

L'université à l'ère du « tout distanciel » suite à la pandémie de la Covid19

HASSEN REDA DAHMANI

*Laboratoire de recherches en didactique des sciences (LDS)
École Normale Supérieure - Kouba-Alger
Algérie
dahmani@ens-kouba.dz*

ABSTRACT

Due to the outbreak of the COVID-19 pandemic, Algerian universities—like their counterparts worldwide—experienced a sudden shift toward fully remote learning. At the École Normale Supérieure of Kouba (Algiers), instructors were required to deliver all their lectures and even "practical" sessions through videoconferencing to students confined to their homes, isolated from both peers and educators. How did we experience this unprecedented situation? Were we passive participants or did we demonstrate creativity? Did this event impact our professional identity, compelling us to reassess it in order to preserve our ability to teach and train as effectively as in face-to-face settings? After five years of the occurrence of this event, remote teaching became a key component of instructional practice in this increasingly volatile and uncertain world. Technological tools and platforms are becoming more sophisticated, warranting their use in education; this global event merely accelerated the ongoing process of distancing and partial or full dematerialization of teaching activities. To draw meaningful insights from this experience, we recount our personal journey, supported by qualitative assessments and quantitative data regarding student performance and attitudes, as well as testimonials from our fellow instructors. We enumerate the challenges we encountered, particularly those related to the stance taken by both instructors and students in response to this new paradigm. These challenges prompt us to reflect on the importance of finding a pedagogical middle ground between instructors who fully embrace technology—mobilizing the entire range of digital tools—and those more skeptical, who practiced a form of "virtualized in-person" teaching. To prevent the emergence of a two-tier education system, it is essential that strategies designed for in-person teaching be reimaged for the online environment. It becomes critical to account for the diverse and often contradictory needs of students—some of whom learn best through social interaction and are thus disadvantaged by the lack of physical proximity, and others who adapt well to digital interfaces, even in the absence of direct human contact.

KEYWORDS

Distance learning, instructor, professional identity, student

RÉSUMÉ

En raison de la survenue de la pandémie du Covid 19, l'université algérienne, à l'instar des universités de part le monde, a été témoin d'un basculement soudain vers l'enseignement en « tout-distanciel ». Les enseignants de l'École normale supérieure de Kouba (Alger) étaient appelés à dispenser tous leurs cours et travaux « pratiques » par le biais de visioconférences à des étudiants confinés à leur domicile, à distance de leurs camarades et enseignants. Comment, en tant qu'enseignants, avons-nous vécu cette situation inédite ? L'avons-nous subie ou étions-

nous créatifs ? Cet événement a-t-il affecté notre identité professionnelle en nous poussant à la réinterroger afin de préserver notre capacité à enseigner en toute circonstance ? Après cinq années de la survenue de cet événement, le distanciel est en passe de devenir le maillon le plus sollicité par les interventions enseignantes dans ce monde devenu labile et incertain. Les outils et supports technologiques sont de plus en plus ingénieux et justifient leur mobilisation dans l'enseignement. Cet événement n'a fait qu'accélérer le processus de distanciation et de dématérialisation, total ou en partie, de l'acte d'enseigner. Afin de tirer des enseignements utiles sur l'expérience vécue, nous relatons notre vécu personnel, étayé par des appréciations et des données qualitatives concernant le rendement et l'attitude de nos étudiants ainsi que par le témoignage de nos confrères enseignants. Nous énumérerons les obstacles que nous avons identifiés et qui concernent notamment la posture adoptée par les enseignants et étudiants vis à vis de cette nouvelle donne. Des obstacles qui nous amènent à nous interroger notamment sur la nécessité de trouver un compromis pédagogique entre les enseignants les plus convaincus par les technologies - et qui n'ont pas rechigné à mobiliser toute la panoplie des moyens technologiques - et les plus sceptiques d'entre eux qui ont pratiqué une forme de « présentiel virtualisé ». Afin d'éviter que ne s'instaure un enseignement à deux vitesses, il est nécessaire que les stratégies conçues pour le présentiel soient repensées pour l'environnement en ligne. Il s'agira notamment de mieux prendre en compte les besoins contradictoires des étudiants, entre ceux qui apprennent mieux dans la collectivité, et qui se trouvent ainsi désavantagés par l'absence de proximité sociale, et ceux qui s'accommodent d'une interface numérique, en absence même de contacts avec autrui.

MOTS CLÉS

Enseignement à distance, enseignant, identité professionnelle, étudiant

INTRODUCTION

Le problème sanitaire qui a touché de plein fouet le secteur de l'éducation, de l'enseignement et de la formation dès le mois de mars 2020 a constitué une contrainte majeure pour l'exercice du métier d'enseignant, en raison notamment de sa soudaineté. L'injonction parvenue du Ministère de tutelle (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique) à toutes les universités Algériennes était de dispenser les cours à distance, en synchrone, par le biais de visioconférences. La seule parade qui s'offrait alors à la plupart des enseignants était de mettre en œuvre parfois leurs timides acquis en matière de pratique de l'enseignement à distance mobilisant les technologies éducatives via le net.

Comment avons-nous vécu cette situation inédite ? Quel impact a pu avoir la pandémie sur notre identité professionnelle ? Les recherches en didactique nous avaient sensibilisés à l'idée de prendre en compte la contingence, c'est à dire la gestion des imprévus en enseignement et la nécessité d'adapter les dispositifs pédagogiques aux contextes et besoins spécifiques (Alwahbi, 2020). Cet événement a-t-il pu engendrer des modifications dans nos manières et habitudes de travail et influencer le sens même de nos actions, de notre mission et de notre façon de gérer le relationnel avec les étudiants, les pairs et l'institution ? Et quel en a été le prix pédagogique ?

Ainsi, nous nous intéressons à la capacité d'adaptation des enseignants face à des situations imprévisibles, en nous posons la question globale suivante : notre identité professionnelle, bâti en grande partie sur une expérience d'enseignement en tout présentiel permet-elle de nous adapter aux contraintes de l'enseignement à distance ?

Nous plaçons pour une mise en convergence de nos expériences respectives afin de documenter l'événement et de transformer cette expérience en cas d'école qui pourrait être

débatu, analysé et interprété dans le cadre de sessions dédiées à la formation continue des enseignants. En effet, ce basculement brusque vers l'usage de procédés que nous qualifierons par le terme générique de « numériques », induisant une dématérialisation et une distanciation de l'acte d'enseigner, peut constituer un cas d'école de ce que nous pouvons appeler dorénavant « l'urgence éducative » et participer ainsi au processus de questionnement permanent et dynamique de nos pratiques pédagogiques dans un monde devenu incertain.

REVUE DE LITTÉRATURE

L'identité professionnelle des enseignants en tant que problématique.

Comme pour tout métier, apprendre est une affaire continue (Giordan, 1998) et c'est pourquoi l'identité professionnelle de l'enseignant est à considérer aussi comme un processus continu (Gohier, 1999; Gohier et al., 2001). Cette identité, dont Fitzgerald (2020) a recensé certaines difficultés à la définir précisément peut être considérée comme un processus dynamique, dialogique et relationnel, construit à travers des interactions sociales et des expériences personnelles et professionnelles (Solari & Ortega, 2020).

Si, par nature, l'identité professionnelle est dynamique, car en principe aucune séance d'enseignement ne ressemble à une autre, elle a souvent tendance à se figer avec le temps et l'expérience acquise par l'enseignant. En effet, lorsque cette identité est ressentie comme aboutie car ayant fait ses preuves sur le terrain, l'enseignant s'installe dans une zone de confort qui peut mettre à défaut sa vigilance lors d'un changement de conditions de travail. L'identité professionnelle doit pouvoir se nourrir de la variété et de la richesse des situations d'enseignement que l'enseignant aura à vivre et aux contraintes de tous genres auxquelles il sera confronté le long de son parcours professionnel. Toute situation nouvelle amène, ou contraint, l'enseignant à adapter ses gestes professionnels, son discours et son relationnel avec les étudiants, et donc à innover et adopter des modalités alternatives d'enseignement afin de continuer à mener à bien sa mission.

La problématique qui s'est posée dès lors que l'enseignant devait, de façon inattendue, dispenser ses cours via une plateforme numérique dédiée, était en premier lieu d'opérer une adaptation de ses cours en format virtualisé. L'enseignant allait-il alors considérer son intervention comme une sorte de simulation d'un présentiel, ou devait-il adapter et opérer à des transformations de son cours et de son intervention du fait que les gestes professionnels ne soient pas les mêmes que pour un enseignement en « face à face » ? L'enjeu était de taille pour certains enseignants qui pouvaient d'emblée se sentir professionnellement vulnérables face à une situation nouvelle, soit par une sorte de crainte infondée (la crainte de l'inconnu), soit par méfiance envers tout ce qui se rapporte aux outils numériques, ou simplement par manque de dextérité technique dans leur utilisation.

MATÉRIEL ET MÉTHODES

Notre étude prend comme cadre l'enseignement du module « Histoire des Sciences du Vivant » à l'École Normale Supérieure de Kouba (Alger-Algérie). Le descriptif de cette école peut être consulté par le lien <https://www.ens-kouba.dz/french/>. Cette unité d'enseignement est dispensée à des étudiants préparant un diplôme de Master 2 en « Didactique des Sciences Naturelles et TICE » de la filière des Sciences Naturelles, et ce, pour l'année universitaire 2020/2021.

Telle qu'enseignée en présentiel, l'objectif de cette unité d'enseignement est de confronter les étudiants, futurs enseignants ou déjà en poste en collèges/lycées, à la réalité d'un projet de recherche en Sciences du Vivant et Sciences de l'environnement, afin de mieux

appréhender l'origine et les modes d'acquisition des connaissances scientifiques qui pourront par la suite être intégrés dans leur enseignement.

Il s'agit d'analyser différents problématiques et questions soulevées par l'avancée des sciences du vivant. Définitions de vie et d'espèces vivantes, approche épistémologique, notion d'obstacles épistémologiques, évolution des conceptions des savants, statut de l'erreur, empirisme et naissance de la démarche scientifique ou d'investigation, dimensions éthiques, réflexions sur la pluridisciplinarité et sur les méthodes à suivre pour élaborer une recherche dans ce domaine. Exemples de concepts analysés : la nutrition des plantes, l'hérédité et le support de l'information génétique, l'évolution historique du concept de respiration de l'antiquité à nos jours, etc.

La promotion d'étudiants concernée par notre étude est composée de 40 étudiants (28 filles, 12 garçons). Les enseignements ont été réalisés exclusivement en visioconférence, en synchrone, à raison de 2h de cours par semaine de mars à juin 2020. Précisons que cet enseignement en distanciel était assuré techniquement grâce à la plateforme de dépôt des cours Moodle, donc LMS. Pour le Meet de Google, il s'agissait de la visioconférence. A la demande des étudiants, tous les cours sont enregistrés en vidéo. Quelques compléments d'enregistrement audio ont été réalisés et partagés aux étudiants pour être consulté en asynchrone à des fins d'approfondissement de certains points traités en cours.

En dehors du fait que les interactions entre l'enseignant et les étudiants sont parfois contraints par des problèmes techniques (lenteur de connexion, mauvaise qualité et décalage entre son et image, etc.), nous avons essayé d'identifier des catégories de comportements d'étudiants aux visioconférences et, par extension, au « tout distanciel ». Cette catégorisation permettra d'évaluer si le distanciel, comparativement au présentiel, est porteur de changement d'attitude en termes d'assiduité, d'intérêt, de réactivité des étudiants ainsi qu'en termes de réussite.

Nous avons suivi et noté la manière dont nous avons géré la situation nouvelle et pris en compte l'évolution de l'attitude des étudiants ainsi que de leurs besoins en accompagnement, dans le but de ne laisser aucun étudiant en chemin. Nous apportons aussi des indications sur la manière dont nos collègues ont agi dans leur module respectif, grâce à des réactions et déclarations exprimées lors de discussions en aparté ou de rencontres informelles.

Limites de l'étude

Le bilan de cette étude de cas correspond à notre perception de la manière dont a été vécue le passage au « tout distanciel » en tant qu'observateur mais aussi en tant que partie prenante. En effet, nous avons appréhendé le problème à travers notre propre pratique, sur une cohorte de 40 étudiants, ce qui peut constituer un biais méthodologique du fait du nombre relativement réduit d'étudiants. La prise de recul et la prise en compte de données tangibles a permis de nous assurer de la convenance de nos conjectures et de minimiser le plus possible le caractère subjectif des interprétations que nous faisons. Une certaine concordance avec notre expérience d'enseignement vécue avec les étudiants de licence sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Lille pour les modules 'Initiation aux didactiques' (niveau L1) et 'Analyse de production de classe' (niveau L3) de septembre 2020 à juin 2021 a renforcé le bien-fondé de certaines de nos interprétations.

RÉSULTATS

Impacts des séances en visioconférences sur l'attitude des étudiants

Au moins six catégories de comportements d'étudiants aux visioconférences sont à relever. Ces catégories ont été construites grâce au visionnage a posteriori du déroulé des séances, aux relevés d'absence et à la lecture des tchats d'enregistrement des séances :

- A. Étudiants assidus, très réactifs et loquaces (peu nombreux, environ 4 sur une moyenne de 25 étudiants présents et se sont surtout des étudiantes).
- B. Étudiants assidus mais plus auditeurs que locuteurs (ils interviennent parfois lorsqu'ils en ressentent la nécessité).
- C. Étudiants assidus mais moins interactifs et plutôt scripteurs (interviennent sur le tchat).
- D. Étudiants « présents-absents », c'est-à-dire assidus mais discrets et silencieux.
- E. Étudiants très peu assidus et/ou ne suivant pas la séance des cours en entier.
- F. Étudiants souvent absents et se contentant de visionner les visioconférences en asynchrone.

Les catégories B et D se sont révélées comme les conduites étudiantes les plus récurrentes dans notre cas d'étude.

Nous avons également relevé les faits suivants :

- Une relative assiduité notamment lors de la première période de confinement mais aussi en période de reprise et lorsque les étudiants n'ont pas d'activité professionnelle en parallèle de leurs études (la plupart des étudiants sont déjà en poste en collège ou au lycée),
- l'assiduité est d'autant plus facilitée lorsque les étudiants n'ont pas de souci matériel ou de connexion,
- la ponctualité : il est plus aisé pour l'étudiant d'être présent à l'heure de cours lorsque l'enseignement se fait à distance car, pour la majorité, il n'y a pas lieu de se déplacer en dehors du domicile ou de la région de résidence,
- la disponibilité des étudiants au cours de la séance est plus grande. Les étudiants présents sont moins distraits pendant les séances de visioconférence par rapport aux séances en présentiel,
- une forme d'inégalité entre les étudiants dans la familiarisation avec l'outil est à noter (certaines fonctionnalités de la visioconférence ne sont pas connues ou maîtrisées par tous),
- au fur et à mesure de la progression des cours, on peut remarquer une augmentation de l'engagement de certains étudiants mais aussi une démobilité d'autres.

Impacts des séances en visioconférences sur les enseignants en général

- L'enseignant est beaucoup plus concentré sur son cours et est peu perturbé par des événements environnants (comme c'est souvent le cas en présentiel comme le bruit dans les couloirs, le chahut des étudiants, l'arrivée en retard de certains, etc...),
- le temps de la séance est bien rentabilisé car il ne pâti pas de retards, de problèmes de salles ou de contraintes logistiques ou matériels comme il est fréquent de le constater en présentiel,
- possibilité d'enregistrer la vidéo du cours et donc de préserver les traces orales et écrites des échanges,
- l'enseignant peut déléguer une plus grande part d'autonomie et de responsabilité aux étudiants,
- l'enseignement reste plutôt frontal, par dépit. En effet, l'enseignant se résout à débiter son cours le plus distinctement car de nombreux étudiants suivent difficilement en raison de la qualité de leur réseau ou de dysfonctionnements ou de versions moins performantes de leurs outils technologiques (mobiles, PC). Les échanges avec les étudiants sont faiblement interactifs, pour les mêmes raisons,
- l'enseignant ne reçoit que peu de feed-back des étudiants, qui, pour la plupart, rechignent à montrer leur visage, même lorsqu'ils prennent la parole. Les réactions

étudiantes restent donc anonymes car il n'y a pas d'obligation réglementaire à se montrer,

- bien qu'il soit possible à l'enseignant de prendre en début de cours la liste des étudiants présents, cela ne garantit pas pour autant leur présence effective pendant toute la durée de la séance, de manière continue,
- les travaux de groupe sont difficilement réalisables et contrôlables.

Impacts des séances en visioconférences sur différentes catégories d'enseignants

Si nous pouvons esquisser une proposition générale de catégorisation des enseignants, celle-ci peut se faire, d'après Manning et al. (2017), selon des critères de qualification professionnelle qui s'appuient notamment sur des dimensions formelles (diplômes, certifications), mais aussi sur des dimensions qui nous semblent plus subjectives ou difficilement mesurables et vérifiables car variables dans le temps; des critères plus en rapport avec les facteurs contextuels et personnels (Dele-Ajayi et al., 2021), telles que Âge, genre, motivation, accès aux ressources, soutien institutionnel.

Pour cela, nous prendrons en compte le critère générationnel, celui de l'ancienneté et enfin celui du niveau déclaré de maîtrise et de mobilisation des technologies numériques. Ainsi, nous proposerons, et de manière tout à fait arbitraire, l'existence d'au moins trois catégories d'enseignants, sans en préciser le nombre d'individus concernés dans chaque catégorie, avec le présupposé que plus l'enseignant est âgé, plus il aura un degré d'adhésion ou d'accoutance avec les technologies numériques plus ténu et inversement :

- Enseignants expérimentés ayant une certaine ancienneté dans l'exercice du métier et appartenant à la génération que nous qualifierons de « craie-tableau ». Ce corps enseignant mobiliserait habituellement peu ou pas les technologies numériques dans leur enseignement.
- Enseignants d'un âge moyen ayant une expérience d'enseignement appréciable. Cette catégorie, la plus importante en termes d'effectif, est aussi la plus hétérogène. Ayant constitué la cible privilégiée des sessions de formation aux nouvelles technologies éducatives (formation à la carte, ateliers de courte durée...), cette catégorie montrerait une imprégnation modérée à relativement forte aux technologies selon l'intérêt que chaque enseignant porte à la chose.
- Enseignants débutants, avec peu d'années de pratique mais qui, en raison de leur jeune âge, sont relativement bien au fait de la maîtrise des outils numériques soit par auto-formation, soit par incitation institutionnelle à se former.

Sans intention d'enfermer les enseignants dans des boîtes, nous nous risquons à formuler une hypothèse de travail que notre contribution seule ne pourra valider ou infirmer : les enseignants les plus jeunes, donc ceux qui ont été tôt mis en contact avec les outils numériques (y compris grâce aux jeux électroniques) et dont l'identité professionnelle est en gestation, ont mieux vécu que leurs aînés ce basculement du présentiel vers le distanciel. En effet, on peut présager que les jeunes enseignants auront pu trouver là une opportunité aussi inattendue qu'heureuse de montrer leur niveau de qualification ou de compétence en termes de mobilisation des nouvelles technologies par rapport à leurs collègues plus anciens. Nous remarquons cela d'après l'enthousiasme que montrent certains de nos jeunes collègues lorsque l'on parle de la manière dont ils ont géré la situation.

En quête de reconnaissance de leur compétence par les pairs et par l'institution qui les emploie, ils compenseraient ainsi, par rapport aux enseignants expérimentés, un certain déficit en termes de maîtrise des concepts à enseigner. Alors que la catégorie des enseignants chevronnés, qui aura construit une identité professionnelle après de longues années de pratique, aura peut-être plus de difficulté à gérer les contraintes de toutes sortes induites par l'utilisation

des outils numériques du fait que ceux-ci sont susceptibles de les faire sortir de leur « zone de confort ». Cela a été constaté lors de discussions informelles et qui montrent un certain agacement de cette catégorie d'enseignants et une forme d'incrédulité face à l'enthousiasme exprimé par certains jeunes recrues(es) pour l'enseignement en distanciel.

DISCUSSION

Des avantages et des inconvénients

Nous pouvons reformuler la question qui fait l'objet de notre analyse de la manière suivante : est-il nécessaire qu'un enseignant réinterroge son identité professionnelle lorsqu'il est mis face à un nouveau contexte de travail ? La réponse, toute évidente qu'elle puisse paraître, nous permettra peut-être de statuer sur la capacité de cette identité à garder une certaine efficacité (une capacité à s'acclimater à des situations d'apprentissage variées) ou à être reconsidérée selon les circonstances. Avant d'y répondre, retenons en premier lieu deux points ; le premier à l'actif de l'enseignement en visioconférence et le second plus critique envers ce dispositif.

- Le point favorable : une plus grande visibilité et transparence de la pratique. À condition de garder les traces orales et écrites des échanges, le distanciel instaure de fait une forme de transparence qui engage l'enseignant à préparer davantage ses cours. D'une part, il peut a posteriori reconsidérer le déroulé de son cours en débusquant de possibles erreurs qu'il aurait pu commettre aussi bien sur le plan du contenu du cours lui-même que sur la manière dont il a géré les échanges avec ses étudiants. D'autre part, les étudiants peuvent bénéficier de ce support archivé du cours pour s'imprégner au mieux avec son contenu.
- Le point négatif : ce type d'intervention ne prémunit pas les enseignants de pratiquer un enseignement frontal. En cause, une possible inclination de certains enseignants à ce type de « pédagogie » ou à une habitude de travail bien ancrée, ou tout simplement à un manque de préparation à l'enseignement outillé par les technologies numériques. Parfois, ce sont des raisons liées aux aléas techniques, comme la mauvaise qualité de connexion, qui vont amener l'enseignant à instaurer une pédagogie que nous qualifierons d'« émetteur-expert/récepteur-novice passif » au détriment d'une pédagogie qui encourage les échanges interactifs. Ce sera donc aussi en termes de contrat didactique (attentes implicites et explicites qui régissent les comportements des acteurs dans une situation d'enseignement) correspondant à cette modalité d'enseignement à distance que se posera la question sur les changements dans les rôles enseignant-étudiant et de la gestion de la dimension psychologique.

La dimension affective

L'enseignement à distance a été ressentie émotionnellement par certains étudiants comme d'autant plus frustrant en termes de proximité avec l'enseignant et les pairs que l'atmosphère générale était déjà bien lourde d'incertitudes diverses (sociales, économiques et politiques).

Cao et al. (2020) indiquent que des taux élevés d'anxiété (jusqu'à 44 % pour l'anxiété sévère dans certains pays) et de dépression ont été observés chez les étudiants lors de la pandémie du covid19 avec son corollaire de restriction des déplacements et des contacts sociaux. Il fallait donc instaurer avec les étudiants une forme de bienveillance afin d'éviter de les démobiliser davantage.

Cet enseignement par visioconférence a pu être responsable de la génération d'inégalités nouvelles entre étudiants. Certains étudiants ne semblaient pas à l'aise pour s'exprimer devant la caméra. D'autres ont eu tendance à décrocher. Enfin, les aléas techniques ont fini par

pénaliser des étudiants qui se sont ainsi retrouvés absents du cours aussi bien physiquement que virtuellement.

Étions-nous préparés à prendre en compte les impératifs dictés par cette dimension relationnelle nouvelle ? Avons-nous pu la gérer convenablement, voire « l'instrumentaliser » habilement, pour mettre l'étudiant dans des dispositions mentales et psychologiques acceptables pour son épanouissement intellectuel et sa réussite ? Ceci était crucial car en termes de contrat didactique, Gazica et al. (2022) indiquent que des ruptures dans le contrat psychologique qui surviennent lors de changements inattendus dans l'organisation des cours, peuvent nuire à la motivation, à l'engagement et aux résultats des étudiants. Par exemple, un manque de connexion avec les pairs peut conduire selon Åkerfeldt et al. (2023) à une moindre cohésion de groupe et ceci constitue un défi pour la dimension sociale.

D'autres étudiants, au contraire, ont pu apprécier cet enseignement en distanciel qui les a dispensés de déplacements sur de longs trajets et leur a fait faire des économies de moyens et de temps ou parce que tout simplement cette modalité correspondait mieux à leur tempérament selon leurs dires.

En effet, nous constatons que la réussite des étudiants peut, pour ainsi dire, dépendre d'une certaine présentiel-dépendance ou à l'inverse d'une certaine distanciel-dépendance. Dans ce dernier cas il est important, comme le précisent Chandra et Lloyd (in Macedot-Rouet, 2008), de prendre en compte dans les projets pédagogiques qui utilisent les technologies de l'information et de la communication, les différences individuelles et les styles d'apprentissage dans les interactions à distance.

Du côté des enseignants, certains ont vécu la situation comme une opportunité à saisir pour développer de nouvelles compétences de communication et de médiation. D'autres l'ont vécue en résistant à cette idée de remettre en question leur pédagogie « de terrain » considérant qu'elle pouvait être transférable telle quelle de l'in-situ vers l'in-vitro à travers le in-silico, c'est-à-dire du contact direct avec les étudiants (présentiel) au contact virtuel (distanciel) à travers une interface numérique (plateforme numérique).

CONCLUSION

Nos institutions ont mis à profit, par la force des choses, la conjoncture sanitaire pour encourager enfin les enseignants, les plus réfractaires d'entre eux, à utiliser les technologies innovantes à échelle réelle (de temps et de taille). L'objectif était de permettre aux étudiants d'avoir accès à une modalité d'apprentissage susceptible de les prémunir du désœuvrement et qui pouvait pallier efficacement l'impossibilité totale ou partielle de suivre un enseignement en face à face.

Mais, la scolarisation des technologies est un phénomène complexe qui ne se limite pas à leur simple intégration (Fluckiger, 2017), et de surcroît lorsque celle-ci est imposée par la force des choses. De même que l'intégration de ces technologies ne va pas nécessairement de pair avec l'innovation pédagogique car la réaction de chaque enseignant face à une situation nouvelle dépend fondamentalement de la manière dont les enjeux et les attentes sont perçus par celui-ci, des moyens dont il dispose et des compétences à les mobiliser, ainsi que de l'implication relative des étudiants. Puis, il y a certainement un compromis à trouver entre les enseignants les plus convaincus par les technologies, et qui parfois peuvent prendre les moyens pour des finalités, et les plus sceptiques qui résistent « au nom de la relation pédagogique et du lien social » (Maulini, 2020).

Il sera donc nécessaire de continuer à informer et former les enseignants à une utilisation pédagogiquement efficiente des dispositifs technologiques d'enseignement à distance, pas seulement sur la manière de les utiliser techniquement mais aussi sur l'impact que ceux-ci

peuvent avoir sur la qualité de leur enseignement et sur la capacité des étudiants à acquérir des savoirs au moins aussi efficacement qu'en présentiel. Cela passe nécessairement par des arrangements sociaux (Green et al., 2020) car en effet une remise en question de l'identité professionnelle se fait souvent sous l'influence du contexte social et institutionnel (Mao et al., 2019). Et dans cette optique, nous constatons que la contingence est centrale dans l'analyse des pratiques enseignantes, car elle révèle la flexibilité et la capacité d'adaptation nécessaires pour atteindre les objectifs d'apprentissage malgré les aléas (De Lima et al., 2023).

Bonne ou mauvaise, cette « année-test grandeur nature », imposée par la conjoncture sanitaire peut être rentabilisée favorablement pour permettre à l'enseignant d'adapter sa pédagogie pour de possibles prochaines échéances. Mais sans réflexion préalable et concertation entre enseignants et entre enseignants et institution sur la manière de gérer les situations nouvelles, le risque est grand de voir émerger ou perdurer un enseignement à deux vitesses. L'un restant sur un mode relativement conventionnel et se bornerait alors à du « présentiel simulé » et l'autre, plus volontariste, exploiterait la richesse des possibilités qu'offrent les outils numériques. Il faut sans doute prendre la mesure de ce risque car il est maintenant assez plausible de considérer que le distanciel a de fortes chances de devenir un maillon important de l'intervention de l'enseignant, non seulement en raison des aléas persistants, mondiaux ou locaux, mais aussi en raison des avantages qu'il offre aussi bien à l'institution et aux gestionnaires (y compris en termes économiques) qu'aux enseignants eux-mêmes et aux étudiants. Mais aussi parce que l'intelligence artificielle (IA) qui en était à ses premiers balbutiements en 2020 se positionne actuellement fortement comme une nouvelle donne incontournable qui peut avantager, ou faire obstacle, à l'apprentissage.

Enfin, si nous considérons que la situation pédagogique tout à fait inédite que nous avons vécu nous a transformé ou en tout cas obligé à sortir de nos habitudes de travail et de la manière de gérer le relationnel avec nos étudiants, alors cela revient à préjuger que notre identité professionnelle a pu, à la faveur de la pandémie, constituer pour certains enseignants une opportunité de croissance personnelle et professionnelle. Elle doit pouvoir maintenant se reconstruire sur une base plus élargie qui va de l'enseignement en présentiel vers l'enseignement en « tout distanciel » en passant par l'enseignement hybride. Il est impératif de former des enseignants polyvalents, capables de mobiliser indifféremment ces trois modalités d'intervention selon les besoins et les circonstances et avec une certaine efficacité. A chacune de ces modalités, et davantage pour l'enseignement à distance, il y a nécessité de négociation transparente et continue des attentes, ainsi qu'une redéfinition des rôles : l'enseignant devient davantage un facilitateur et un accompagnateur, tandis que l'étudiant doit s'impliquer activement dans son apprentissage (Beaudoin, 1990).

RÉFÉRENCES

- Åkerfeldt, A., Bergdahl, N., & Hrastinski, S. (2023). Adult learners' perceptions of distance education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 30, 248-266. <https://doi.org/10.1177/14779714231200422>.
- Alwahbi, A. (2020). The use of contingency contracting in educational settings: A review of the literature. *Educational Research and Reviews*, 15(6), 327-335. <https://doi.org/10.5897/err2020.3949>.
- Beaudoin, M. (1990). The instructor's changing role in distance education. *American Journal of Distance Education*, 4, 21-29. <https://doi.org/10.1080/08923649009526701>.

- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934-112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>.
- Dele-Ajayi, O., Fasae, O., & Okoli, A. (2021). Teachers' concerns about integrating information and communication technologies in the classrooms. *PLoS ONE*, 16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249703>.
- De Lima Araujo, R., & Da Silva, L. (2023). L'ingénierie de formation au Brésil : Appropriations de la didactique française dans la recherche en éducation. *Phronesis*, 12(4), 67-91 <https://doi.org/10.7202/1106788ar>.
- Fitzgerald, A. (2020). Professional identity: A concept analysis. *Nursing Forum*, 5514667. <https://doi.org/10.1111/nuf.12450>.
- Fluckiger, C., (2017). Innovations numériques et innovations pédagogiques à l'école. *Recherches*, 66, 119-134. (hal-01588403).
- Gazica, M., Leto, G., & Irish, A. (2022). The effects of unexpected changes to content delivery on student learning outcomes: A psychological contract perspective during the COVID-19 era. *Psychology in the Schools*, 59, 1473-1491. <https://doi.org/10.1002/pits.22685>.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre*. Belin.
- Gohier, C. (1999). *L'identité professionnelle de l'enseignant*. Les recherches enseignées en espaces francophones, N°2, Université Victor Segalen Bordeaux 2, France.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Chevrier, J. & Grossman, S. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 3-32.
- Green, J., Burrow, M., & Carvalho, L. (2020). Designing for transition: Supporting teachers and students cope with emergency remote education. *Postdigital Science and Education*, 2, 906-922. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00185-6>.
- Macedot-Rouet, M. (2009). *La visioconférence dans l'enseignement : Ses usages et effets sur la distance de transaction*. Distances et savoirs, 7, 65-91. <https://doi.org/>
- Mao, A., Lu, S., Lin, Y., & He, M. (2019). A scoping review on the influencing factors and development process of professional identity among nursing students and nurses. *Journal of Professional Nursing*, 37(2), 391-398. <https://doi.org/10.21203/rs.2.13395/v1>.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13, 1-82. <https://doi.org/10.4073/CSR.2017.1>.
- Maulini, O. (2020). *L'école numérique : risque-t-elle son âme ou fait-elle son métier ? Bulletin CIIP*, 5, 3-5.
- Solari, M., & Ortega, E. (2020). Teachers' professional identity construction: A sociocultural approach to its definition and research. *Journal of Constructivist Psychology*, 35, 626-655. <https://doi.org/10.1080/10720537.2020.1852987>.