permettre de pouvoir continuer autrement avec d'autres outils. Après ça fonctionne ou ça ne fonctionne pas. **Peut-être faire davantage attention à la répercussion que ça peut avoir chez des gens, sachant qu'ils peuvent être en situation difficile.**" Corinne, formatrice lettres [For 10]

"Mais ça demandait vraiment complètement de travailler différemment, puis d'accepter, par rapport à ce qu'on sait faire, beaucoup de prises de risques. Parce que j'étais aussi devant des cours à préparer qu'on n'avait jamais fait, mais qui correspondaient à leurs besoins." Corinne, formatrice lettres [For 10]

"La veille des vacances de Noël, le jeudi après-midi, je m'en souviens très bien, quand j'ai eu fini ma journée, je me suis assis dans mon fauteuil en bas et **je me suis mis à pleurer toutes les larmes de mon corps** tellement j'étais fatigué." Jean formateur HG [For 6]

45

45

## Mais un engagement de l'attention à interroger

"J'ai senti moi-même que j'étais plus aussi attentif en cours que si on était en présentiel. Je veux dire je suis tout seul dans mon salon, devant mon ordinateur. **La tentation est grande de décrocher**, d'écouter le professeur discrètement en faisant autre chose sur l'écran pendant ce temps. [...] je n'avais pas les mêmes conditions d'attention. Je me distraisais beaucoup plus facilement et je... c'est tentant de poser le casque et de se lever, aller chercher un café." Julien, étudiant maths [Etu17]

"Je sais que, après ces cours de 4h, **on explosait** parce qu'au final c'est 4 h derrière un écran." Valentin, étudiant staps [Etu315]

"Après, je suis désolé, mais le tronc commun, 4 h de magistral dans la tronche, bah non **faut vraiment changer la recette** parce que **c'est pas possible.**" Julie, étudiante documentation [Etu431]

"Je pense qu'on était tous en pyjama, clairement, les cheveux en vrac et je pense que c'était... ouï, je pense que c'était tout bête, enfin comme **on était pas préparés du tout je pense...** Et puis certains étaient complètement dans leur, ils faisaient complètement autre chose et du coup ils ne mettaient pas leur caméra. Et comme je pense, on ne voulait pas être que deux ou trois à mettre la caméra, personne ne mettait au final sauf le prof. Sauf qu'au bout d'un moment, fin janvier, on a commencé un peu à tous s'énerver et on s'est dit "**on va faire des efforts, on va mettre la caméra**". Et sur le plan psychologique, **on a vu des gens et vraiment c'était bénéfique. Ça nous a fait du bien au moral, bêtement.**" Jeanne, étudiante PE, Etu240

"Ceux auxquels du coup **je coupais le son** la plupart du temps, c'étaient des cours magistraux. Donc c'était, il y avait pas de participation. Après, si, il y avait quand même des cours en groupe et du coup qui étaient plus utiles quoi. Des cours où on était obligé de participer au final donc, j'étais obligée de suivre." Usa, étudiante CPE [Etu30]

46

46



## Un réagencement des espaces-temps : repenser le numérique dans sa formation

### Penser la distance à travers la réorganisation des documents

\* Finalement, je le fais maintenant même pour des cours en présentiel, j'envoie les documents avant pas systématiquement mais j'essaie de réfléchir à est ce que c'est plus pertinent avant, pendant ou après? Donc c'est des petites différences et après sur la question des projets. \* Chloé, formatrice arts (For 72)

\* Je vais continuer à me forcer, à garder beaucoup de rigueur sur en fait tous les documents écrits que je transmets. Sous entendu, tout ce que je transmets aux élèves qui étaient absents. (...) Je pense que j'ai progressé donc dans la façon dont ma façon de créer et ou de sélectionner des contenus visant à être vus chez eux de façon asynchrone par les élèves. \* Julien, étudiant maths (Etu 17)

### Penser l'espace de travail et l'environnement des apprentissages

\* Moins de volume horaire, plus participatif. Peut être une chose que les enseignants n'ont pas beaucoup fait et peut être que ça aurait aidé. Ça aurait été en amont de la séance en tant que telle de nous faire lire des choses ou de prendre connaissance de certains documents, comme ça, de vidéos (...) Parce qu'en fait, c'est ça qu'il faut éviter, c'est l'aspect transmissif. Nicolas, étudiant PE (Etu 118)

47

47

## Une situation qui interroge le numérique ... mais pas seulement

### Les représentations des enseignants / la perception des risques (Capelle, Cordier, Lehmann, 2018)

\* J'ai moins de confiance par rapport aux usages du numérique parce que j'en ai vu la force \* Chloé (FOR72)

### La place du numérique dans sa pratique enseignante : utilisation, usage, contenu et posture

\* Je pense que ça a été un bon coup de pied aux fesses pour utiliser un peu plus le numérique \* Deva (FOR8)

\* Je pense que cela a entraîné des modifications durables dans la nécessité de se questionner encore plus sur pourquoi et comment j'utilise le numérique au sens large\* Thierry (FOR7)

### La situation d'enseignement

\* Travailler plus en mode projet que l'on ne le fait actuellement \* Thierry (FOR7)

\* Pour moi, la différence présentiel/distance, c'est un peu ... En tout cas là, trancher entre les deux, ce serait un peu la même chose que se dire "c'est quoi le plus pertinent ? C'est le théâtre ou le cinéma?" Et en fait, les deux sont pertinents pour ce qu'ils ont à dire, pour leur outil." Denis (For 60)

\* Je pense que les enseignants qui étaient déjà transmissifs en présentiel le sont restés en distanciel. Donc, il y a beaucoup d'enseignants qui disaient "oui, c'est dommage, on ne peut pas vous mettre en petits groupes pour discuter, pour faire du travail". Mais en fait, si c'était possible, ça se fait un peu, un peu différemment mais c'était possible." Romain (Etu 114)

48

48

## Retrouver sa liberté : le travail autonome

### Découverte de l'autonomie chez les enseignants et les étudiants : l'enfermement laisse la place à la liberté pédagogique dans les choix d'organisation des temps et des espaces

" Mais c'était **assez libre**, les professeurs nous donnaient juste les dates limites pour certains rendus en disant ou alors tel jour il y aura un contrôle, ça sera sur telle notion, voilà, vous savez ce que vous avez à réviser maintenant. On n'a pas eu de contraintes de travail ou d'organisation. **C'était à nous de nous organiser nous mêmes.**" Lola, étudiante PE (Etu158)

" C'est à dire que pour moi qui suis un utilisateur et un petit théoricien de la liberté pour apprendre cette situation de chaos, en fait a permis d'être **créatif et de trouver un niveau d'hybridation** alors synchrone, asynchrone, qui finalement à moi m'a convenu complètement tout à fait, ça m'a convenu, tout à fait." Henri, formateur S E (For24)

" Mais pendant les deux confinements, on avait complète liberté pour en faire ce qu'on voulait (Moedke). (...) C'était important d'avoir cette liberté là. Moi, ça m'a beaucoup, beaucoup aidé. (...) Ça fait partie des choses qui ont amplifié la détresse que j'ai connue, moi en septembre/décembre, c'est à dire **qu'en septembre, on nous a dit Moodle**, vous n'êtes plus libre. Voilà comment il faut l'utiliser." Denis, formateur français (For60)

49

49

## La place de la négociation

" Ce qui était positif aussi, c'était que les cours qui sont moyennement intéressants, on peut les écouter d'une oreille et travailler réellement sur la préparation de la classe (...) **ça me permettait de me laisser plus de marge de liberté pour prioriser** en fait ce qui était vraiment important pour moi." Romain, étudiant PE (Etu114)

" Et maintenant, je demande toujours aux étudiants. **Est ce que vous préférez le distanciel ou le présentiel?** Quand je sais que le distanciel peut être opérant, alors je n'aurais jamais fait cette demande auparavant parce que je ne soupçonnais pas qu'on pouvait faire en distanciel. (...) Donc je n'ai plus du tout de réticences. Mais par contre, je ne souhaiterais pas qu'on m'oblige à être en distanciel. Je souhaiterais pouvoir toujours, avec les étudiants, discuter avec eux et dire voilà, on va faire ça. Moi, ça me paraît possible en distanciel, "est-ce que vous êtes d'accord ou pas ?" et que ce soit toujours d'un commun accord." Chloé, formatrice arts (For72)

" Parce que nous on en a, même parmi les profs des écoles qui dorment dans leur voiture parce qu'ils ne peuvent pas se payer un logement à Bordeaux donc ils dormaient 2j /semaine le jeudi et le vendredi dans leur voiture avec leur ordinateur donc on a eu des trucs de fou quand même et **nous des fois, enseignants, on ne se rend pas trop compte que le à distance peut aider certains à suivre leurs études à moindre coût et ça c'est quelque chose à explorer**" Sylvie (For 34)

50

50

25

## De l'individuel à l'institutionnel ?

« Mais ça ne fonctionne pas sur l'institutionnel, ça fonctionne sur le relationnel, voire du relationnel qui s'établit pas puisqu'on a un directeur qu'on n'a jamais vu, enfin si, une fois trois minutes et demie en tout début d'année parce qu'il n'avait pas que ça à faire. (...) on essaye de rencontrer les étudiants, de leur demander ou ils ont eu des obstacles pour leur permettre de pouvoir continuer autrement avec d'autres outils. Après ça fonctionne ou ça ne fonctionne pas. Peut-être faire davantage attention à la répercussion que ça peut avoir chez des gens, sachant qu'ils peuvent être en situation difficile. » Corinne, formatrice lettres (For10)

"Où, c'était intéressant pour moi de formaliser ces réflexions sur le numérique, j'y vois aussi ma propre réflexion sur ces outils là. Sur l'avant confinement et l'après confinement, où il y a des apports non négligeables, il y a une vraie révolution, un changement de paradigme sur ce qu'est le numérique." Sylvie (For 34)

"Je ne sais pas si c'est amené à être perpétué sur le long terme. Il va falloir probablement se poser la question et ce que vous faites est très bien pour ça je pense. Il va falloir vraiment se poser la question de "comment est ce qu'on fait" quoi, "qu'est ce qu'on fait?". Parce qu'on ne peut pas juste faire les mêmes enseignements, mais à distance." Nicolas (Etu 118)

"Moi, j'ai déjà demandé qu'on fasse des bilans des difficultés, des obstacles que rencontrent les gens. Non pas pour faire état de ce qui ne va pas, mais pour voir comment on peut engager une organisation des enseignements différents." Corinne (For 10)

51

51

## 3- Quid des learning analytics ?



52

52

### Learning Analytics ?

La période Covid a fait entrer les LMS (Learning Management Systems - ex : Moodle) dans le monde éducatif

Mais quelles ont été réellement les modifications des usages de ces systèmes, qui étaient déjà utilisés avant le Covid ?

Idée : analyser l'évolution des usages à partir des traces d'apprentissage laissées sur les LMS au cours de cette période

53

53

### L'état des lieux

#### ✓ Diversité des LMS utilisés ?

- Bordeaux, Bordeaux Montaigne, Pau → LMS différents
  - Moodle pour les 3 universités, mais configurations différentes

#### ✓ Correspondance des modules utilisant les LMS avec les maquettes ?

- pratiques très variées, et peu encadrées dans nos universités
- très compliqué d'évaluer la "couverture" de ces modules sur l'enseignement global

#### ✓ Usages des fonctionnalités des LMS ?

- usages dans ces modules très variés
  - simple information, dépôt de fichier, parcours pédagogique structuré, ...

54

54

27

## Outils utilisés sur Moodle (UB - cours INSPE)

Sur un total de 1 315 "cours" (répartis en 309 "catégories")

Type d'outil	Quantité	Détails
Ressource pédagogique (cours)	23 913	Texte / Image / vidéo, lien externe, documents à télécharger, pages...
Social	1 358	Forum*, chat
Devoirs (dépôts de -)	1 229	
Lien vers une classe virtuelle	976	Zoom, BBB, ...
Exercices	576	Quiz (test), ateliers, wiki...

\*Forum : parfois mis en place de façon automatique et pas nécessairement utilisé

55

55

## Notre stratégie ...

Faire le lien entre les modules existants dans les LMS et les maquettes

Définir un ensemble d'indicateurs à construire sur la base des traces d'apprentissage récupérées dans les LMS

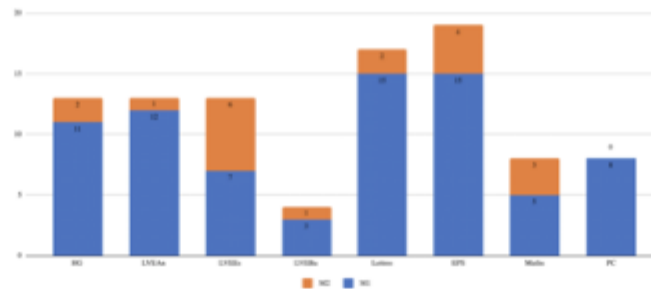
Analyser ces indicateurs et conclure quant à l'évolution des pratiques

56

56

## Notre stratégie initiale ...

Ex : nombre de cours par année et par spécialité à l'UPPA



57

57

## .... vite mise en défaut

- ✓ volume des données à traiter (plusieurs To pour l'UB ! Des centaines de Go pour INSPE)
- ✓ évanescence des données
  - changement de maquettes
  - effacement des données d'une année à l'autre par les enseignants
  - effacement des enseignement non actifs par les administrateurs (gestion de l'espace de stockage)
- ⇒ Pas de Avant / Après confinement
- ✓ RGPD : difficulté à suivre un échantillon d'étudiants identifiés d'un cours à un autre (nécessité de leur accord, difficile à obtenir, etc.)
- ✓ Difficile de convaincre tous les enseignants de nous laisser observer leurs pratiques pédagogiques numériques
- ✓ Nécessité d'avoir l'accord de différents responsables, prenant du temps : pas un problème en soi, sauf face à l'évanescence des données...!

58

58

29

### Bilan ...

- ✓ Le temps a joué en notre défaveur
  - nous n'avions pas bien identifié la problématique d'évanescence des données
  - nous savions que le passage par les différentes strates hiérarchiques allait nous ralentir
  - au final quelques données récupérées, mais très incomplètes
  
- ✓ Il est impossible de tirer des conclusions sur ce jeu de données en ce qui concerne les pratiques pendant la période Covid

59

59

### Conclusions

- ✓ L'utilisation de traces d'apprentissage dans les LMS doit être anticipée
  - pour les extraire et les stocker en même temps qu'elles sont créées ("temps réel"), car leur durée de vie est limitée
  - pour obtenir les droits d'exploitation (RGPD)
  - pour informer toutes les parties prenantes (étudiants, enseignants, hiérarchie)
  
- ✓ Il est très difficile de pouvoir récupérer et utiliser ces données a posteriori, si les étapes précédentes n'ont pas été réalisées

60

60

## 4- Perspectives critiques pour le monde d'après



61

61



Espace PI – INSPE : Atelier de co-création, Master Médiation et Médiation des Savoirs M2, 2021

62

62

31



### Tendances et questions

Diversifier les modalités possibles d'enseignement ou retourner à la normale ? : la place accordée par l'institution à la liberté pédagogique face à l'organisation normalisée des enseignements du point de vue de la gouvernance

Le tiraillement des services d'IP et des responsables de formation de **ne pas perdre ou de sous utiliser** les ressources spécifiquement produites en temps de Covid ainsi que les démarches de suivi des étudiants en distanciel.

Le choc entre pratiques engagées dans l'urgence puis transférées en des temps très courts face aux **injonctions (paradoxaes) de l'institution** à la rentrée de septembre 2021 : l'injonction de l'innovation puis celle du retour aux modèles du passé. L'argument de revenir au présentiel et aux modalités d'avant.

*Moi ça m'a un peu surpris de voir que beaucoup s'étaient plaints du distanciel et finalement quand il y avait la possibilité d'être en présence, une fois on a été 3 sur 40 à venir et j'ai vraiment halluciné, je n'ai pas compris pourquoi il y avait un telle différence entre ce qui pouvait être dit et ce qui était fait (1<sup>er</sup> degré, 23 ans, célibataire)*

63

63

### Des refus exprimés dans la littérature professionnelle internationale

Sortir des choix univoques et prendre le temps de la réflexion

Sortir des bricolages (ou les accepter ?)

De la porosité à l'imperméabilité des systèmes dans la réalité

64

64

## Intérêt de la recherche ex-post

Un questionnement de fond sur le **sens de l'enseignement**, les méthodes pédagogiques (une salle, un enseignant, un public), l'industrialisation du cadre pédagogique, ou une vague qui passe ?

L'occasion de critiquer en profondeur les **blocages des systèmes universitaires** voire d'oser les contourner au titre de l'urgence des situations.

Une institution finalement dépassée par les pratiques engagées : renforcement de l'**invisibilité des pratiques** de groupes, d'étudiants et de formateurs.

L'émergence d'un nouveau **contrat pédagogique** orienté sur une triptyque du : « Ce que je fais (réellement) / ce que je donne à voir (pour l'Autre) / ce que je perçois de l'Autre sans chercher à en savoir davantage » : pour une théorie des « petits arrangements » avec/grâce aux dispositifs

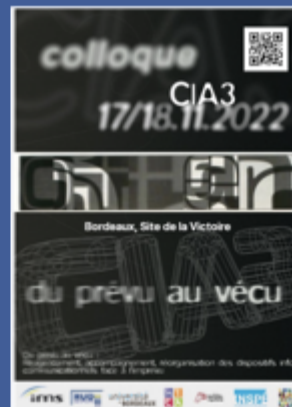
Revenir vers les **environnements personnels d'apprentissage** et la **documentarisation des activités** : **pour une organisation apprenante**

65

65

Pour nous suivre

<https://afle4s.hypotheses.org/>



66

66

33