

**Nous irons voir ensemble les jardins refleuris,
Et déambulerons dans les rues de Paris.**

Deuxième numéro de cette série spéciale du Libellio.

En quelques jours, tout le système d'enseignement, de la maternelle à l'université, a basculé dans les cours en ligne. Des collègues (Mohammed Benseddik et ses collègues pour l'Université Mohammed 1^{er} d'Oujda, Violeta Blasco, professeure de lycée, Cécile Chamaret pour l'École polytechnique, Albert David avec Sonia Adam-Ledunois, Pierre-Emmanuel Arduin, Akim Berkani, Sébastien Damart, Béatrice Parguel et Mustapha Sali, pour l'Université Paris-Dauphine, Laurent Deville pour l'EDHEC, Anne-Laure Fayard pour New York University, Hervé Laroche et Valérie Moatti pour l'ESCP, Xavier Lecocq, Zoé Le Squeren et Xavier Weppe pour l'Université de Lille, et Emmanuelle Le Nagard pour l'ESSEC) témoignent de la manière dont cette révolution brutale est intervenue. Dans un mois, ils reviendront sur le sujet pour dresser un premier bilan de l'expérience.

Et puis une nouvelle exploration musicale est proposée en ces temps de retraite chez soi : celle d'un thème qui, depuis le Portugal du Moyen-Âge jusqu'à Rachmaninov et à la musique de film, a parcouru l'histoire entière de la musique, sous la forme d'une folie – la Follia. Un virus musical, donc de ceux que l'on aime. D'autres sont moins agréables, et c'est aussi l'occasion d'une pensée pour l'Espagne, pays particulièrement touché par l'épidémie actuelle.

Merci à tous les auteurs qui ont accepté de participer au projet un peu fou de ces numéros spéciaux. À Michèle Breton qui les rend possibles par un travail acharné, à nos relectrices. À ceux qui nous ont soutenus en nous envoyant des messages. Et merci enfin à toi, à la manière de ceux dont rêvait Thomas de Quincey, lecteur courtois et indulgent.

ENSEIGNEMENT ONLINE

3

Introduction

5

Cours en ligne ESCP

Valérie Moatti & Hervé Laroche

13

Continuité ou reconfiguration pédagogique ?

Emmanuelle Le Nagard

17

**Le métier d'enseignant-chercheur
au révélateur de la situation de crise**

Xavier Weppe, Zoé Le Squeren, Xavier Lecocq

33

Témoignage online Polytechnique

Cécile Chamaret

37

L'université marocaine à l'épreuve du Covid-19

Mohammed Benseddik

45

**« Basculer à distance » : premiers témoignages
après deux semaines de confinement**

Albert David, Sonia Adam-Ledunois, Pierre-Emmanuel Arduin,
Akim Berkani, Sébastien Damart, Béatrice Parguel
& Mustapha Sali

53

Going remote

Anne-Laure Fayard

57

Enseigner les produits dérivés au temps du Covid-19

Laurent Deville

61

L'enjeu de continuer à apprendre

Violeta Blasco

67

Une folie de musique
Hervé Dumez

Rédacteur en chef : Hervé Dumez
Secrétariat de rédaction : Michèle Breton
Relectrice : Élodie Gigout
<http://lelibellio.com/>
ISSN 2268-1167

Dossier
Enseignement *online*



*L'automate,
René Magritte (1929),
Musées Royaux de Belgique*

**De la salle de classe à
l'écran : le basculement des
cours en ligne au moment du
confinement**

La situation qui voit un maître face à des élèves remonte à l'antiquité. On la trouve en Égypte et à Rome.

Au Moyen-Âge, les élèves des maîtres de l'université de Paris étaient assis sur des bottes de foin qu'ils achetaient dans une rue du quartier latin qui en a conservé le nom, la rue du Fouarre.

Cette situation familière a disparu quasiment du jour au lendemain, de la maternelle jusqu'à l'Université, dans tous les pays, avec le confinement. Chacun s'est alors mis à parler synchrone et asynchrone, et à jouer du ZOOM.

Le *Libellio* a demandé à des professeurs d'Université, d'Écoles de gestion et d'ingénieur, et à un professeur de lycée de donner leur témoignage sur la manière dont ce basculement s'est réalisé. Le contrat passé est que ces mêmes auteurs, dans un mois et un autre dossier pour un numéro spécial Coronam, feront un bilan de leur expérience des cours en ligne.

Un grand merci, donc, à Mohammed Benseddik et ses collègues pour l'Université Mohammed 1^{er} d'Oujda, Violeta Blasco, professeure de lycée, Cécile Chamaret pour l'École polytechnique, Albert David avec Sonia Adam-Ledunois, Pierre-Emmanuel Arduin, Akim Berkani, Sébastien Damart, Béatrice Parguel et Mustapha Sali, pour l'Université Paris-Dauphine, Laurent Deville pour l'EDHEC, Anne-Laure Fayard pour New York University, Hervé Laroche et Valérie Moatti pour l'ESCP, Xavier Lecocq, Zoé Le Squeren et Xavier Weppe pour l'Université de Lille, et Emmanuelle Le Nagard pour l'ESSEC.

Vos expériences et réactions sont les bienvenues ■

Cours en ligne ESCP

Valérie Moatti & Hervé Laroche
ESCP Business School

Témoignage de Valérie Moatti, Dean of Faculty, ESCP

Depuis la fin du mois de février et le confinement de certains étudiants et professeurs italiens, l'ESCP s'est préparée à transférer l'intégralité de son offre de cours en ligne. Ce mouvement s'est largement accéléré à partir du 2 mars, date de la fermeture du campus de Turin qui a marqué le début d'une série de fermetures en cascade, vidant progressivement mais rapidement tous nos campus de leurs étudiants et souvent aussi de leur personnel et de leurs professeurs. Après Turin, vint Madrid le 9 mars, puis Berlin le 11 mars, et enfin Paris le 16 mars, imité par Londres dans les 24 heures qui ont suivi.

Cette situation totalement inédite nous a amené à réagir rapidement et à repenser à la fois l'organisation des cours, la pédagogie et notre relation aux étudiants dans ce contexte très particulier.

Un apprentissage organisationnel rapide

Depuis fin février, plus de 600 cours ont été transférés en ligne sur tous les programmes et tous les campus de l'école. Ce transfert *quasi* total a nécessité la mobilisation de nos 150 professeurs permanents mais aussi plusieurs centaines d'intervenants extérieurs. Avant la crise provoquée par le Covid-19, l'ESCP bénéficiait déjà d'une offre de programmes en ligne (EMIB, online GMP, certificats en partenariat avec First Finance) mais l'enseignement à distance était limité à des programmes et cibles particuliers et seule une minorité de professeurs avaient expérimenté ces formats, asynchrones pour la plupart d'entre eux.

Dès la fermeture du campus de Turin, l'organisation, à travers une petite cellule consacrée au « *digital learning* » et composée d'experts techniques et de quelques professeurs passionnés et innovants, a commencé à se préparer à l'éventualité d'une migration en ligne de

tous les cours. En effet, au-delà du problème spécifique de Turin et de l'anticipation d'une contagion éventuelle vers d'autres pays et campus (même si les signaux politiques étaient alors bien faibles), l'ESCP a dû faire face à l'éparpillement progressif de ses étudiants internationaux. Ce mouvement a commencé par notre programme bachelor dont les étudiants sont très internationaux et par définition très jeunes ; quel que soit leur campus de rattachement, ils ont décidé, avec l'assentiment des dirigeants du programme et souvent sous la pression de leurs parents inquiets, de regagner leur famille et leur pays d'origine avant qu'il ne soit trop tard.

Pour cette raison, nous avons commencé à mobiliser les professeurs pour qu'ils rendent leurs cours accessibles non seulement aux étudiants présents dans la salle mais aussi à ceux, de plus en plus nombreux, à distance. L'idée était de les inciter, avant même la fermeture de nos campus, à utiliser la plate-forme d'enseignement à distance choisie par l'école (Blackboard Collaborate) pour diffuser en « *streaming* » leurs cours aux étudiants à distance et les enregistrer pour permettre une écoute asynchrone éventuelle, notamment dans le cas de problèmes de connexion ou de décalage horaire incompatible avec l'heure du cours.

Néanmoins, la plupart des professeurs n'avaient jamais utilisé la plate-forme d'enseignement collaboratif à distance, même s'ils pouvaient s'être familiarisés avec Blackboard pour y poster leur matériel pédagogique. Pour accélérer et diffuser ces pratiques, la cellule de *digital learning* s'est mobilisée pour organiser des formations en ligne d'une heure permettant la prise en main de la plate-forme d'enseignement à distance. Tous les professeurs de tous les campus, permanents ou non, ainsi que certains membres du personnel administratif (chargés de programme et de scolarité), qui constituent des maillons clés de la bonne tenue des cours, ont été invités à participer à ces formations. En trois semaines, deux cents personnes les ont effectivement suivies. En complément, la formation en ligne a été intégralement enregistrée et rendue accessible à tous ceux qui le souhaitaient, qu'ils aient pu ou non la suivre. De plus, lorsque cela était encore possible, les professeurs ont été incités à réaliser leurs premières expériences d'enseignement à distance sur le campus (avec ou sans étudiants) afin d'assurer un support technique et pédagogique par les équipes élargies du digital. Enfin, une chaîne d'apprentissage s'est organisée autour des pionniers de ces pratiques. Concrètement, plusieurs professeurs ou membres du personnel administratif ayant déjà pratiqué l'outil

ont formé à leur tour leurs intervenants ou collègues, diffusant rapidement à grande échelle.

Ce phénomène s'est largement propagé en partant du campus de Turin et a vite dépassé la simple utilisation de l'outil. Une chaîne de solidarité et de collaboration s'est mise en place entre les collègues des différents campus, devenus paradoxalement plus unis dans cette situation où il devenait impossible de se rencontrer physiquement. La structure multi-campus propre à l'ESCP et le décalage, même relatif, des événements dans ces différentes régions du monde, ont amené les professeurs à construire sur l'expérience des plus expérimentés qui sont à la fois les premiers touchés par la crise du Covid-19 (le campus de Turin notamment) et ceux déjà familiarisés avec l'enseignement en ligne dans d'autres contextes. Au-delà de la maîtrise de l'outil, il s'agissait aussi d'échanger rapidement sur les bonnes pratiques de la conduite d'un cours à distance, les difficultés rencontrées, la manière de les gérer, l'adaptation nécessaire des modalités et formats pédagogiques, les astuces... Une banque de ressources en ligne comprenant des ressources publiques (webinar de Blackboard et d'Harvard Publishing par exemple) et des sources « maison » (enregistrement de retours d'expériences de collègues pionniers, échanges avec la cellule digitale, *kits* d'utilisation de certains outils ou techniques tels que la prise en main d'un micro, la constitution des groupes en ligne, la réalisation d'examens en ligne, etc.) a été constituée et centralisée sur la plate-forme pédagogique. Elle est enrichie très régulièrement et permet un apprentissage progressif des spécificités de l'enseignement à distance.

Afin de maintenir et animer la communauté des professeurs, des messages réguliers leur sont envoyés tant pour faire référence aux nouvelles ressources que pour les accompagner moralement dans cette évolution et faire face à des situations parfois difficiles personnellement. Certains de nos professeurs doivent s'isoler de leurs enfants et en viennent à enseigner dans leur cuisine par exemple. L'échange de bonnes pratiques et d'expériences comprend aussi ces dimensions. Un premier questionnaire de retour d'expérience a été envoyé le 20 mars à tous les professeurs de Paris après quelques jours de confinement et les retours sont très positifs. Près de 90 % des professeurs et intervenants extérieurs sondés sont satisfaits ou très satisfaits (50 % très satisfaits) de l'expérience. Les professeurs sondés ont par ailleurs suivi les préconisations générales de l'école sur le choix de la plate-forme (plus de 90 % ont utilisé Blackboard Collaborate) mais certains en expérimentent d'autres telles que

ZOOM ou Meet. L'école s'occupe néanmoins de préparer une plate-forme alternative et d'offrir une petite formation sur le sujet pour faire face à d'éventuels problèmes techniques de la plate-forme principale dont la robustesse a été néanmoins renforcée (montée en gamme de la licence auprès du fournisseur pour assurer une utilisation intensive). Pour autant qu'on puisse en juger à ce jour, les étudiants ont eux aussi un jugement très positif.

L'amélioration continue des pratiques

Lors d'une première prise en main d'enseignement à distance, les professeurs choisissent en général un format traditionnel sous forme de « conférence » ponctuée par des interactions et échanges avec

les étudiants. Ce choix fonctionne plutôt bien lorsqu'un lien est pré-existant entre le professeur et les étudiants et qu'il s'agit, comme dans la situation actuelle, de transférer en urgence les dernières séances d'un cours démarré il y a quelques mois. L'expérience montre ensuite qu'il est souhaitable d'adapter le format et la pédagogie à ce mode d'enseignement distant.

Après de premières expérimentations, certains professeurs se lancent ainsi dans la combinaison d'enseignement synchrone avec un apprentissage asynchrone. Le constat est qu'il est difficile de maintenir la concentration des étudiants en ligne pendant plus d'une heure ou une heure trente. De ce fait, un cours traditionnel a été découpé

en différents modules dont certains sont enseignés à distance et d'autres consistent en l'apprentissage *via* des sources mises à disposition par le professeur (vidéo, articles, cas, exercices) pour lesquelles un travail individuel ou par groupe est demandé aux étudiants. Certains choisissent aussi d'introduire des outils de vote ou sondage dont certains sont imbriqués dans les plates-formes telles que Blackboard Collaborate. D'autres outils tels Kahoot ou Mentimeter permettent aussi de dynamiser une session en introduisant de la « *gamification* ».

L'expérience montre aussi qu'il est clé de maintenir les interactions sociales à la fois entre le professeur et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes. La relation aux étudiants s'en trouve



*La bonne parole, René Magritte (1938),
Musées Royaux de Belgique*

transformée non seulement du fait de ce mode d'apprentissage mais aussi du contexte anxiogène dans lequel un certain nombre d'entre eux sont placés. Il est plus important que jamais d'être particulièrement attentionné et à l'écoute des étudiants. Certains peuvent être dans des situations de souffrance physique ou sociale (seuls dans une chambre d'étudiant de 10 m² à des milliers de kilomètres de leur famille). La relation digitale est leur seul lien avec le monde extérieur et le professeur gagne à faire preuve d'empathie vis-à-vis d'eux. Il est plus important que jamais d'animer une communauté en ligne. C'est en particulier ce que souligne un de nos collègues de Turin (Mucharraz y Cano & Venuti, 2020). Pour reprendre le titre de cet article et insister davantage, l'enseignement en ligne doit être social. Et ceci doit être préparé en amont. En effet, l'adaptation aux caractéristiques spécifiques du public (âge, formation, culture, et dans le cas présent, situation physique, matérielle et morale particulière) ne peut se faire dans l'interaction naturellement riche de la salle de classe. En ligne, d'innombrables informations qui s'offrent naturellement et immédiatement dans un contexte de salle de cours demeurent inaccessibles. Ce qui se perçoit et se comprend avec un minimum d'attention et de sensibilité pour un enseignant un tant soit peu expérimenté, peut demeurer totalement caché et ne jamais se révéler, du fait de la pauvreté des *feedbacks* reçus. En dehors des situations d'urgence comme celles vécues actuellement, il faut sans doute en retenir ce fait important : à la préparation pédagogique des sessions doit s'ajouter une préparation « sociale ». Les équipes d'encadrement (responsables de programmes ou de cours) et de support (assistants et gestionnaires) ont un rôle important à jouer sur cette question. Cela devient une part de leur travail. La préparation d'ailleurs ne suffit sans doute pas : il faut une gestion sociale qui accompagne tout l'enseignement, dans la mesure où celle-ci ne peut se faire naturellement par le simple jeu de l'interaction. Bien entendu, en situation classique, il se peut que cette gestion sociale soit mal faite par l'intervenant. Mais en ligne, même l'intervenant sensibilisé et compétent aura des difficultés si cet aspect n'est pas explicitement préparé et géré.

Afin de promouvoir les interactions entre les étudiants, la plate-forme Blackboard Collaborate permet de constituer des groupes en salles virtuelles et de leur accorder du temps pour travailler ensemble, puis de revenir en salle entière pour échanger tous ensemble et avec le professeur. Certains professeurs choisissent de mettre de la musique aux étudiants pendant cette période de travail en

groupe et passent d'une classe virtuelle à l'autre pour stimuler les étudiants et échanger avec eux. D'autres outils collaboratifs peuvent être utilisés en parallèle, tels que Google docs, Whatsapp, ou Slack, pour aider les étudiants à communiquer au sein d'un groupe et à construire ensemble leur proposition commune avant de désigner un porte-parole au sein du groupe pour partager en « classe virtuelle entière », le fruit du travail collectif.

Pour certains publics tels les Executive MBA, qui valorisent particulièrement ces interactions et ont choisi pour partie de s'inscrire dans une formation pour venir sur site et construire un réseau, le défi est plus complexe. L'expérience de ces dernières semaines nous amène plus généralement à repenser notre pédagogie, notre offre de cours et ce notamment en fonction des profils et des compétences que nous souhaitons apporter à nos différentes populations d'étudiants.

Mon expérience, par Hervé Laroche, Professeur, ESCP

Après avoir connu plusieurs vagues d'enthousiasme pour des technologies d'enseignement issues de la digitalisation et, surtout, pour avoir vécu les désillusions qui avaient suivi, je m'étais soigneusement tenu à distance de l'enseignement à distance. Depuis quelques années pourtant, il m'avait fallu reconnaître que les dispositifs en ligne actuels montraient quelque consistance et semblaient bien partis pour s'implanter durablement, à la différence par exemple des hypertextes gravés sur des CD-ROM ou des MOOCs aussi massifs que lourdauds. Je n'avais à cela aucune objection de fond. Mais, n'ayant plus tant d'années d'activité devant moi, j'étais bien décidé à éviter l'effort d'investissement requis par ces dispositifs. Bref, Papy faisait de la résistance. Rien d'héroïque, les pressions étant pratiquement inexistantes. Il suffisait de rester dans l'ombre. Je n'y étais d'ailleurs pas seul.

Dans la semaine où « tout a basculé » (celle du 7 mars), j'avais vu des collègues organiser entre eux, spontanément, des séances de tests et d'échanges sur l'usage de la plate-forme Blackboard Collaborate. Leur excitation était communicative et je les avais accompagnés une fois, plus par amusement que dans l'idée de me former. Le dimanche 15 mars, j'ai réalisé que je n'avais plus le choix. Le lendemain à 10h j'avais deux heures à assurer, et deux autres à 14h. J'ai consulté un document de lancement rapide, regardé quelques vidéos pour connaître les manipulations de base et fait un essai à vide sur la plate-forme. Mais j'ai surtout travaillé sur ma présentation (Powerpoint). Je pressentais qu'il fallait lui

donner une cohérence bien supérieure, chose dont je ne me soucie pas trop habituellement, puisque je suis là pour fabriquer cette cohérence en direct.

Lundi matin, miracle, tout semble fonctionner. Les étudiants se connectent. Je suis surpris qu'ils ne partagent pas leur vidéo pour la plupart. Ma question sur ce sujet reste sans réponse. Mes autres questions aussi, d'ailleurs. Un des étudiants, me prenant sans doute en pitié, partage alors sa vidéo et me donne des indications sur la qualité de la réception et sur d'autres difficultés d'interaction. Ce groupe a une expérience de la plate-forme, puisqu'il a, juste avant mon cours, un cours à distance donné par un de mes collègues les plus investis dans ce domaine. Je tente le *chat* et j'obtiens quelques réponses et quelques questions, ce qui me rassure en partie. Mais le plus simple est encore de partager ma présentation et de me mettre à parler. Pendant un long moment je suis gêné par l'absence de *feedback*. Qui m'écoute ? Qui comprend ? L'étudiant compatissant m'assure que tout va bien, que si les autres ne disent rien c'est qu'ils n'ont rien à dire. Et puisque j'ai l'air d'y tenir tellement, il se charge lui-même de poser des questions. J'avance donc inconfortablement face à ces visages absents et muets. Et puis, sans m'en rendre compte, je les oublie. Mon public n'est plus péniblement inaccessible, il est naturellement lointain. Je fais de la radio. Je développe un discours plus continu et plus structuré qu'habituellement, tout en m'aventurant dans des développements improvisés. Mon registre de langage, habituellement plutôt proche du langage parlé, passe à un niveau nettement plus châtié. Je fais de la radio, mais sur France Culture. Et je me sens tout à fait à l'aise.

Je n'ai aucune idée de la réception de tout cela par les étudiants, sinon qu'elle n'a pas été dramatique au point qu'ils sortent de leurs limbes électroniques. Mon étudiant-témoin avait l'air, lui, plutôt satisfait. Mais n'était-il pas devenu, de fait, mon assistant ? Quelques commentaires et des « merci » ou « au revoir » postés sur le *chat* me laisse penser que la souffrance n'a pas été insupportable. Mais peut-être était-ce parce qu'ils s'étaient recouchés.

Dans les trois autres sessions que j'ai eues avec ce groupe, j'ai pu expérimenter davantage l'usage du *chat*, qui m'a paru un outil intéressant. Entre-temps, j'ai eu des conseils techniques et pédagogiques d'un des spécialistes de l'ESCP, ainsi que de nombreux « trucs » et témoignages partagés par les collègues. Je m'en suis pourtant globalement tenu à ce format assez fruste, par manque de temps et par sécurité, mais aussi parce qu'il m'a donné

(égoïsment) un certain plaisir. Ce n'est pas tous les jours qu'on passe sur France Culture ■

Référence

Mucharraz y Cano Yvette & Venuti Francesco (2020) "Online Learning Can Still Be Social. 10 Keys to Building a Supportive Digital Community of Learners", *Harvard Business Publishing Education*, 25 mars.
<https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/online-learning-can-still-be-social>

Continuité ou reconfiguration pédagogique ?

Emmanuelle Le Nagard
ESSEC Business School

Les écoles déploient de nombreux efforts pour assurer la « continuité pédagogique », en « basculant les cours en ligne », deux expressions désormais consacrées.

Ce petit texte a pour objet un regard très personnel, et à chaud sur la mise en place de solutions en distanciel pour les cours à l'ESSEC. Il est nourri de mes propres premières expériences d'enseignement, mais également de nombreux retours de collègues, dans des contextes divers, du post-bac à la formation permanente, et enfin, – et ce ne fut pas la moins enrichissante des découvertes –, d'une observation continue d'un étudiant d'école de commerce suivant ses cours en ligne, dans un contexte familial.

Quelques enseignements pédagogiques

Telle que je l'ai comprise, la continuité pédagogique consiste pour chaque cours, à assurer les objectifs pédagogiques principaux, en modifiant, autant que nécessaire, les méthodes d'enseignement et d'évaluation. Les organismes d'accréditation, au premier rang desquels la CEFDG, ont eu la clairvoyance de nous accorder cette flexibilité et cette confiance.

La première réaction des enseignants, professeurs permanents et chargés de cours, fut naturellement de « basculer » en distanciel en utilisant très majoritairement les sessions ZOOM, pour faire en ligne la séance prévue en présentiel. L'outil est facile d'accès, un code animateur permet de constituer des sous-groupes, les étudiants/participants peuvent « lever la main » virtuellement, tout semble fait pour reproduire la séance en salle de classe.

Après deux petites semaines de recul, quelques constats pédagogiques s'imposent à moi :

- *Une nécessaire modestie face aux objectifs pédagogiques* : lorsque l'on prend du recul pour préserver l'essentiel de ses objectifs pédagogiques, on peut s'apercevoir que beaucoup d'entre eux sont en réalité non indispensables et que l'on peut avoir intérêt à recentrer le propos, pour mieux faire passer ce que l'on souhaite préserver. Parler devant un auditoire en face-à-face peut être grisant, jusqu'à se laisser aller à du superflu. L'enseignement à distance peut avoir pour vertu de se concentrer sur les notions prioritaires.
- *La tension nerveuse face à l'écran* : prendre la parole face à son écran, et gérer le micro, la caméra, les interactions avec les étudiants, mais également leurs interventions sur le *chat*, en veillant à ce que l'entourage ne s'immisce ni visuellement ni de façon sonore dans la visioconférence, à ce que le fond ne soit pas trop personnel, et à avoir suffisamment de batterie, requièrent un apprentissage et une concentration importante. C'est également le cas pour les étudiants. Ceci explique qu'il soit nécessaire de faire de très nombreuses pauses, et de raccourcir globalement le temps des sessions synchrones, pour lui substituer des séquences asynchrones enregistrées.
- *La souffrance de l'absence d'interactions* : rien de pire pour un enseignant que d'avoir le sentiment de parler dans le désert. Nous commençons à en faire de plus en plus fréquemment l'amère expérience en parlant parfois devant une forêt d'écrans. Mais au moins pouvons-nous, par notre présence physique et notre regard panoramique, imposer un retour à l'attention. C'est beaucoup plus difficile en visioconférence, et on peut expérimenter une absence totale et embarrassante de réponses à une question posée en ligne. L'explication est simple à trouver : prétextant le manque de bande passante, l'étudiant lassé a coupé micro et caméra et s'adonne à d'autres activités, non nécessairement pédagogiques.
- *L'angoisse de l'enregistrement* : si, forts de ces constats, on décide, pour pouvoir se donner et donner de la flexibilité aux étudiants, de recourir à des supports audio ou vidéo préenregistrés, survient alors une double angoisse. La première est celle de devoir se réécouter et/ou se voir, ce qui est pour la plupart des personnes pénible. La seconde est celle de la diffusion : que vont devenir ces contenus dans le temps ? Pourront-ils être réutilisés, jusqu'à quand et par qui ?

En synthèse, il s'agit non de basculer en ligne, en dupliquant son cours en présentiel en version visioconférence, mais bien de reconfigurer le cours en redéfinissant des objectifs prioritaires, et en allant puiser dans une variété de méthodes pédagogiques : présentations en direct, forums de questions, contenus préenregistrés, remises de travaux, lectures d'articles....

C'est pour cette raison qu'il me paraît plus judicieux de parler d'enseignement à distance que de cours en ligne, ou de cours « numériques ». D'autant que certains enseignants continuent à utiliser les moyens de l'ancien monde, en envoyant, par exemple, par courrier aux étudiants des échantillons de tissus pour un cours sur la mode...

Quelques leçons organisationnelles

Une crise si soudaine et d'une telle ampleur met nécessairement l'organisation à rude épreuve. Plusieurs constats me sont apparus intéressants :

- *La répartition des rôles* : La réponse de l'organisation en un temps très court met en lumière incohérences et dysfonctionnements, mais force à les dépasser sans les habituelles négociations et défenses de territoires. À l'ESSEC, depuis quelques années s'est mise en place une entité appelée K-Lab, qui regroupe le Learning Center et l'équipe des ingénieurs pédagogiques qui déploient les outils (comme le Learning Management System Moodle) et produisent les contenus pédagogiques (comme les MOOCs). C'est cette équipe qui a été mise à contribution, en un temps très court, pour mettre sur pied un site spécialisé, qui rassemble les principales recommandations, et tous les tutoriels d'utilisation des outils mis à disposition des enseignants, dont l'incontournable ZOOM. D'ordinaire en support des programmes et des professeurs (*via* le décanat), c'est ce service qui a pris le *leadership* sur la formation et l'information des étudiants et participants, des professeurs et des chargés de cours. Ses compétences ont été légitimement mises en lumière, et cela changera probablement durablement l'organisation.
- *L'accélération des processus d'apprentissage* : La fermeture brusque des établissements, qui plus est à l'ESSEC en fin de trimestre, a nécessité une prise en main accélérée des outils, malgré la décision fort sage, de mise en place d'une « semaine blanche », où les cours en formation initiale ont été annulés. Tous les outils étaient en place, et déjà utilisés de façon très poussée par certains enseignants, notamment ceux intervenant régulièrement en formation continue. Au contraire, d'autres étaient au tout début de leur processus d'appropriation. De nombreuses formations et action de sensibilisation à l'utilisation de Moodle avaient été mises en place, mais les sessions dédiées au basculement en distanciel ont révélé l'hétérogénéité des stades d'apprentissage de cet outil. Face à l'impérieuse nécessité, les processus se sont brutalement accélérés.
- *L'apprentissage collectif* : souvent invoqué, et parfois poussif, l'échange de bonnes pratiques entre enseignants est devenu en quelques jours une réalité bien concrète. Les professeurs permanents, comme les chargés de cours, sont allés chercher des ressources, des outils, et des recommandations en externe, et les ont envoyés à l'équipe identifiée comme en charge du basculement en distanciel. Puis, ils ont spontanément partagé leurs retours d'expérience, soit oralement lors des sessions d'information en direct, soit de



La poitrine, René Magritte (1961), Musées Royaux de Belgique

façon plus formalisée par écrit. Face à la multiplication de ces initiatives, un Google Group a été mis en place, pour centraliser l'information et la mettre à la disposition de tous. Là encore, cela contribue à donner un coup d'accélérateur brusque à une initiative antérieure, – sous forme de *Blog* –, de partage des bonnes pratiques. Cette crise contribuera, espérons-le à resserrer les liens, notamment entre professeurs permanents et chargés de cours, pour faire émerger une vraie communauté pédagogique.

Quelques conclusions plus personnelles

Dans cette terrible crise, qui paraît, deux semaines après le début du confinement, encore totalement irréaliste, apparaissent plusieurs étonnements sur le comportement des collègues. Dans l'adversité, les personnalités se révèlent. Je mentionnais plus haut l'entraide spontanée, et c'est plutôt cette attitude qui a prévalu, avec une gratitude déclarée envers l'engagement des équipes. L'heure est plutôt à la cohésion, et les voix dissonantes, contestant les décisions prises, ont été rares. Quelques variations de profils apparaissent, et cette liste est bien entendu non exhaustive :

- Le/la jusque-boutiste, qui met son point d'honneur à respecter les échéances initiales et à assurer l'intégralité du programme, au risque parfois de sa santé ;
- Le/la geek enthousiaste, qui explore les moindres fonctionnalités des outils, veut sa propre licence ZOOM, et veut partager des conseils avec la communauté ;
- Le/la pragmatique béotien(ne), qui s'y met avec parcimonie, et parfois anguisse, mais s'y met ;

Au fil de ces deux semaines, j'ai vu surgir à chaque instant des problèmes inattendus, et des réponses possibles qui l'ont été tout autant.

Au final, ce choc de la « reconfiguration en distanciel », a été pour l'instant source de beaucoup de stress et de dépense d'énergie pour tous, mais aussi d'un incroyable apprentissage ■

Le métier d'enseignant-chercheur au révélateur de la situation de crise

Xavier Weppe, Zoé Le Squeren, Xavier Lecocq
Université de Lille, IAE

Introduction

L'urgence et la diffusion planétaire du virus Covid-19, abréviation de « *Corona Virus Disease 2019* », détecté la première fois en Novembre 2019 dans un marché de la sixième ville chinoise (Wuhan), provoque depuis quelques semaines une crise sanitaire, économique et financière qui secoue progressivement toute la planète. Nombreux sont les journalistes et les commentateurs qui présentent ce virus comme un « *cygne noir* » (Taleb, 2007) afin de décrire le rôle joué par ce virus passé de la chauve-souris à l'homme par l'intermédiaire d'un petit animal, maintenant mondialement célèbre, le pangolin.

Si le virus Covid-19 provoque une crise sanitaire et une crise économique bouleversant de nombreuses organisations, en quoi provoque-t-il également une crise pour l'université et l'enseignement supérieur ? Pour répondre à cette question, arrêtons-nous tout d'abord sur la notion de crise. Dans la plupart des définitions, la crise renvoie à une situation de troubles, de difficultés, due à une rupture d'équilibre et dont l'issue est déterminante pour l'individu ou la société¹. Cette rupture d'équilibre est due à l'imprévu. Cet imprévu qui surgit de l'ordinaire, qui s'impose aux différents acteurs et qui déclenche un enchaînement rapide. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'imprévu n'est pas tant le virus en tant que tel, mais la décision de fermer les facultés et les écoles pour des raisons de santé publique tout en affichant un objectif de maintien de la « continuité pédagogique ». Cet imprévu met à l'épreuve l'ensemble du personnel de l'enseignement supérieur, des organes de direction jusqu'au personnel support en passant par les enseignants-chercheurs. Il surprend, il bouleverse les routines quotidiennes, il accélère le rythme des décisions à prendre et

1. <https://www.cnrtl.fr/definition/crise>

questionne nos capacités à agir rapidement et efficacement. Si l'enseignement supérieur est le lieu où les générations nouvelles se forment au développement, à l'approfondissement d'une pensée créatrice et autonome (Garreau & de Montmorillon, 2019), comment poursuivre cette mission sans lieu de confrontation d'idées et de partage de connaissances, sans espace pour mener l'enquête (Dewey, 2006) ? Comment maintenir cette communauté (*universitas*), dans un espace éclaté où l'ensemble des parties prenantes (étudiants, enseignants et enseignants-chercheurs, personnel support) sont confinés et seuls ? Si la question peut présenter des enjeux apparemment moins importants que pour les sphères médicale et sanitaire, elle n'en est pas pour autant moins complexe. Pour répondre à l'exigence de « continuité pédagogique », nous avons très rapidement reçu de la part de nos directions de « l'ingénierie de la formation » et des « innovations pédagogiques » des guides et directives sur les « outils pédagogiques » disponibles pour faire cours à distance. Face aux enjeux et aux inquiétudes des différentes parties prenantes, la technologie apparaît dans les discours comme le lien capable de maintenir cette continuité pédagogique, cette communauté d'apprentissage. Les discours sur les outils et les plates-formes semblent écraser tout autre type de discussion. Il convient en effet de comparer rapidement les solutions internes aux solutions externes. Toutes les discussions parlent de Moodle, de ZOOM, de Teams, de Glowbl, de Discord, etc.

La réflexion que nous tentons de mener depuis plus d'une semaine est différente. Sans nier l'importance des solutions technologiques pour faire face à cette crise, nous pensons que le défi du maintien de la communauté d'apprentissage doit être pensé en termes de management stratégique. Cela nous conduit à questionner l'objectif affiché de « continuité pédagogique », en apparence clair mais peu porteur de sens pour les équipes pédagogiques et les étudiants (A) et à discuter de l'importance relative des solutions technologiques dans le contexte actuel (B). Partageant ce diagnostic au sein de notre équipe pédagogique à l'Université de Lille, nous sommes convaincus qu'il est de notre responsabilité, dans cette crise, de recréer les bases de l'apprentissage grâce à l'affirmation d'une unité de sens et d'une unité collective permettant de faire face à l'effondrement des unités de temps, d'espace et d'action qui constituent traditionnellement l'apprentissage dans une salle de cours (C). Concrètement, une démarche doit être déployée à deux niveaux : celui de l'organisation de la formation (D) afin de clarifier les objectifs et d'établir des canaux de communication formels

avec les étudiants, et celui des enseignements (E) qui doivent être réinventés au regard de la situation d'apprentissage actuelle. Pour conclure, nous constatons que la crise nous a amenés à réévaluer la hiérarchie et la complémentarité de nos activités, mettant en évidence l'importance de la polyvalence chez les enseignants-chercheurs.

A. Face à la crise, un objectif clairement formulé mais porteur d'ambiguïté : assurer la « continuité pédagogique »

La crise, définie plus tôt comme une rupture d'équilibre due à l'imprévu ou au non-prévu, empêche les organisations d'avoir recours aux routines pour réaliser leurs objectifs. Mais « *Il n'est rien de plus naturel que le hasard, ni de plus constant que l'imprévu. L'ordre, en somme, est une immense entreprise antinaturelle* »², et les organisations doivent apprendre à réagir aux crises afin de protéger les différentes parties prenantes et assurer la continuité de leurs activités. La gestion de crise est alors une entreprise complexe, qui demande une approche transversale comprenant différentes phases : l'anticipation en amont, le pilotage en temps de crise, et l'apprentissage *ex post* permettant le progrès par l'épreuve (Combalbert & Delbecq, 2018).

Il semble aujourd'hui que les institutions, y compris dans l'enseignement supérieur, n'aient pas vraiment mis en place un processus de veille quant au Covid-19. Cette étape, nécessaire à la construction d'une capacité d'anticipation, peut permettre un management structuré de la crise grâce à la mise en place d'un plan d'action clair malgré l'urgence. Cela nécessite de prévoir des moyens, des outils et des procédures adaptés, mais aussi d'identifier et de développer les moyens humains et techniques clés afin de piloter une réponse globale au niveau de l'organisation. En l'absence de cette phase d'anticipation, les écoles et les facultés ont dû se plonger immédiatement dans la seconde phase, celle du pilotage en temps de crise, avec un objectif en apparence clair : celui de la « continuité pédagogique ».

Revenons rapidement sur la genèse de ce terme. Le jeudi 12 mars 2020, Emmanuel Macron s'adresse pour la première fois aux Françaises et aux Français au sujet de l'épidémie, et il annonce : « *Dès lundi et jusqu'à nouvel ordre, les crèches, les écoles, les collèges, les lycées et les universités seront fermés* ». Jean-Michel Blanquer³ et Frédérique Vidal⁴ énoncent alors dès le vendredi 13 mars l'objectif de « continuité pédagogique ». On peut ainsi lire sur le site du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : « *Afin*

2. Discours de Paul Valéry devant l'Académie Française en 1927.

3. <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/circulaire-du-13-mars-2020-52017.pdf>

4. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid150297/covid-19-mesures-prises-par-le-gouvernement-pour-les-etablissements-d-enseignement-superieur-et-de-recherche.html>

de garantir la continuité pédagogique, les établissements veilleront à offrir leurs modules d'enseignement en e-learning pour permettre aux usagers de suivre leurs formations à distance. Des outils nationaux existent également (FUN MOOC, universités numériques thématiques etc.) et seront à leur disposition ». Dans un contexte de crise, la formulation d'un objectif clair a pour premier but de rassurer l'opinion publique et les différentes parties prenantes. Ce but semble atteint, et le terme de « continuité pédagogique » présente l'avantage d'être rassurant pour les élèves, étudiants et parents : il sous-entend que les élèves pourront suivre les cours, et que l'année scolaire ou universitaire ne souffrira pas de rupture. Mais la notion de « pédagogie » engage immédiatement la responsabilité des pédagogues, pour qui cet objectif s'avère moins clair : comment assurer la continuité de notre pédagogie à distance ? Suffit-il de conseiller des MOOCs, des lectures, de mettre certains supports de cours en ligne ? Faut-il enregistrer des vidéos (et fonctionner de manière asynchrone), ou organiser des sessions en temps réel (des sessions synchrones) avec les étudiants ? Faut-il prévoir des évaluations ?

Ces questions se font pressantes, et l'objectif de continuité pédagogique créé *de facto* un sentiment d'urgence : il ne faut pas rompre le processus d'apprentissage. Or, si l'urgence peut être appréhendée comme un facteur mobilisant dans certaines situations grâce à l'oubli de certaines règles, notamment hiérarchiques (Loriol, 2011), elle peut également se révéler toxique. Ce sentiment d'urgence vient exacerber un sentiment d'intensification du travail et de dégradation des conditions d'exercice propres à nos modes de production contemporains (Raveyre & Ughetto, 2006) qui s'appuient notamment sur l'utilisation des technologies de l'information. Des recherches ont montré depuis longtemps que ces technologies créent une surcharge informationnelle et recomposent la question temporelle dans nos organisations, en imposant une accélération des processus, une grande réactivité et une instantanéité des réponses (Reix *et al.*, 2016).

Ce sentiment d'urgence a poussé les acteurs à se projeter immédiatement dans des solutions, sans questionner la vision proposée consistant à maintenir la continuité pédagogique. Le ministère et nos institutions nous ont d'ailleurs invités à nous pencher très rapidement sur les solutions possibles, en nous présentant les dispositifs existants et en nous envoyant de nombreux guides censés permettre d'assurer la continuité des enseignements.

Nous sommes donc entrés rapidement dans une phase de pilotage visant à réduire l'impact de la crise sur nos formations.

Il est trop tôt aujourd'hui pour évaluer la capacité de nos institutions à apprendre de l'épreuve. En temps voulu, nous pourrions nous demander si la gestion de cette crise aura permis une transition vers une nouvelle organisation grâce à un questionnement de nos pratiques. Il est cependant permis de douter de cette capacité au regard du manque d'anticipation et de la formulation vague de l'objectif à atteindre.

L'objectif de continuité pédagogique, en apparence clair, met donc les ressources sous tension et n'éclaire pas nécessairement sur les décisions à prendre. Pour répondre à cet objectif, l'attention est tout de suite portée sur les outils permettant d'assurer cette continuité.

B. Assurer la continuité par les seules solutions technologiques ?

Il est amusant de constater que la seule aide proposée aux enseignants sur le site du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche⁵ prend la forme d'une courte vidéo qui s'intitule *Je suis enseignant, comment mettre en ligne mes contenus ?*⁶. On pourrait s'attendre à voir l'objectif de continuité pédagogique traduit de façon plus précise par l'université, mais cette dernière envisage à son tour la technologie comme une solution. Les enseignants reçoivent ainsi des aides en ligne et des documents produits par des directions en charge de la formation ou de l'innovation pédagogique, présentant les différentes solutions technologiques pour mettre en ligne des ressources, organiser un forum ou un appel vidéo. Ces documents, par ailleurs bien réalisés, dans des temps très courts, et souvent utiles, ne répondent pas aux interrogations évoquées dans la partie précédente.

En quelques jours l'organisation a donc placé toute son attention sur les solutions techniques disponibles en interne et en externe (Moodle, Pod, ZOOM, Glowbl, Microsoft Team, Google Hangouts, Discord, etc.). Les échanges au sein de la communauté portent sur les avantages et les inconvénients de chaque solution : quelles plates-formes sont saturées ? Quelles sont les fonctionnalités offertes ? Le nombre de participants est-il limité ? L'université dispose-t-elle de licences ? Il semble alors que chacun se raccroche à une croyance selon laquelle la technologie permettrait de remettre de l'ordre dans une situation de crise caractérisée par le désordre.

Les outils proposés en interne (Moodle ou Pod par exemple) permettent généralement l'organisation de séances asynchrones,

5. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid39540/covid-19-l-enseignement-superieur-et-la-recherche-francaise-mobilises.html>

6. https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=Y-agZjgHxGg&feature=emb_logo

au travers de la mise en ligne de contenus consultables par l'étudiant quand il le souhaite. En revanche, l'organisation de séances synchrones, qui permettent un échange en temps réel par audio-ou visioconférence, nécessite généralement de passer par des solutions développées par des acteurs externes à destination des entreprises. Il est en effet intéressant de noter que la plupart des solutions proposées n'ont pas été pensées pour le partage de connaissances, mais pour favoriser le travail collaboratif en entreprise ou même les discussions au sein d'une communauté, comme Discord dans l'univers du jeu vidéo. L'enseignement supérieur apparaît alors en situation de dépendance vis-à-vis d'acteurs spécialisés. Certains services, bien que conseillés par l'université, stipulent d'ailleurs ne pas être adaptés à l'enseignement à distance, à l'instar de la plate-forme RENdez-vous qui avertit ses utilisateurs : « *Le service RENdez-vous n'est pas adapté pour un usage d'enseignement à distance. En cette période difficile, merci d'en réserver l'usage à des réunions de travail* »⁷. Cette profusion de solutions technologiques peut semer un trouble tant pour les enseignants que pour les étudiants. Mais surtout, elle ne permet pas de répondre aux interrogations des pédagogues quant au type de séance à privilégier (synchrone ou asynchrone), et au type de contenu à proposer en fonction du public et de la philosophie du cours.

7. <https://rendez-vous.renater.fr/home/>

Cette réflexion et ces échanges sur la technologie à adopter portent au second plan les problèmes habituellement jugés complexes dans l'activité d'enseignant-chercheur : la définition du contenu des cours, l'articulation des séances, les méthodes pédagogiques et la nature des interactions à mettre en place dans la salle de cours. Si les solutions technologiques permettent de découvrir de nouveaux types d'interaction et ouvrent de nouvelles potentialités pour l'organisation de nos pédagogies, cela doit se faire au service d'une réflexion plus profonde et plus générale sur nos pratiques d'enseignement. En ce sens, nous pensons qu'il est aujourd'hui nécessaire d'adopter une posture réflexive et de dépasser cette approche par les solutions technologiques pour repenser l'organisation des formations et les pratiques d'apprentissage. Il appartient aujourd'hui aux responsables de formation de remettre en ordre l'organisation des formations bouleversée par le confinement, et aux enseignants de repenser les situations d'apprentissage telles que vécues par nos étudiants.

C. Choisir de refonder l'apprentissage sur une unité de sens et une unité collective

Sans nier l'importance des solutions technologiques pour assurer la continuité des cours, nous avons essayé d'adopter une posture réflexive tout en déployant une analyse des situations vécues par les différentes parties prenantes. Autant penser « organisation » pousse à penser l'homogénéisation du réel et la mise en cohérence, autant penser « situation » oriente notre analyse vers la diversité des pratiques des acteurs et ouvre une réflexion sur les relations que l'organisation entretient avec les situations (Journé & Raulet-Croset, 2008). Dans cette partie, nous voulons montrer que face à la disparition des bases de la situation d'apprentissage due au confinement, les responsables de formation peuvent agir pour donner du sens à l'idée de continuité pédagogique et créer une communauté pour poursuivre l'apprentissage.

Tentons tout d'abord de définir les bases d'une situation d'apprentissage à l'université en période « normale ». Si les pratiques pédagogiques sont évidemment diverses, la plupart se caractérisent par une triple unité : de lieu, de temps et d'action.

L'unité de lieu correspond bien sûr à la salle de classe, propice aux échanges, confrontations d'idées et approfondissement des connaissances. Ces espaces sont d'ailleurs aujourd'hui de plus en plus pensés comme des « salles pédagogiques », des « *learning labs* » devant favoriser les échanges. Cette unité de lieu est la première à être abandonnée en période de confinement, et les solutions technologiques expérimentées depuis quelques jours proposent de recréer des « classes virtuelles » avec plus ou moins de succès selon les situations (nombre d'étudiants connectés, problèmes de micro ou de vidéo, bande passante, mais aussi situations familiales). Nos expériences nous ont montré que l'unité de lieu était alors très imparfaitement recréée. A titre d'exemple, certaines séances synchrones ont dû être organisées sans vidéo, afin de libérer de la bande passante ; difficile alors pour l'enseignant d'endosser son rôle de partenaire dans l'apprentissage sans contact visuel avec les apprenants.

L'unité de temps est quant à elle partiellement abandonnée. Si cette unité peut être conservée dans le cas de séances synchrones, la perception du temps s'avère différente selon la situation des parties prenantes. Nos formations accueillent en effet des étudiants en formation initiale, mais aussi des élèves en apprentissage, ou des auditeurs en formation continue devant souvent organiser leur temps entre vie familiale, formation universitaire, et activité



L'explication,
René Magritte (1952),
Musées Royaux de
Belgique

professionnelle. Les situations familiales et sociales diverses bouleversent également le rapport au temps. Les retours des étudiants nous ont aussi montré une perception du temps accélérée par la mise sous tension provoquée par le caractère exceptionnel de la situation. Ainsi, comme le souligne William James : *« ce temps unique auquel nous croyons tous et dans lequel chaque événement est précisément daté, cet espace unique dans lequel chaque chose a sa position, sont des notions abstraites qui unifient à merveille le monde. Mais, sous leur forme achevée de concepts, qu'elles sont loin des expériences vagues et chaotiques que sont les expériences du temps et de l'espace des hommes ordinaires. »* (James, 1907, pp. 208-209).

Enfin, l'unité d'action et la finalité commune et partagée d'apprentissage et d'approfondissement de connaissances et de compétences sont remises en cause par l'émergence de nouvelles activités jugées prioritaires en temps de crise sanitaire : prendre soin de soi et de ses proches, quitter rapidement son logement étudiant pour retrouver sa famille, clarifier les relations contractuelles avec son entreprise, etc. Après une semaine, certains cadres suivant un parcours en formation continue s'inquiètent ainsi déjà de leur incapacité à concilier l'ensemble de leurs obligations.

Notre choix de questionner la continuité pédagogique à travers l'analyse des situations d'apprentissage n'a de sens que par rapport aux points de vue subjectifs des acteurs. En effet, les éléments essentiels pour comprendre la situation ne sont pas ses caractéristiques « objectives », mais le processus par lequel les différents acteurs vont construire le cadre donnant du sens à leurs interactions et modifier leurs actions en conséquence (Journé & Raulet-Croset, 2008).

Face à la disparition de la triple unité caractérisant les situations d'apprentissage, et face à la diversité des situations vécues, nous pensons que les responsables de formation peuvent aujourd'hui agir pour créer une unité de sens (pourquoi et comment il faut continuer à apprendre ?) et une unité collective (comment les acteurs traditionnellement présents dans une salle de cours peuvent former une communauté ?) permettant de mettre en place

une nouvelle situation d'apprentissage, sans unité de lieu, de temps et d'action.

La construction d'une unité de sens est d'autant plus importante que l'on est face à une situation nouvelle et équivoque (Weick, 1995) ; mais elle est d'autant plus difficile que nous sommes engagés en même temps dans l'action collective. En effet, la pression temporelle oblige souvent à imaginer de nouvelles pratiques collectives tout en leur donnant du sens ; et elle empêche de donner du sens aux actions déjà lancées. Cette unité de sens, autour de notre objectif commun qu'est la poursuite de l'apprentissage et du partage des connaissances, recrée un cadre pour l'action en établissant des significations partagées par l'ensemble des acteurs afin d'identifier les priorités et d'orienter l'action collective.

Parallèlement à cette unité de sens, il faut veiller au maintien, voire au renforcement, d'une unité collective, habituellement créée par la simple présence commune dans une classe. Les outils technologiques font émerger et solidifient le réseau nécessaire au partage des connaissances. Mais l'unité collective repose également sur une coordination relationnelle (Gittell, 2000), décrivant des formes de coordination spontanée où les acteurs interagissent pour se coordonner. En effet, si le fonctionnement habituel d'une formation repose davantage sur une coordination formelle et stable dans le temps (règlement des études, structure de rôles bien définis, maquette de formation et *syllabus*, procédures administratives, etc.), l'urgence de la situation et l'incertitude importante conduisent à accroître les interdépendances et donc le besoin en solutions de coordination. La coordination apparaît ici comme un processus d'interaction reposant sur deux piliers : les relations partagées et la communication (Gittell *et al.*, 2008).

La coordination se réalise dans des relations où il existe des objectifs partagés, des connaissances partagées et un respect mutuel. D'abord, Les objectifs partagés motivent l'ensemble des parties prenantes (étudiants, enseignants, personnel support) à dépasser les difficultés du moment et à agir pour la réussite du processus d'apprentissage. Ensuite, les connaissances et la compréhension du travail de chacun permettent d'anticiper les incidences (Rico *et al.*, 2008). Enfin, le respect de chacun et la confiance mutuelle constituent le ciment nécessaire à l'unité collective.

Plus concrètement, la création d'une unité de sens et d'une unité collective peut être mise en œuvre à deux niveaux. Il appartient en effet aux responsables de formation de créer une nouvelle

organisation porteuse de sens et de clarification, et aux enseignants de mettre en place de nouvelles pratiques d'apprentissage.

D. Mettre en œuvre une organisation porteuse de sens et une communication plus formalisée au niveau de la formation

Les responsables de formation ont dû agir rapidement pour lever les ambiguïtés de la notion de « continuité pédagogique » tout en permettant à chacun de vivre au mieux la situation. Pour réduire les interprétations concurrentes de l'objectif, nous avons fait le choix de revenir à la notion d'université, à cette communauté permettant de penser ensemble. Le sens qui devait guider les actions de l'ensemble de l'équipe pédagogique était de faire en sorte que nos étudiants continuent à apprendre. Ainsi, assurer la continuité pédagogique, ce n'est ni prétendre que l'on peut en quelques jours transformer totalement une organisation et une structure de cours pensées pour le face à face pédagogique, ni se contenter de transmettre son support de cours aux étudiants. Le rappel de ces bornes permet à chacun de faire preuve d'improvisation tout en comprenant le sens de la démarche. Assurer la continuité pédagogique, c'est peut-être davantage se comporter en *alter ego*, en comprenant les situations vécues par nos assistants pédagogiques⁸, nos étudiants et nos collègues. Assurer la continuité pédagogique, c'est aussi, il faut bien le dire, annoncer clairement que l'on adoptera un mode de fonctionnement « dégradé » par rapport aux standards (et notamment les trois unités de temps, de lieu et d'action) qui prévalaient avant la crise (et qui d'ailleurs ne seront peut-être plus les mêmes après la crise). La littérature sur les organisations hautement fiables ou sur la résilience organisationnelle (Weick & Sutcliffe, 2007 ; Weick *et al.*, 1999) peut nous éclairer sur ce point. Ne pas reconnaître le fonctionnement en mode dégradé, c'est renoncer à transformer ses processus et ses pratiques et risquer l'effondrement de l'organisation. Enfin, assurer la continuité pédagogique, c'est essayer d'adopter une attitude de sagesse qui « *consiste à être conscient de la complexité du monde, à se montrer attentif aux limites de ses connaissances, à introduire la dose de doute juste pour ne pas paralyser mais au contraire rester en alerte à l'inhabituel* » (Vidaillet, 2003).

En parallèle de ces actions visant à clarifier la notion de continuité pédagogique, nous avons dû mettre en place une communication plus formalisée. Nous avons en effet constaté une explosion des échanges informels entre nos étudiants : dans plusieurs promotions, des groupes WhatsApp ont été créés dès les premiers

8. 80 % de nos assistants pédagogiques (en l'occurrence des assistants pédagogiques) auraient pu demander à prendre un congé exceptionnel pour s'occuper de leurs enfants. Leur engagement pour l'institution les a conduits à ne pas le demander, mais il était essentiel de formaliser qu'on ne pourrait pas leur demander la même activité que d'habitude dans les conditions actuelles.

jours du confinement ou ont été largement réactivés pour retrouver des échanges rendus difficiles par la distance. Si cette dimension est importante pour maintenir un esprit de groupe nécessaire à toute forme d'apprentissage collectif, elle a également ses limites. Plusieurs participants ont ainsi ressenti une saturation des espaces de discussion où chacun partageait son point de vue, son interprétation, son commentaire sur les évolutions de la formation pendant la crise. Face à cela, nous avons décidé de communiquer de manière beaucoup plus formalisée qu'habituellement : plusieurs *emails* ont été envoyés aux étudiants avec des directives claires sur les modalités d'enseignement et d'évaluation, leurs droits et leurs devoirs vis-à-vis de leur employeur et de l'université, etc. Si les protocoles et les procédures qui prévalent pour les activités routinières ont été peu utiles pour gérer cette situation unique, non prévisible et à l'issue incertaine, nous avons développé au niveau de l'organisation de notre formation une communication plus formalisée. Cette approche plus formelle dans un contexte marqué par une forte incertitude peut paraître étonnante, mais cela nous a semblé être le meilleur moyen de remettre en ordre une situation en désordre, de tenter de stabiliser un réseau d'informations fiables et partagées. *A posteriori*, ce choix semble d'ailleurs cohérent avec les préconisations des études sur la gestion de l'inattendu et de la coordination dans des environnements incertains (Faraj & Xiao, 2006 ; Gittell *et al.*, 2008). Ces études ont mis en lumière l'insuffisance de structures formelles face aux situations inattendues et l'importance de la capacité des acteurs à développer des pratiques de coordination locales adaptées au contexte (Faraj & Xiao, 2006 ; Gittell *et al.*, 2008).

E. Mettre en œuvre de nouvelles pratiques d'apprentissage au niveau des enseignements

Si la création d'une unité de sens et d'une unité collective passe en premier lieu par les responsables de formation, elle doit évidemment être poursuivie par tous les enseignants, à qui il appartient de repenser les pratiques d'apprentissage en situation.

Ces pratiques étant largement contingentes au type de formation, il nous semble important de présenter rapidement la philosophie d'apprentissage dans le Master Management de l'IAE Lille. Ce Master forme des experts du management capables de gérer des unités stratégiques, des équipes, des projets et des gammes de produits et services. Les dispositifs pédagogiques utilisés sont variés mais font la part belle au fonctionnement en mode projet,

aux travaux de groupe, aux mises en situations, aux postures réflexives permettant de comprendre comment les théories peuvent être utiles pour faire évoluer les pratiques au sein des organisations (et inversement). Il y a maintenant quatre ans, nous avons fait un choix important, celui de limiter fortement l'usage des ordinateurs portables et des *smartphones* pendant les cours en nous inspirant des pratiques de certains comités de direction, pour favoriser l'engagement plein et entier de leurs membres. Cette décision surprend chaque année les nouveaux entrants mais les résultats sont assez spectaculaires puisque les étudiants reconnaissent de plus en plus largement qu'ils sont davantage impliqués, engagés et conscients du rôle qu'ils jouent dans leur apprentissage. Cette philosophie fait écho au mouvement de la « pleine conscience » ou « *mindfulness* », défini comme le fait de « *focaliser intentionnellement son attention sur le moment présent, instant après instant, dans une attitude d'acceptation et de non jugement* » (Baer & Krietemeyer, 2006). La mise en place des cours à distance et la nécessité de mobiliser les outils d'information et de communication mettent à l'épreuve la philosophie et les principes au cœur de notre parcours de formation. Comment maintenir cet engagement et cette implication ? Comment continuer à consolider cette capacité à ne pas se disperser et à approfondir un champ de connaissances pour monter véritablement en expertise ? Il est aujourd'hui beaucoup trop tôt pour y répondre, mais nous explorons deux pistes.

La première s'inspire des pratiques mises en place depuis quelques jours dans certaines organisations pour faire face à la crise du Covid-19. Un premier type de pratique, mise en œuvre par bon nombre d'entreprises est de créer des rendez-vous collectifs de « routine », par exemple de manière hebdomadaire, toujours à la même heure et le même jour de la semaine. L'objectif n'est pas uniquement professionnel. Il s'agit aussi de discuter de la vie de chacun pendant cette crise. Un second type de pratique, dans le contexte actuel d'éclatement des unités de temps, de lieu et d'action que nous avons décrit précédemment, vise à rétablir une véritable « présence » lors des échanges en ligne, fussent-ils virtuels. L'IESEG School of Management a ainsi renforcé son offre de séminaires de Pleine Conscience⁹ en donnant accès chaque jour, aux étudiants et au personnel, à une heure de « Pleine Conscience et Méditation » en ligne.

La seconde piste est issue des recherches académiques sur le *e-learning*. Jézégou (2010) identifie trois types de dimensions de la « présence à distance » dans les dispositifs en *e-learning* : une

9. <https://theconversation.com/et-si-on-faisait-pratiquer-la-meditation-de-pleine-conscience-aux-etudiants-99007>

dimension cognitive, une dimension socio-affective et enfin une dimension pédagogique soutenant les deux premières. Ainsi, au-delà des questions pédagogiques, créer et maintenir une présence à distance nécessite de favoriser les situations d'apprentissage permettant la confrontation de points de vue, l'ajustement mutuel, les délibérations pour résoudre de façon commune une problématique (Jézégou, 2010). Le *Business game*¹⁰, événement majeur dans l'année des étudiants du Master Management à l'IAE Lille, a été repensé pour les mettre dans la situation vécue par les très nombreux salariés et entrepreneurs ayant passé toute leur activité en télétravail en quelques heures. Pour les étudiants, il s'agit alors de se demander comment continuer à prendre des décisions rapidement et collectivement ? Comment s'assurer à distance que ces décisions reflètent le point de vue de l'ensemble de l'équipe ? Comment faire émerger la créativité dans une équipe qui ne partage que des environnements virtuels ? Comment gérer les interdépendances des activités éclatées dans l'espace ? Le jeu a également illustré l'importance d'être attentif au développement d'un climat socio-affectif favorable à l'apprentissage collectif entre nos étudiants. L'analyse des retours montre clairement que les meilleures équipes sont celles qui ont réussi à prendre en compte les contraintes spécifiques de chaque membre, tout en prenant du recul par rapport au classement du jeu, comme l'a formulé l'une de nos étudiantes : « *dans le contexte actuel, je pense que le classement est secondaire, ce que je retiendrais c'est d'avoir réussi à construire une équipe en 3 jours avec des personnes que je ne connaissais pas*¹¹... ».

Chaque enseignant devra donc être encore plus attentif aux situations individuelles et singulières vécues par les étudiants dans ce contexte de crise sanitaire pour réinventer ses pratiques. Certains ont déjà commencé : rituels de communication à distance comme des « *chat* » pour maintenir le lien, refonte du type et du calendrier des évaluations pour tenir compte de la surcharge cognitive des étudiants, forum de questions pour que chacun prenne conscience que ses problématiques sont partagées par d'autres, segmentation de la classe en petits groupes avec échanges en direct pendant un temps plus court pour s'assurer d'une attention soutenue, etc.

Conclusion

Les différents dispositifs discutés ici ne doivent pas faire oublier que ces derniers sont mis en place par les acteurs des universités et des écoles : le personnel de support, les enseignants et les enseignants-chercheurs. Étant enseignants-chercheurs, c'est sur notre propre

10. En quatre jours, en lien avec l'équipe de consultants qui anime le jeu, nous avons transformé un jeu 100 % présentiel en un jeu 100 % à distance.

11. L'une des particularités de notre *Business game* est de mixer des étudiants issus de groupes différents (formation initiale, formation en apprentissage, formation continue) ce qui amène à travailler avec des personnes jamais rencontrées auparavant.

activité que nous nous centrons pour conclure. La crise du Covid-19, et la crise qui en résulte pour l'enseignement supérieur suite à la fermeture des facultés et des écoles, est finalement l'occasion d'éclairer différemment ce qu'est fondamentalement le métier d'enseignant-chercheur.

Comme nous l'avons montré, le confinement a fait voler en éclat l'unité de lieu, de temps et d'action de la situation d'apprentissage tel qu'il s'opère traditionnellement dans la salle de cours. Notre point de vue est que les efforts pour assurer la continuité pédagogique doivent, certes, s'appuyer sur des dispositifs technologiques variés mais surtout avoir comme objectif la mise en place ou le renforcement de certains dispositifs pour permettre la poursuite de l'apprentissage : l'unité de sens et l'unité collective.

Mais alors que les catégories d'unité de lieu, de temps et d'action de la situation d'apprentissage se sont désagrégées avec le Covid-19, c'est paradoxalement l'enseignant-chercheur en confinement qui se voit bloqué dans le même lieu (alors que nous sommes rarement sédentaires), pour un temps déterminé (les six semaines de confinement annoncées par tous les médias) et avec une mission prioritaire : assurer la continuité pédagogique. L'unité de temps, de lieu, et d'action sont presque recrées pour l'enseignant-chercheur qui se met à pouvoir mieux percevoir la réalité de son travail. Le confinement met ainsi en lumière la réalité des temps passés sur nos différentes activités.

En l'occurrence, on a pu penser que le passage à l'enseignement à distance pour nos propres cours allait nous accaparer. On a aussi pu penser que, passé les premiers jours, nous aurions enfin du temps pour faire la recherche pendant les journées, et pas uniquement les soirs et les week-ends. Mais le confinement révèle plus que jamais que notre temps est principalement occupé par le management des programmes (et des relations avec les étudiants dans ces programmes), des services et des groupes de collègues et d'intervenants dont nous avons la responsabilité. Ce n'est pas l'enseignement ou la recherche qui absorbe notre temps mais ces activités parfois appelées « administratives » (Dahan & Mangematin, 2010). Ce travail « invisible » (Gomez, 2013), est souvent mal valorisé sauf quand il s'agit des fonctions rendues visibles (direction d'école et de faculté, vice-présidence ou présidence d'université...).

Cette crise met également en lumière la mission de base des universités et des écoles telle qu'attendue par les parties prenantes à travers le vocable de « continuité pédagogique » : l'enseignement.

Les enseignants-chercheurs, en cette période, doivent donc assurer leurs cours, rassurer les étudiants et répondre aux entreprises qui les accueillent, aider à la transition des enseignements, y compris des intervenants vacataires. On voit alors que la crise actuelle rappelle à quel point l'enseignement supérieur a besoin d'enseignants-chercheurs ayant un champ de compétences large et une capacité à s'inscrire dans les temps longs de la recherche et des programmes de formation, mais aussi dans les temps courts de l'adaptation. Les tendances actuelles de notre secteur peuvent conduire à une spécialisation accrue liée à un besoin d'expertises spécifiques dans les champs de l'enseignement et de la recherche (Monin, 2017). Cette crise nous rappelle au contraire l'importance d'enseignants-chercheurs polyvalents, de « décathloniens » capables de reconstruire rapidement et de manière autonome un collectif de formation en temps de crise pour maintenir la mission première de l'enseignement supérieur, celle de l'approfondissement de la pensée autonome et créatrice (Garreau & de Montmorillon, 2019). Or, il est aujourd'hui indéniable que plusieurs forces de notre environnement poussent à l'extinction de cet enseignant-chercheur « décathlonien » au profit de spécialistes : spécialistes des études empiriques capables de passer du temps sur le terrain, spécialistes de la réponse aux appels d'offres susceptibles d'obtenir les financements pour la recherche au sein d'une équipe, spécialistes de méthodologie maîtrisant les méthodes qualitatives ou quantitatives de plus en plus poussées, spécialistes du management des programmes capables de passer du temps avec les parties prenantes, spécialistes des nouvelles méthodes pédagogiques, spécialistes de la formation continue capables de former des cadres ou des dirigeants...

Enfin, nous n'oublions pas que le confinement actuel est dû à une crise unique et d'ampleur mondiale, et nous sommes convaincus que la possibilité pour les institutions d'enseignement supérieur à réagir à une crise comme celle du Covid-19 vient de la capacité des enseignants-chercheurs et des personnels support à déployer des compétences variées dans des dispositifs qui leur permettent une grande autonomie ■

Références

- Baer Ruth A. & Krietemeyer Jennifer (2006) "Overview of Mindfulness-and Acceptance-Based Treatment Approaches", in Baer Ruth [ed] *Mindfulness-Based Treatment Approaches*, Burlington, Academic Press, pp. 3-27.
- Combalber Laurent & Delbecque Éric (2018) *La gestion de crise*, Paris, Presses Universitaires de France.

- Dahan Aubépine & Mangematin Vincent (2010) "Recherche, ou temps perdu ? Vers une intégration des tâches administratives au métier d'enseignant-chercheur", *Gérer et Comprendre*, n° 102 (décembre), pp. 14-24.
- Dewey John (2006) *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Faraj Samer & Xiao Yan (2006) "Coordination in Fast-Response Organizations", *Management Science*, vol. 52, n° 8, pp. 1155-1169.
- Garreau Lionel & de Montmorillon Bernard (2019) "La Grande Transformation du métier de chercheur : discussion et points de vue. Unplugged – Manifesto", *M@n@gement*, vol. 22, n° 4, pp. 711-724.
- Gittell Jody Hoffer (2000) "Organizing Work to Support Relational Coordination", *International Journal of Human Resource Management*, vol. 11, n° 3, pp. 517-539.
- Gittell Jody Hoffer, Weinberg Dana Beth, Bennett Adrienne L. & Miller Joseph A. (2008) "Is the Doctor In? A Relational Approach to Job Design and the Coordination of Work", *Human Resource Management*, vol. 47, n° 4, pp. 729-755.
- Gomez Pierre-Yves (2013) *Le travail invisible. Enquête sur une disparition*, Paris, François Bourin Éditeur.
- James William (1907) *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*, New York, Longmans, Green & Co Editor.
- Jézégou Annie (2010) "Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés", *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 2, pp. 257-274.
- Journé Benoît & Raulet-Croset Nathalie (2008) "Le concept de situation : contribution à l'analyse de l'activité managériale en contextes d'ambiguïté et d'incertitude", *M@n@gement*, vol. 11, n° 1, pp. 27-55.
- Loriol Marc (2011) "Les urgences dans le travail: entre contraintes et ressources", *Revue Economique et Sociale, Société d'études économiques et sociales*, vol. 69, n° 2, pp. 23-32.
- Monin Philippe (2017) "La grande transformation du métier de chercheur", *Revue Internationale PME*, vol. 30, n° 3/4, pp. 7-15.
- Raveyre Marie & Ughetto Pascal (2006) "'On est toujours dans l'urgence': surcroît ou défaut d'organisation dans le sentiment d'intensification du travail ?" in Askenazy Philippe, Cartron Damien, de Coninck Frédéric & Gollac Michel [eds], *Organisation et intensité du travail*, Toulouse, Octarès, pp. 121-128.
- Reix Robert, Fallery Bernard, Kalika Michel & Rowe Frantz (2016, 7^e ed) *Systèmes d'information et management des organisations*, Paris, Vuibert.
- Rico Ramon, Sanchez-Manzanares Miriam, Gil Francisco & Gibson Cristina (2008) "Team Implicit Coordination Processes: A Team Knowledge-Based Approach", *Journal of Management Review*, vol. 33, n° 1, pp. 163-184.
- Taleb Nassim N. (2007) *The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable*, New York, Random House.
- Vidaillet Bénédicte (2003) *Le sens de l'action*, Paris, Vuibert.
- Weick Karl E. (1995) *Sensemaking in Organizations*, Thousands Oaks (CA), Sage Publications.
- Weick Karl E., Sutcliffe Kathleen M. & Obstfeld David (1999) "Organizing for High Reliability: Processes of Collective Mindfulness", in Sutton Robert I. & Staw Barry M. [eds] *Research in Organizational Behaviour*, vol. 21, Greenwich (CT), JAI Press, pp. 81-123.
- Weick Karl E., & Sutcliffe Kathleen M. (2007) *Managing the Unexpected: Resilient Performance in an Age of Uncertainty*, San Francisco (CA), Jossey-Bass Inc.

Témoignage online Polytechnique

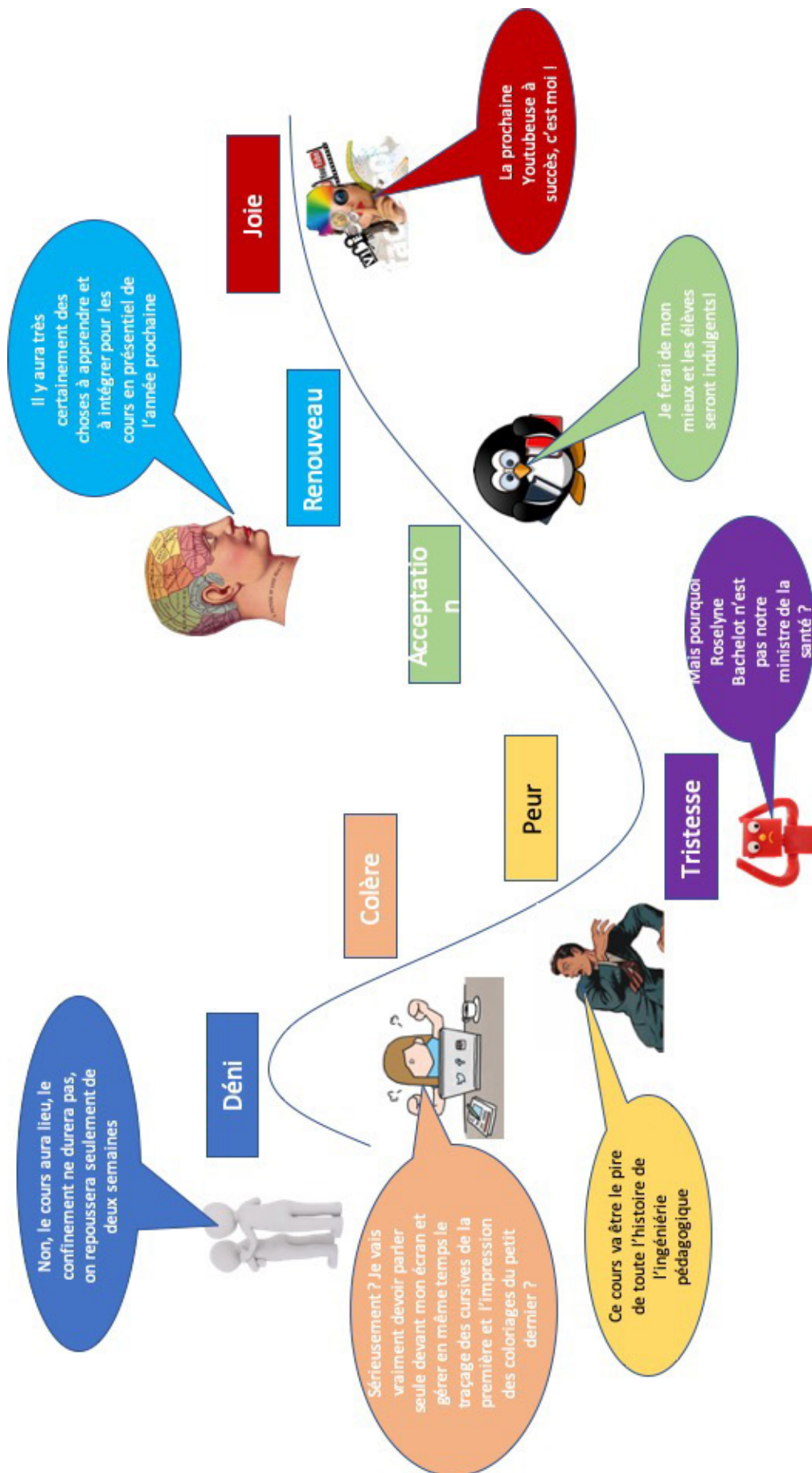
Cécile Chamaret

i3-CRG, École polytechnique, CNRS, IP Paris

Ce texte est un témoignage de mon expérience du passage au tout *online* à l'École polytechnique. Bien sûr, il est personnel et reflète une expérience parmi d'autres.

Donnons tout d'abord quelques éléments de contexte. Je suis plutôt jeune, technophile et à l'aise avec les outils numériques. J'ai déjà une expérience de l'enseignement en ligne en tant qu'intervenante à la Sorbonne Abu Dhabi où, depuis cette année, le cours que je délivre est pour un tiers en ligne. Cela aurait donc dû rendre ce passage au 100 % en ligne assez facile dans mon cas. Malheureusement, je me suis vite rendue compte qu'il y a un monde entre – concevoir un cours hybride entre présentiel et *online* et – devoir adapter un cours conçu en présentiel en cours en ligne, le tout en une semaine. Autre différence de taille : lorsque je fais du *online* avec les étudiants d'Abu Dhabi, nous nous connaissons bien et ils ont l'habitude des cours en ligne.

Dès l'annonce de la fermeture des écoles, la direction de l'École polytechnique a pris la décision du passage au *online* et a, pour cela, banalisé la semaine qui suivait pour permettre à tous les enseignants de se former aux outils et d'adapter leurs contenus. Une semaine, ce n'est pas du luxe puisque les cours en ligne sont assez éloignés de nos pratiques et de la culture de l'École où une grande importance est donnée aux Petites Classes, ces cours en petits effectifs, électifs ou non. À ce moment, je ne savais même pas si l'École disposait d'outil pour organiser des cours en ligne. Très vite, la cellule relative à l'ingénierie pédagogique a mis en place des cours en ligne pour former les enseignants. J'ai pu assister à une formation le mardi sur l'outil ZOOM. C'est un outil standard, proche de ce que j'utilise pour la Sorbonne Abu Dhabi (un outil intégré dans Blackboard). Nous avons tout de même été avertis qu'il n'était pas sûr que les outils tiennent la charge. Par ailleurs,



les contraintes organisationnelles nous autorisent à donner cours *online* seulement sur les créneaux originaux. Nous conservons donc l'emploi du temps qui avait été défini pour des cours en présentiel. Une incertitude et des rigidités difficiles à gérer quand on doit tout reconcevoir. Les aspects techniques à peu près maîtrisés, nous nous sommes vite retrouvés confrontés à la problématique du contenu. Pour mieux comprendre, je vous en dis un peu plus sur les deux cours concernés :

1. un cours d'introduction à la théorie des organisations donné sous forme de 17 petites classes pour environ 500 étudiants ingénieurs. Je ne coordonne pas le cours.
2. un cours d'introduction à la théorie des organisations pour un groupe d'étudiants internationaux (donc en anglais) en 3^{ème} année de *bachelor* de sciences dures. C'est la première année que ce cours est donné et je l'ai conçu entre séances magistrales (que j'enseigne) et TD (assurés par une collègue doctorante).

Pour le premier cas, les questions étaient urgentes (le cours a commencé le 23 mars) et multiples... Devait-on mobiliser 17 personnes derrière leur écran et garder les groupes ? Faire un cours magistral pour les 500 étudiants en même temps ? Faire de l'asynchrone sous forme de vidéo ? Leur demander simplement de lire le poly et de poser leurs questions ? Les faire travailler sur les cas ? Leur demander de les rendre ? Les noter ? Offrir tout l'arsenal possible : cours en ligne, mise à disposition des enregistrements, corrections des cas en ligne en synchrone et en asynchrone ? Et dans ce cas, comment les motiver à se connecter le matin à 9h sachant qu'ils pourraient (éventuellement) réviser ensuite le contenu de la séance ? Il a été décidé de conserver autant que possible les groupes originaux et de faire travailler les étudiants sur des cas entre chaque séance et de les corriger et répondre à leurs questions pendant le créneau du cours. Un forum a aussi été mis en place pour qu'ils puissent poser des questions en asynchrone. *Quizzes* et auto-test complètent le dispositif. C'est très impressionnant de voir que tout cela a été mis en place en seulement 10 jours ! Tout le monde a joué le jeu et pris en charge la réalisation des contenus (corrections des cas sous format vidéo asynchrone) ou l'animation du *back-office* (réponses aux questions du forum notamment). Nous sommes aussi collectivement convenus que l'enregistrement des sessions *online* n'était pas souhaitable. Reste l'inconnue majeure : les élèves vont-ils s'approprier ces pratiques ? Se connecter pour assister aux sessions en ligne ? Participer ? Rendre les cas ?

Pour le second cas, j'ai dû traverser une phase de deuil. Tous les ateliers, animations et interactions que j'avais imaginés

n'existeraient plus. Il faudrait délivrer une version dégradée et sans saveur. Après avoir suivi la formation International Teacher Programme, j'avais beaucoup réfléchi sur la conception de ce cours et je comptais même utiliser cette expérience pour appliquer tout ce que j'avais appris à cette occasion. J'avais donc construit un cours très interactif et presque 100 % inductif. La déprime a été d'autant plus sévère ! Puis j'ai eu l'heureuse surprise d'apprendre qu'ils étaient finalement tous restés en France, ce qui rendait le synchrone possible. Avec seulement 20 étudiants, je pense qu'il est possible d'espérer une interaction. J'ai donc décidé de coller le plus possible à ce que j'avais prévu, de tenter les ateliers (en divisant les groupes en différentes « *rooms* »). Je vais cependant alléger le contenu pour justement essayer de ne pas avoir un cours trop descendant et magistral.

Après ces 10 jours un peu fous et incertains, mes réflexions du moment sont les suivantes. Je suis impressionnée par la réactivité et la résilience des enseignants et personnels de l'École. Nous vivons une situation exceptionnelle, angoissante à bien des égards, mais tout le monde est proactif et de bonne volonté. Des séances de *feedback/debrief* sont organisées tous les soirs par la direction de l'enseignement pour partager les expériences de chacun. L'absence d'expérience préalable pose la question de la disparité des outils... Moodle pour déposer des documents, un autre logiciel pour gérer les absences, ZOOM pour les cours... Il faudra se servir de ces expériences pour avoir une vraie réflexion sur les outils utilisés.

Mais globalement, nous partions de loin, et j'ai le sentiment que le retard sera vite comblé.

En revanche, je suis assez inquiète quant à notre capacité à gérer cette situation sur la durée. J'ai le sentiment d'avoir au moins autant de travail que d'habitude mais deux fois moins de temps pour le faire (puisque'il faut aussi assurer la garde d'enfants en bas âge, et leur instruction, en présentiel cette fois !). Je pense aussi que ce que nous vivons pédagogiquement aura des conséquences sur le long terme. Comment imaginer à présent que des cours puissent être reportés ou annulés en cas de grève ? Nous pourrions capitaliser sur ces apprentissages pour offrir des alternatives. Mais je reste aussi intimement persuadée qu'un cours *online* ne pourra jamais égaler un cours en présentiel.

Rendez-vous dans quelques semaines pour approfondir ces réflexions et faire le bilan pédagogique de la situation ! ■

L'université marocaine à l'épreuve du Covid-19

Mohammed Benseddik
Université Mohammed 1^{er} d'Oujda

Introduction

A lors que la propagation continue et à échelle planétaire du nouveau corona virus (le Covid-19) se confirme jour après jour, l'impact est immédiat sur l'économie mondiale qui désormais entre en récession « *assez profonde, probablement pire que celle de 2009* » (DG du FMI, 27 mars 2020). Des secteurs comme l'industrie, le commerce, le transport aérien et le tourisme sont fortement touchés et ce depuis plusieurs semaines.

Face à un tel fléau, les gouvernements du monde entier mobilisent leur riposte d'abord sur le plan sanitaire en renforçant la capacité de leur système de santé et en appelant à se préparer au pire. Sur ce chantier, le Gouvernement marocain annonce qu'il dispose actuellement de 1640 lits de réanimation équipés et compte passer dans les semaines qui suivent à une capacité de 3000 lits entièrement consacrée à la lutte contre cette maladie (*Medias24*, 27 mars 2020).

Parallèlement, le confinement est vu comme la seule parade possible (Xia, 2020), un sacrifice obligé (l'expérience chinoise à Wuhan vient de le prouver) pour ralentir et contrer une évolution exponentielle des nombres de contaminés et à laquelle notre système de santé ne peut résister.

La figure suivante retrace les événements clés du processus de confinement adopté par les autorités marocaines :

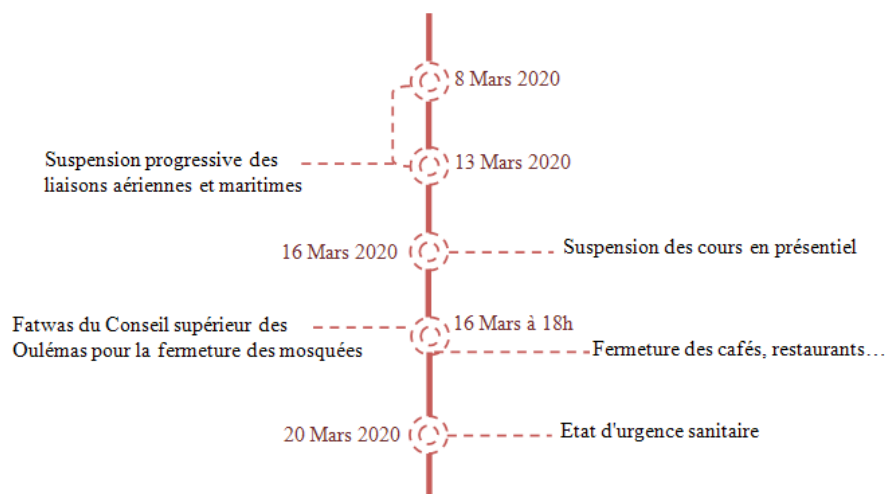


Figure 1 : processus de confinement, cas du Maroc

Ce choix de confinement a ouvert un autre chantier aussi prioritaire et sur lequel tout le monde travaille en ce moment : celui de mettre en place des plans d'urgence pour empêcher que l'éducation ne soit perturbée. L'UNESCO l'a qualifié de *challenge* majeur et a déclaré dans ce sens que « nous entrons sur un terrain inconnu et nous travaillons avec les pays pour trouver des solutions de haute technologie, de faible technologie et même sans technologie afin d'assurer la continuité de l'apprentissage » (DG de l'UNESCO, Mars 2020).

Pour le Maroc, la solution, qui d'ailleurs fait *consensus* à l'international, est de basculer vers l'enseignement à distance ou le *e-learning* avec des campagnes médiatiques (sur TV, radio et média sociaux) insistant sur le fait qu'il ne s'agit pas de vacances exceptionnelles mais plutôt « de classes virtuelles pour des écoles fermées » ; de « *School's Out, But Class's On* » (Zhou *et al.*, 2020) ou même de « *Disturbed classes, indisturbed learning* ».

L'objectif de ce papier est de dresser un état des lieux aussi fidèle que possible des mesures et actions entreprises sur ce chantier de l'enseignement universitaire à distance ainsi que les pratiques et comportements des différents acteurs impliqués dans un contexte, rappelons-le, de confinement.

Sur le plan méthodologique, pour dresser un tel descriptif, nous avons commencé d'abord par une étude documentaire qui a consisté à faire une synthèse de l'ensemble des déclarations, communiqués de presse et décisions prises par les instances institutionnelles en charge de ce dossier (ministère de tutelle et universités) publiés dans les médias, la presse électronique ou sur leurs sites institutionnels.

Cette synthèse est complétée ensuite par une étude qualitative auprès d'un petit échantillon de convenance composé, d'une part, de cinq collègues professeurs universitaires et d'autre part de sept étudiants de la filière *Marketing*. L'objectif est de relater leurs expériences et témoignages sur la façon dont les choses se sont déroulées et leurs perceptions des actions entreprises durant ces deux dernières semaines depuis la suspension des enseignements en classe.

Au niveau du ministère de tutelle

Globalement, sur cette question de l'éducation, il est proposé que, durant le confinement, l'ensemble des établissements d'enseignement du Royaume utiliseront des ressources numériques et audio-visuelles *via* des plates-formes Internet spécialisées (« TelmidetICE » et la Chaîne TV Attakafiya) afin de permettre aux apprenants de continuer à étudier normalement à la maison. Il s'agit de la plus vaste initiative d'enseignement en ligne au Maroc tous cycles confondus, publics comme privés.

Au sein de la filière universitaire, plusieurs mesures ont été prises par le ministère de tutelle qu'il est possible de synthétiser dans les points suivants :

- Dans un communiqué adressé aux présidents des universités, chaque université devrait être en mesure de procurer à ses étudiants les ressources d'apprentissage (contenu pédagogique) et le support technique à même de leur permettre d'étudier dans de bonnes conditions. Un guide détaillant les modalités d'accès aux cours est publié sur le site web officiel de chaque université et sur sa page Facebook.
- Dans le cadre d'une convention avec l'ANRT (Agence Nationale de réglementation des Télécoms) et les trois opérateurs télécoms, des lignes Internet spécifiques ont été déployées et une gratuité d'accès pour les sites qui assurent un enseignement à distance a permis de satisfaire les besoins de toutes les franges sociales
- Un appui technique et logistique a été fourni aux enseignants afin de faciliter le partage et la mise en forme de contenu multimédia déjà disponible ou d'en créer un nouveau *via* un dispositif qui peut aller d'un niveau très élémentaire (un *smartphone* et un micro) à de véritables studios d'enregistrement de cours (disponibles dans certaines universités) permettant sa diffusion (ou retransmission directe) sur Facebook ou YouTube, ou permettant sinon de l'emmagasiner dans un portail spécialement conçu.
- Dans le cadre de la coopération internationale, le portail MUN (Maroc université numérique) donne accès à tous les contenus francophones universitaires. Certaines universités étrangères (Harvard à titre d'exemple) ont également ouvert leurs plates-formes (bases de données, cours en vidéos *streaming*) aux étudiants marocains, dans des filières accréditées et pour des modules spécifiques.

Au niveau des universités

Il est intéressant de rappeler que le processus d'enseignement dans les universités marocaines est majoritairement basé sur une forme classique d'apprentissage en face à face dans des classes ou des amphithéâtres équipés d'un tableau, d'un vidéoprojecteur et d'un ordinateur.

Ceci dit, il existe de nombreuses tentatives et initiatives isolées visant à intégrer l'enseignement numérique dans le système d'enseignement actuel. Quoi qu'il en soit, il n'y a pas une stratégie claire pour faire de ce type d'apprentissage une composante à part entière dans le système d'enseignement universitaire marocain.

Par conséquent, la suspension des cours en présentiel est vécue par l'université marocaine comme une situation de crise, une exception l'amenant à réfléchir dans l'urgence et l'immédiat sur quoi faire et comment le faire en attendant que les choses s'arrangent.

L'orientation affichée plaide pour le déploiement de plates-formes institutionnelles immédiatement opérationnelles et à plus grande échelle centrées sur le partage de contenu pédagogique. Le Google Class room et les MOOCs sont présentés comme les plates-formes d'enseignement à distance les plus adaptées. Avec une telle solution technique, l'université compte recréer le lien perdu (à cause du confinement) avec les étudiants où chacun, derrière son écran, recevra continuellement un contenu et des tâches à réaliser : l'objectif est d'éviter la solitude des étudiants.

Techniquement, la plate-forme est hébergée sur le site de la présidence de chaque université. Pour chaque établissement universitaire, l'étudiant reçoit un code d'accès et un guide d'utilisation lui permettant de consulter les ressources et activités pédagogiques par niveau d'études et par élément de module. L'enseignant dispose, quant à lui, d'un accès pour nourrir et alimenter progressivement le contenu des enseignements dont il a la charge en plus d'un appui technique pour l'aider en cas de besoin.

Le modèle se présente comme étant fondamentalement dirigé par l'enseignant, à qui on a donné une grande latitude d'action, avec une démarche certes évolutive mais qui reste peu structurée, notamment en matière de coordination entre structures pédagogiques (départements, filières), de planification des échéanciers d'apprentissage et de pilotage des actions menées.

Du côté du corps professoral

En réalité, dans un tel contexte, le personnel encadrant déclare qu'il a besoin « ...*d'une solution rapide, une mesure temporaire* » qui lui permettra « ... *de faire classe à distance, depuis chez lui en l'occurrence* », de poursuivre autant que faire se peut ses activités et remplir sa mission : transmettre un contenu pédagogique dans des formats qu'il juge suffisamment adaptés pour soutenir les apprentissages et engager ses étudiants *via* un certain nombre d'activités en attendant la reprise normale des cours.

Pour cela, la majorité cherche dans les applications qu'elle connaît déjà et qui, parfois, ne sont pas nécessairement celles préconisées par son établissement. Aussi, certains professeurs n'hésitent pas à utiliser la manne de ressources éducatives produites par les autres (sur YouTube par exemple) pour meubler leurs séances de cours.

Celles et ceux qui utilisent la plate-forme de l'université déclarent qu'ils sont conscients que le potentiel des fonctionnalités d'apprentissage que celle-ci leur procure n'est pas entièrement exploité. Aussi, admettent-ils que la façon dont les choses fonctionnent en ligne, avec des participants distants, exige un effort de formation supplémentaire pour l'enseignant comme pour l'étudiant, et surtout une autre culture où l'enjeu n'est pas tant le partage d'un contenu (que de toute façon on trouve abondamment sur Internet), que de stimuler l'envie voire l'autonomie d'apprentissage et l'engagement des étudiants.

Autrement dit, contraints par la situation, peu de professeurs déclarent avoir le temps et peut être le réflexe de s'engager dans un raisonnement pédagogique critique sur la conduite de leurs activités d'apprentissage en ligne.

Du côté des étudiants

La suspension des cours en classe est vécue par la majorité des étudiants comme un choc émotionnel, un événement auparavant inimaginable : celui de devoir étudier sans école.

Le chez soi, le cocon familial devient, soudainement pour l'étudiant, le seul endroit possible pour continuer à étudier. L'impact du cercle familial de l'étudiant sur son processus d'apprentissage devient par la même occasion décisif (Xia, 2020) : soit perçu comme un environnement de travail favorable et motivant, soit, au contraire, vécu comme plus stressant, qui ne facilite pas la concentration et parfois même gênant « ...*en présence des petites frères ou sœurs* ».

Techniquement, les étudiants sont habitués à des plates-formes, médias sociaux, très interactifs et qui sont déjà intégrés dans leurs cercles sociaux ou professionnels. Ce qu'on leur propose est plutôt perçu comme moins interactif et plus distant.

Ils déclarent ne pas bénéficier tous des mêmes conditions d'apprentissage à distance depuis chez eux : certains ménages manquent d'infrastructures technologiques de base (PC, connexion wifi...). En période de pic (cours en *live streaming*, devoir à rendre), les plates-formes *e-learning* spécialisées connaissent un afflux massif rendant « ...l'accès parfois impossible et sur plusieurs heures ».

Ils évoquent aussi des remarques sur la nature de certains contenus pédagogiques mis en ligne qu'ils jugent insuffisants « ...synthèse, ppt à compléter par une vidéo explicative » et parfois même non adaptés voire ambigus (le cas de certaines activités à rendre). Le manque d'un *planning* précis des enseignements à distance « ...comme dans le cas des études en présentiel avec un emploi du temps hebdomadaire » est un autre élément qui vient perturber l'étudiant. Parfois, le cours est déposé en totalité et à l'avance, ce qui « ...ne tient pas toujours compte de leur rythme de progression ».

Sur la manière de travailler, l'étudiant déclare qu'il a besoin d'être

supervisé, d'être accompagné de près. Il n'a pas l'habitude de se prendre en charge, c'est-à-dire par exemple d'organiser son *planning* de révision et de travaux à rendre, de s'imposer une certaine discipline, de trouver un juste équilibre entre sa vie en famille et ses études, et peut vite succomber à l'envie de procrastiner. Ceci est d'autant plus vrai que les étudiants déclarent souvent être en manque de motivation : « Nous attendons chaque jour l'actualisation des chiffres, on a

peur que la situation ne s'aggrave... le nombre des cas contaminés ne cesse d'augmenter ».

Enfin, il est à noter que certaines initiatives de type « *crowd-learning* » ont spontanément émergé. Une forme d'entraide entre étudiants ou d'enseignement alternatif donné par la foule et pour la foule. Nous citerons ici l'exemple d'un groupe Facebook de l'ENCG



Paysage anthropomorphe. Portrait d'homme,
École des Pays-Bas Méridionaux (seconde moitié du XVI^e siècle),
Musées Royaux de Belgique

d'Oujda qui regroupe des anciens lauréats, des professeurs, en plus de la communauté des étudiants du réseau des ENCG tous niveaux confondus. L'objectif est d'en faire une plate-forme de partage, d'échange de retour d'expériences avec des débats et des questions/réponses thématiques.

Conclusion

Ce passage vers l'enseignement à distance est certes vu (tous les acteurs institutionnels comme de terrain observés dans le cadre de ce travail s'accordent à le confirmer) comme une réponse directe, voire une réaction raisonnée à la crise sanitaire, ou plutôt au confinement imposé par le risque de propagation non maîtrisée du Covid-19.

Ceci dit, l'importance de cette expérience réside dans le fait qu'elle ouvre la voie vers l'exploration, par la pratique, d'un nouveau modèle d'enseignement hybride où, d'une part, l'intégration des TIC et l'instauration d'une culture et des pratiques du *e-learning* deviennent les leviers saillants et où, d'autre part, l'identité citoyenne de l'université devient un impératif socialement revendiqué (Benseddik, 2020).

Un travail qui va en harmonie avec le chantier sur lequel le Maroc s'est déjà engagé depuis plus d'une année avec toute une réflexion sur l'instauration d'un nouveau modèle de développement, et pour lequel une commission spéciale a été désignée.

Dans cette perspective, il est primordial, nous pensons l'entamer très prochainement, d'attendre la fin de cette crise pour commencer à dresser le bilan de cette expérience, de cette mise à l'épreuve de notre système éducatif, lequel sera par la suite analysé, discuté voire même « *benchmarké* » afin d'identifier des pistes d'amélioration concrètes ■

Références

Articles

- Benseddik Mohammed (2020) "Réflexion Déconstructive autour de la question du Nouveau Modèle de Développement, vers un managérialisme libéré", 7^{ème} Édition du FIRM (Forum International sur la Recherche en Marketing), Oujda (Maroc), 27 février.
- Capitanescu Benetti Andrea & Connac Sylvain (2020) "L'école à l'heure du Covid-19. À quelle vie l'école prépare-t-elle ?", *Cahiers pédagogiques*, 17 mars.
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/A-quelle-vie-l-ecole-prepare-t-elle>

Xia Jianping (2020) “Practical Exploration of School-Family Cooperative Education during the COVID-19 Epidemic: A Case Study of Zhenjiang Experimental School in Jiangsu Province”, *Best Evidence*, vol. 4, n° 2, pp. 521-528.

http://scinedu.bonoi.org/sites/default/files/files/Report1_BECE-V4N2-15Mar2020_JPX.pdf

Zhou Longjun, Wu Shanshan, Zhou Ming & Li Fangmei (2020) “‘School’s Out, But Class’s On’, The Largest Online Education in the World Today: Taking China’s Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control as An Example”, *Best Evidence*, vol. 4, n° 2, pp. 501-519.

http://scinedu.bonoi.org/sites/default/files/files/Article_BECE-V4N2-15Mar2020_LJZ.pdf

Presse électronique

Entretien avec le ministre de l’enseignement supérieur : “Cours à distance : Amzazi fédère les universitaires”, *La quotidienne*, 17 Mars 2020.

<https://www.laquotidienne.ma/>

“Coronavirus. Internet et télévision pour l’enseignement à distance au Maroc”, *Medias24*, 15 Mars 2020.

<https://www.medias24.com/EDUCATION.html>

“Covid-19. Le Maroc augmente sa capacité à 3.000 lits de réanimation équipés”, *Medias24*, 27 mars 2020.

<https://www.medias24.com/covid-19-le-maroc-augmente-sa-capacite-a-3-000-lits-de-reanimation-equipés-8902.html>

<https://www.ecoactu.ma/>

Sites institutionnels

<https://www.enssup.gov.ma/fr>

<https://www.laformation.ma/>

www.sante.gov.ma

« Basculer à distance » : premiers témoignages après deux semaines de confinement

*Albert David, Sonia Adam-Ledunois,
Pierre-Emmanuel Arduin, Akim Berkani,
Sébastien Damart, Béatrice Parguel
& Mustapha Sali
Université Paris Dauphine, PSL*

Suite à la commande du *Libellio* pour un premier retour d'expérience d'enseignement confiné, nous avons échangé entre collègues de l'équipe M-Lab, au sein de DRM (Dauphine Recherches en Management). La synthèse qui suit résulte de ces échanges. Les enseignements évoqués sont de niveau master et concernent des groupes d'assez petite taille (moins de 40 personnes).

Une « bascule » finalement plus facile qu'attendu

« Continuer en ligne », ainsi peut-on résumer le mouvement qui s'est dessiné sous la contrainte de confinement. À Dauphine, plusieurs éléments ont concouru à une certaine fluidité de la bascule. Tout d'abord, l'Université est équipée de Microsoft Office 365, qui inclut un certain nombre d'outils, dont Teams. Cette plate-forme Microsoft est relativement récente, mais elle est utilisée, ne serait-ce qu'à minima – mail, calendrier et un peu de cloud – par tous les enseignants. Il restait à chacun à se lancer dans Teams, mais... il suffit d'essayer pour y arriver, et un tutoriel a été très tôt disponible en ligne. Ensuite, Dauphine a, depuis 2017, renforcé très sensiblement son Centre d'Ingénierie Pédagogique, pour le transformer en Center For Teaching Excellence, structuré en deux pôles : Formation aux Usages et Réalisations Multimédia (FURM) et Innovation et Transformations Pédagogiques (ITP). Plusieurs projets pilotes ont été lancés, sur des systèmes de *coaching* virtuel ou d'entraide et évaluation pair-à-pair. Une fonction de Délégué à la transformation pédagogique et aux projets innovants a été créée auprès de la présidence et des vice-président.e.s, l'innovation pédagogique a été encouragée, dans le double sens d'une utilisation

d'outils plus variés – y compris digitaux – et d'une ré-exploration des fondamentaux de la pédagogie.

Lorsque la fermeture des établissements a été annoncée, puis le confinement imposé, nous étions quasiment « prêts à basculer », même si peu d'entre nous avions réellement et régulièrement enseigné en ligne avant. D'une certaine façon, il est rassurant de constater qu'il est plus facile de s'approprier de nouveaux outils lorsqu'on est expérimenté en pédagogie que d'apprendre à être pédagogue, quand bien même on maîtriserait les outils digitaux !

Il n'est néanmoins pas simple à ce stade de faire l'inventaire des expériences, en volume comme en qualité : l'habitude de travailler en mode quasi-totalement décentralisé fait que de nombreux collègues s'adaptent sans qu'on soit nécessairement au courant « en central ». On sait toutefois que plus de 1 600 heures de cours ont été dispensées à distance chaque semaine depuis la fermeture.

Quels dispositifs ont été testés ? Dauphine dispose depuis plusieurs années d'une plate-forme, Mycourse, qui permet d'héberger des examens en ligne, de type QCM par exemple, avec des fonctions comme le chronométrage par question. On peut aussi, de façon plus classique, y déposer un sujet d'examen, et les étudiants y déposer leurs rendus. C'est sur cette plate-forme que les enseignants déposent, en principe, leurs supports de cours, et divers documents pour leurs étudiants. Pour assurer des cours à distance, en revanche, il faut une plate-forme différente, de type Teams, ZOOM ou autre. Des chargés de cours, ou des doctorants, pas nécessairement au fait des outils disponibles à Dauphine, ont pu utiliser d'autres plates-formes. D'une façon générale, on a cherché à reproduire le mieux possible les protocoles prévus en présentiel. Partageons ici quelques expériences et retours.

Groupes, sous-groupes, supervision, coaching... et cours magistral : on peut reproduire à distance ce qu'on fait en présentiel

On peut bien sûr parler devant son ordinateur à des étudiants connectés et afficher en même temps des documents. Teams et autres ZOOM permettent aux participants d'adresser des questions par écrit, voire d'intervenir à la voix ou en vidéo. Le coaching à distance sur des projets de groupe est également très simple à réaliser, si les conditions réseau sont bonnes : on configure une invitation depuis son calendrier, on choisit « réunion Teams », on entre les mails des invités... et c'est parti ! Il en est de même pour des soutenances de projet ou, comme pour les étudiants du master MTI par exemple, des présentations, devant les entreprises

clientes, des résultats des missions d'innovation en entreprise : on combine alors en ligne des publics internes et externes.

Les choses pourraient se compliquer pour des protocoles plus sophistiqués :

« L'une de nos collègues avait prévu un examen en trois temps : distribution et commentaire d'un cas de stratégie RSE, travail des étudiants en sous-groupes pendant 1h30, puis restitution des analyses et recommandations en plénière. Elle a d'abord pensé qu'elle devrait renoncer à son projet, "réalisable seulement en présentiel", mais nous avons ensemble, avec l'aide de l'assistante pédagogique du master, configuré Teams pour reproduire ces trois étapes : une première réunion en plénière, puis quatre réunions en parallèle, correspondant au travail des quatre groupes, puis une seconde réunion plénière pour la présentation des résultats. »

Voici un autre exemple de protocole testé dans le cadre d'un cours en systèmes d'information :

« Je continue sur les cours à distance. Voilà ce que j'ai prévu pour demain, alternance de plusieurs temps en groupe/en classe. En groupe : (1) relire une synthèse sur la première partie du cours écrite par un autre groupe (ils me les avaient envoyées la semaine dernière) et la compléter, (2) écrire une synthèse sur la deuxième partie du cours et me l'envoyer par mail, (3) préparer une diapositive reprenant les points (1) et (2) et me l'envoyer par mail. En classe : un groupe au hasard va présenter à tous cette diapositive (en fait, rappels de la séance précédente), puis questions, discussion sur la séance précédente.

Ces premiers échanges sont chronophages, mais utiles ; d'habitude je le fais à l'oral très rapidement, mais il y a un trop fort risque de cloisonnement lorsque l'on est à distance. Difficile effectivement de détecter le non-verbal comme mentionné par Sonia... Je leur précise que les rendus et présentations sont notés.

Ensuite : en groupe, repartir du document qu'ils avaient à lire et en préparer une présentation à la classe. En classe : le groupe 1 présente son document, puis est critiqué par le groupe 2 ; le groupe 2 présente son document, puis est critiqué par le groupe 1, le groupe 3 présente son document, puis est critiqué par le groupe 4, etc. Chaque groupe a un extrait d'un guide des pratiques de sécurité de l'ANSSI (Agence Nationale de la Sécurité des Systèmes d'Information) dans l'ordre chronologique, donc l'ensemble se met assez bien en cohérence... normalement !). La dernière partie des échanges porte souvent sur les axes d'amélioration et je pensais demander aux étudiants de mettre ça en regard de la politique d'immunité collective pour connecter avec

l'actualité. J'ai préparé un article sur ce sujet parlant de "campagnes de vaccination" pour la sécurité des SI, j'ignore ce que ça peut donner... »

D'une façon générale, tout ce qui est travail supervisé en sous-groupes marche plutôt bien : les plates-formes hébergent assez facilement les protocoles qui combinent plénières et sous-groupes, et passage de l'enseignant-superviseur d'un groupe à l'autre.

Nous avons aussi anticipé la question du recrutement des futurs étudiants en master : nous pré-testons une configuration de Teams/Skype qui le permette, car il faut pouvoir connecter plusieurs personnes entre elles : l'étudiant candidat avec le jury, mais aussi les membres du jury entre eux ! La configuration pourrait être une réunion programmée par demi-journée, avec des candidats qui se connectent et sont en salle d'attente, et qu'on fait entrer dans la salle de jury virtuelle chacun à leur tour.

Des protocoles malins, pour contrer certains risques de « perte en ligne » et améliorer encore la pédagogie

Il faut penser autrement les protocoles d'interaction, au moins au début, lorsque tout n'est pas rodé, le refuge de l'invisibilité pouvant être tentant :

« Les étudiants coupent systématiquement la vidéo (logique car c'est très consommateur de bande passante) et aussi leur micro. Il est assez déroutant de faire cours devant un écran noir (il faudrait vérifier si le niveau d'égo joue sur cette question !) en ayant le sentiment de s'adresser uniquement... à une machine (l'ordi). Il est également compliqué d'adapter son rythme de parole et le détail d'explication car dans cette situation le non verbal ne permet pas au prof de repérer des signes d'incompréhension, de désir d'intervenir, d'inattention, etc. »

« J'ai fait intervenir un professionnel en début de cours pour témoigner sur son expérience de créateur d'entreprise et j'ai constaté que l'interaction était bien moindre qu'en séance. Il y a probablement une explication à cela : là où le silence est pesant en séance lorsqu'on attend que quelqu'un se décide à poser une question, il est beaucoup plus facile de se réfugier derrière son écran noir. Seuls les deux ou trois étudiants très actifs habituellement en séance sont intervenus. Je précise que c'était le premier cours sur Teams pour ce groupe d'étudiants, il n'y avait donc pas de maîtrise technique de l'outil ni d'effet d'apprentissage sur l'interaction en environnement virtuel. »

On peut supposer que la propension à effectivement suivre les cours à distance dépend de l'intensité du sentiment collectif préexistant et des entraides qui en découlent. Et aussi de la quantité et de la qualité du présentiel avant de passer sur support digital.

« L'enseignant : il manque Julie et Diane, est-ce qu'on les attend ? Un étudiant : j'ai reçu un sms, elles se connectent dans deux minutes. »

C'est plus facile en petit groupe qu'avec des promotions importantes, il n'y a aucune raison que l'absentéisme à distance soit plus faible que pour des amphis classiques ! Et, bien entendu, cela suppose que chacun soit équipé en matériel et en wifi. Même si ces conditions sont remplies, il y a un risque, littéralement, de « perte en ligne » ! Comment gérer cela ?

On peut, par exemple, organiser le teasing, en jalonnant le cours d'étapes qui obligent à la présence :

« L'interaction avec les étudiants ne vient pas toute seule. Il est facile de perdre les étudiants. Du coup, j'ai organisé une séance à venir sur un mode où j'oblige l'interaction en ne fournissant qu'une partie de l'étude de cas sur laquelle je voulais que les étudiants et moi bossions. Les groupes devront me contacter et m'interviewer (façon jeu de rôle) pour obtenir plus d'info. Plus deux ou trois autres trucs et supports (vidéos, etc.). »

On peut aussi imposer la permanence du contact, notamment pour s'assurer de l'honnêteté des participants :

« Le jour j, vous avez la possibilité de suivre en direct l'état d'avancée des QCM via un tableau de bord très clair ! Pendant le QCM, et en cas de souci, les étudiants pouvaient me joindre et je leur demandais aussi d'être joignables par téléphone afin de les contacter en cas de comportement douteux. »

On peut encore contrôler un peu les comportements, les dispositifs classiques de carotte et bâton continuent de fonctionner :

« Je transmets aussi un mail général pour mettre en garde les étudiants sur le fait de ne pas tenter de changer de fenêtre pendant le passage du QCM. Je les préviens aussi de l'affichage aléatoire des questions et lorsqu'il y a un comportement douteux dans le timing des réponses, je les préviens en amont des pénalités (1 point en moins en cas de clic dans une autre fenêtre, c'est sévère, mais ça dissuade bien). »



*Ceci continue de ne pas être une pipe, René Magritte (1952),
Musées Royaux de Belgique*

Et aussi :

« Pour ce qui concerne les réunions en distanciel, je trouve que cela réduit les risques d'inattention des participants : l'ordinateur devient le canal par lequel nous sommes présents "dans" la réunion et il me semble qu'il y a moins de possibilités (ou tentation) de s'égarer sur une autre tâche (gestion des mails, travail sur un autre dossier, etc.). »

« Le prof qu'on ne voit pas arriver » : des maladresses et hésitations touchantes

Les plates-formes de type Teams ou ZOOM permettent facilement aux étudiants de travailler en sous-groupes. On peut ainsi reproduire ce qu'on fait en présentiel lorsque, par exemple, on organise des ateliers de conception innovante. Certaines situations sont à prendre avec le sourire. Par exemple, l'inobservable en situation présentielle devient observable – le début de la phrase souligne aussi l'importance d'une forme d'entraide entre collègues :

« J'ai testé ce que m'avait suggéré Pierre-Emmanuel : ils ont travaillé en sous-groupe et m'ont invitée à rejoindre leur sous-groupe. Les étudiants ne me voyaient pas arriver et il était donc intéressant de les écouter interagir de façon naturelle. J'ai observé sur ce format ce qu'évoque Béatrice : j'ai découvert l'engagement de certains étudiants, habituellement très discrets lorsque je passe dans leur groupe en classe réelle. »

Cette question des différences de participation n'est néanmoins pas spécifique au distanciel : certains étudiants, d'une façon générale, peuvent être actifs en sous-groupe et très discrets en séance plénière.

Se pose aussi, d'une façon amusante, la question de la nature et de la spontanéité des retours des étudiants :

« Les étudiants ne maîtrisant pas Teams, ils ont interagi entre eux sur leur espace de réunion en groupe via la fonction Conversation texte. Ils n'ont pas pris conscience que je pouvais visualiser l'historique de l'ensemble de leurs échanges, y compris ceux échangés avant que je n'arrive dans leur groupe, ça m'a permis de découvrir qu'ils trouvaient que ce que je leur demandais comme rendu final était très complet, peut-être un peu trop. »

Le diable est dans les détails

Globalement, tout marche ! Mais des détails peuvent tout faire rater, comme chacun sait. Il y a les détails techniques classiques : on se connecte mais le microphone n'est pas activé. La connexion est instable et il y a de l'*aliasing* sur la voix. La vidéo se fige. Toute

cela est connu, mais peut retarder un jury ou compromettre le nécessaire respect d'une égalité de conditions pédagogiques et réglementaires :

« D'un point de vue technique, je préconise d'avoir une connexion stable (câble ou wifi) et pas de partage de connexion. D'autre part il peut y avoir des bugs sous Safari c'est pourquoi je préconise de faire le QCM en utilisant le navigateur Chrome. Il se peut aussi que certaines questions mettent un certain temps à s'afficher. »

Sur le volet matériel, pour les étudiants comme pour le prof, notre environnement « confiné » à la maison introduit des facteurs d'inattention et une asymétrie d'information :

« Un étudiant qui avait réactivé sa caméra pour intervenir en sous-groupe n'a pas vu que sa copine sortait d'une pièce qui semblait être la salle de bain avec un bac rempli de linge. Elle ne s'est pas méfiée et a mis du temps à comprendre que la caméra était active. Lui n'a pas vu, en revanche l'attention de tous les autres s'est focalisée sur cette apparition et plus du tout sur ce qu'il disait [...] Une classe virtuelle avec 30 étudiants, c'est la réunion de 31 environnements individuels (physiques et virtuels, sociaux et matériels) ! »

D'autres détails apparaissent à l'expérience, qu'on n'avait pas nécessairement anticipés, ou qui témoignent de ce que les concepteurs des plates-formes n'ont pas encore pensé tous les usages ! Sur Teams, par exemple, il y a une case à cocher pour être le seul à contrôler l'entrée dans la salle de jury des invités-candidats qui patientent en salle d'attente, et cette case n'est pas immédiate à trouver ! Si cette option n'est pas prise, un candidat pourrait – comme cela arrive d'ailleurs en présentiel – entrer dans la salle alors que le candidat précédent s'y trouve encore.

« Dans Teams, on ne peut pas décider du statut d'invité : les concepteurs ont simplement pensé “je fais partie du personnel de l'entreprise – et donc j'ai une adresse mail de l'entreprise – ou je n'en fais pas partie”, ce qui entraîne que seules les personnes qui ont un mail extérieur sont mises en salle d'attente par le système, les autres entrent quand ils veulent ! »

La solution est alors de demander aux candidats – même ceux de Dauphine qui auraient une adresse de l'université – d'utiliser un autre mail ! C'est quelquefois l'inverse qui est nécessaire :

« Teams dispose d'un outil “Tableau blanc partagé”. Pour que cela marche, tous les étudiants doivent se connecter à Teams via leur compte Dauphine. Autrement, seule une partie des étudiants verra ce que vous e-gribouillez. »

Des expériences riches d'enseignements

Tout cela combine un bricolage plutôt sympa : les plates-formes constituent des dispositifs intégratifs assez efficaces ! Par contraste, dans des établissements qui n'en disposeraient pas, ou qui n'auraient pas eu le temps de concevoir formations et protocoles spécifiques, enseignants et étudiants peuvent être amenés à des bricolages astucieux mais moins confortables, moins sécurisants aussi quant à l'égalité d'accès des uns et des autres, si la réunion virtuelle est un examen, un jury de recrutement ou une restitution de mission un peu formelle. On est conduit aussi à réinterroger quelques pratiques et principes :

« Ce basculement en distanciel m'a amenée à repenser mon format d'évaluation et à introduire de l'innovation là où je serais probablement restée dans ma zone de confort autrement. »

Une accélération de l'appropriation des outils, des perspectives d'évolution facilitées à moyen terme

Le confinement, bien plus encore que les grèves des transports de décembre, a entraîné une accélération importante de l'usage des outils digitaux, non seulement pour les cours, mais pour l'ensemble de l'activité dématérialisable. Les discussions sur la façon d'introduire une proposition de distanciel dans les enseignements – le fameux *blended learning* – en seront facilitées. Des protocoles, et les plates-formes qui les hébergent, seront plus rapidement configurés. On se rappellera aussi que les corps et les esprits ne sont pas longtemps totalement séparables et qu'il n'est rien de plus agréable que d'être, au moins une partie du temps, en co-présence dans des lieux physiques. Il sera intéressant de voir, en retour, quelles attentions renouvelées pourront être portées aux espaces pédagogiques physiques ■

Going remote

Anne-Laure Fayard
New York University

March 4th, Faculty meeting at NYU Engineering. Our dean opened up the meeting with some comments. Covid-19 is the topic of the day. She mentioned a new policy made public the day before: all upcoming non-essential international University travels are prohibited. This is not to be taken lightly. She continued on. The university leadership is following it closely, talking with the city and that they are ready for all options – including going remote. My neighbor turned to me whispering “I think we are going to go remote soon”. I shrugged. It seemed impossible. The meeting went on and most of it focused on what going remote (always framed hypothetically!) would mean. The dean and a couple of other people told us about the plans in case we were going remote. They also asked us to start thinking about how we would do our class remote. I paused a few seconds and pushed that thought away. My class is 100% experiential with a lot of hands-on activities, prototyping and studio work. I had no idea how I could do it online. I would think about it only if that was needed... and for now that was only contingency planning.

The next day, Thursday, I had lunch with one of my colleagues from the Business School. “I’m sure they are going to have us go remote” she said as I mentioned my faculty meeting. Really?! I was still unsure but it seemed more and more plausible. I started thinking about my class. I had been experimenting with distributed teaching nearly 20 years ago when teaching a class between Fontainebleau and Singapore. I always liked the idea of experimenting... but now I felt a bit pressured.

On Monday, March 9th, end of the day, we received an email from NYU President announcing that starting Wednesday morning, all classes would be remote for the rest of the week. The week after was Spring Break giving everyone the time to get ready. The week

after the break, classes would be held remotely again. March 27th was our first deadline... but already students and some of my colleagues said that it would be longer... some were saying until mid-April; others until the end of the semester... On Tuesday, March 10, I had class – my last face-to-face class. Students asked me how long it would be. “I don’t know; probably a bit longer than announced, but not for the whole semester.” At least that was my hope.



Le retour, René Magritte (1940), Musées Royaux de Belgique

In these three days before Spring break, everyone was trying to figure out how to teach online. I learnt from a student that two of his teachers cancelled their classes that week saying they were not ready. I spent an hour doing some ZOOM testing with one of my colleagues. I had been using ZOOM quite a bit – for work and also for some of my classes. She asked me for tips as she knew I had redesigned my OB course for an online format. The university started sharing a lot of resources and several colleagues also

shared documents with different resources. There were surveys about our needs, tools we had and / or might want; contingency plans to make... And emails, a lot of emails. As for me, I had to go back to thinking about how to move my class online. I thought it would be for a couple of weeks and I looked at my syllabus to see what were the sessions that were really difficult to do virtually... One was with Lego blocks... but that was mid-April. Even if they were extending the remote teaching for a few weeks. It should be fine... but on March 16, the first Monday of Spring break, the announcement was made: Holding classes remotely through the end of the semester. I needed to reconsider this Lego block class.

Spring break ended up not being about writing the paper I was planning to write, but doing research on various collaboration tools, attending webinars, trying to see if I could revive an online game that was prototyped for my online course but never finished, and revising my syllabus... I was lucky that I had experimented with different types of teaching, had studied remote collaboration and liked experimenting... So even if it sounds cliché, I truly thought that this could be an opportunity, and I got excited. But

not everyone was that excited, understandably so. Many people had questions – about teaching but also about doing exams online and grading fairly. Overall, we had the tools and the support system... and when questions arose, there was a committee, a sub-committee or a task force that was analyzing the issue. They did not always have an answer but they came up with answers quite rapidly. This meant adjustment but people did it – making sure that students would be supported – in their learning as students but also as human beings (we knew many of them were stressed, anxious and in some cases in different time zones). The message from the university was clear and consistent: “every effort should be made to ensure academic continuity”. Student-first; flexibility and customization.

The first week after Spring break was still an experiment – for everyone, students and faculty ... but overall all seemed to have gone smoothly. I heard some people hated the experience; others were surprised that it turned out to not be too bad. One of my colleagues who was used to teaching accounting on a white board showed us his set up in one of our department meetings: using ZOOM whiteboard and a white board he brought back from the office and set up in his living room. In my case, I had a 2-hour studio for ideation. We were using ZOOM for videoconference and Mural for collaboration. At the end of the class, on one complained. “I’m so excited” exclaimed one. “It was much better than expected” added another. I smiled. As for me, going from one breakout room to another (it felt surreal at times), managing the two platforms, and adding the IT support role to my panoply, I was exhausted but happy. Teams had been working well on their projects and conversations were lively each time I “sat” with a group. Today, I had a 4-hour session, from 5:30 pm to 9:30 pm. At the end of the class I concluded: “We made it! We are all awake and smiling after 4 hours!”. They all smiled and waved, including one of the students who had gone back to Taiwan and had to wake up to join at 5:30 am for him.

Teaching this class has always been for me an exercise in creating an environment to facilitate experimentation and reflection among students. Now the environment is different, the media are different but the goal and my role have not changed. In fact, I might incorporate the new collaborative platform I’m using when we go back to face-to-face. One thing I have yet to figure out though is how to do the Lego session remotely!

To be continued... ■

Enseigner les produits dérivés au temps du Covid-19

Laurent Deville
EDHEC Business School

Cela fait 9 ans que j'enseigne un cours d'introduction aux produits dérivés (*Introduction to Derivatives*) aux plus de 300 étudiants de Master in Management du campus de Nice de l'EDHEC Business School. Pour les étudiants de la filière finance, c'est un cours fondamental qui est essentiel dans l'optique de leur recherche de stages et de l'acquisition des connaissances qui seront nécessaires dans de nombreux cours de leur dernière année, quelle que soit leur spécialisation. Au cours des années, le cours a été ajusté, nettoyé, mis à jour, s'est enrichi, est passé de 18 heures de face à face à 30 heures de face à face en groupes de 80 étudiants. Les remarques des étudiants ont été prises en considération et la dernière évaluation en date donnait 4,68/5, un réel succès à mes yeux pour un cours relativement technique. Tout était maîtrisé, prêt à être délivré une nouvelle année. Et la pandémie a débuté, et l'EDHEC a fermé ses campus comme l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur en France et il a fallu tout repenser. Non seulement pour les 4 dernières séances de mon cours (à enseigner 4 fois chacune), mais aussi pour les plus de 60 cours encore à enseigner d'ici début mai dans les formations dont j'assure la direction.

Cela faisait plusieurs années que je me promettais de changer de façon d'enseigner, de la moderniser, d'utiliser les outils *online* qui me permettraient de réduire un peu le temps passé en salle de cours sans en dégrader la qualité. Et puis, face à l'immensité de la tâche, aux urgences qui s'enchaînent, à l'idée qu'il va falloir étudier la littérature académique et professionnelle sur la bonne façon de faire, cela a toujours été reporté aux calendes grecques, qui plus est, sachant que le cours fonctionnait très bien dans son format. Et là, ce n'était plus d'opportunité ou de vagues projets qu'il s'agissait, c'était tout de suite et c'était simplement incontournable.

La fermeture des campus de l'EDHEC a été accompagnée d'un arrêt complet de l'enseignement, sous quelque forme que ce soit, pour une période de 10 jours. Cette période devait être mise à profit pour permettre une légère réorganisation globale, à savoir trouver le temps pour que :

- les étudiants puissent rentrer chez eux et se mettre dans les conditions leur permettant de suivre les cours à distance jusqu'à la fin du semestre ;
- les professeurs puissent transformer leurs enseignements pour un passage à distance ;
- notre Pedagogical Innovation Lab forme en accéléré les différentes parties prenantes à l'utilisation des outils d'enseignement à distance ;
- les services procèdent à l'ensemble des tests permettant de vérifier la capacité des systèmes à absorber la montée en puissance et la capacité des étudiants à accéder au contenu et à l'enseignement que nous allions leur mettre à disposition.

Nous travaillons depuis de nombreuses années avec Blackboard qui propose une interface à travers laquelle les enseignants communiquaient déjà avec leurs étudiants, sur laquelle ils donnaient accès à leur matériel de cours et postaient et collectaient les travaux. Il existe sur cet outil une interface appelée Collaborate offrant la possibilité de créer des classes virtuelles pour un enseignement à distance synchrone ainsi, que la possibilité d'enregistrer des sessions pouvant être revues par les étudiants. Facile à comprendre, facile à paramétrer, étudiants et professeurs déjà utilisateurs de l'outil, nous avions là une solution technique toute trouvée et suffisamment versatile pour supporter de nombreux types d'enseignements différents : cours magistral en direct, en enregistré, possibilité de travaux en groupes supervisés, ou un peu de tout cela, pour peu que le système supporte une montée en charge au niveau des utilisateurs.

Donc, j'ai repris mon cours et je me suis demandé ce que ça voulait dire de l'enseigner. Et je ne suis pas allé bien loin, je n'avais pas le temps de vraiment y réfléchir. Il fallait simplement le faire, en un temps minimal, vu que la majeure partie de mes journées était consacrée aux autres professeurs. Bref, j'ai coupé, nettoyé, rongé à l'os le contenu à dispenser en direct aux étudiants. Je me suis installé au bureau de fortune installé à la maison et j'ai enregistré deux vidéos pour me mettre en jambe et m'assurer que tout fonctionnait correctement. C'est bon, ça fonctionne, on va pouvoir y aller, lundi matin, 9h.

Et c'est là que les vraies questions arrivent : comment je fais, comment je me présente à eux depuis l'intimité de ma maison ?

Ce qui fait de moi un professeur, n'est-ce pas d'être présent dans la salle de cours, habillé de pied en cap pour l'occasion, en chaire devant un grand tableau. Je me suis accroché à mes prérogatives, je me suis coiffé, j'ai enfilé mon costume, troqué mes chaussons pour des chaussures à la hauteur de l'enjeu et j'ai enseigné, simplement enseigné. J'étais là avant eux, je les ai accueillis dans la classe virtuelle, je les ai salués, j'ai tenté une blague sans attendre d'autre rire qu'un *lol* ou un ☺ et je suis passé à l'étude du *pricing* des options en temps discret. Et à la fin, ils m'ont remercié et sont sortis de la classe virtuelle. J'avais donc fait cours à distance. Et j'étais aussi épuisé qu'après un cours normal, ma voix était aussi éraillée, mon dos me faisait souffrir de la même façon alors que j'avais passé le temps assis et non debout.

Bref, ça fonctionne, on peut le faire. Ça marche, ils étaient contents, vraiment. Mais où est l'innovation ? Qu'est-ce qui change vraiment ? Il y a deux choses qui m'ont manqué, les voir et avoir un tableau. Sentir leur présence, leurs doutes, leurs interrogations, m'a toujours permis d'ajuster, de revenir, de développer. Là, on doit se reposer sur une interface très formalisée pour arriver à sentir la salle : des questions à choix multiples fréquentes, des sondages. C'est efficace mais j'y ai perdu un peu de magie. Et le tableau. Le professeur qui m'a le plus impressionné en tant qu'étudiant est celui qui nous enseignait le cours de problèmes en Analyse en première année de fac. Il résolvait des problèmes, seul au tableau, pendant 2 heures de suite dans une salle équipée de 2 fois 3 tableaux coulissant verticalement. Il était en mesure de toujours laisser les 5 derniers tableaux dans l'ordre chronologique d'écriture et d'éponger savamment et coulures le 6^{ème} pour continuer, apparemment indéfiniment, sa correction des problèmes mathématiques. Ne disposant pas de tablette tactile, je n'arrive à produire sur l'*ersatz* de tableau disponible dans l'interface qu'un amas de lettres et de chiffres illisibles avec ma souris. Et la solution est venue de l'utilisation d'un tableur : l'espace y est clairement délimité mais extensible. Les contraintes rendent lisible, on peut y rédiger, faire des calculs, produire les graphiques nécessaires, communiquer. Je n'avais pas d'éponge mais j'avais mon tableau, j'avais mes chaussures au pied, je pouvais enseigner, à distance ou pas ■



Distillerie Luxor, Bruxelles. Elixir. Sus. Advocaat.
L'embarras du choix, René Magritte (vers 1936),
Musées Royaux de Belgique

L'enjeu de continuer à apprendre

Violeta Blasco

(Professeure de collège et lycée / réalisatrice de courts métrages)

Je suis professeure remplaçante d'espagnol à l'année dans un collège-lycée privé (sous-contrat) situé à Aulnay-Sous-Bois, dans le département 93 – Seine Saint Denis. Je n'ai pas beaucoup d'expérience dans le métier. Je suis responsable de deux classes par niveau au collège : une de 5^{ème} et une de 4^{ème}, et de deux au lycée : une de 2^{nde} et une de 1^{ère}.

J'ai un total de 215 élèves et 18 heures de cours par semaine. Les heures de préparation et correction des cours sont variables, mais me prennent toujours plus de temps que le travail sur place. La continuité pédagogique que nous vivons, suite au confinement, présume que je suis responsable de donner du travail à ces élèves depuis chez moi jusqu'à nouvel ordre.

La plate-forme que nous utilisons dans mon établissement s'appelle « École Directe ». Avant le Covid-19 nous ne nous servions pas du tout d'elle pour faire nos cours. Nous avons l'habitude de commencer par faire l'appel dans la classe et de le rentrer sur la plate-forme, de renseigner les absences, de mettre à jour les notes, d'écrire nos appréciations par trimestre, ou bien de remplir le cahier de textes afin de que les familles soient au courant de l'avancée de leurs enfants dans chaque matière.

Après le week-end du 14 mars, la plate-forme a subi plusieurs changements pour s'adapter à nos besoins. On découvre maintenant un nouveau potentiel, autant pour les profs que pour les élèves. Nous avons un espace de travail par classe où se retrouvent : un agenda partagé, dans lequel les profs ajoutent des *post-it* informatifs ; un espace de discussion, où l'on peut discuter avec ses élèves, qui posent beaucoup moins de questions que d'habitude ; et, finalement, un *cloud* avec un dossier pour chaque matière,

extrêmement utile, sur lequel tous les participants ont le droit de télécharger des documents.

Nous faisons face aujourd'hui à des problèmes de connexion. Mon établissement compte plus de 100 professeurs et environ 1600 élèves. Mais il n'y a pas que nous, École Directe est le logiciel utilisé par beaucoup d'établissements privés sous-contrat avec l'État français (plus de 1200 selon le site de la société STATIM, responsable de l'hébergement du site). Je ne suis pas capable d'imaginer combien d'enseignants, responsables scolaires et élèves sont en train d'utiliser cet outil afin de pouvoir communiquer et continuer à travailler « normalement ».

Par conséquent, le premier problème que nous avons détecté, lundi 16 mars, a été une saturation totale du site due à la croissance exponentielle du nombre de visiteurs. Je n'ai rien pu faire, donc suivant les conseils de ma coordinatrice d'espagnol, j'ai essayé une autre plate-forme gratuite et plus adaptée au *e-learning*. Il s'agit d'Edmodo, qui ressemble à un réseau social, offrant beaucoup

d'options bien pratiques. Enthousiaste de découvrir les possibilités plus « interactives » de mon nouveau site, j'ai créé mes huit espaces de travail, un par classe, et j'ai invité tous mes élèves. Cette migration m'a déjà fait perdre à peu près la moitié de mes élèves. Étonnamment, je n'ai pas perdu les collégiens qui, normalement, auraient dû être moins à l'aise dans l'environnement *web*, mais les lycéens. Ces derniers, qui ont grandi entourés des nouvelles technologies, par manque de volonté ou incompréhension, ne sont pas parvenus à comprendre le fonctionnement d'une plate-forme étrangère à leur cadre de référence.

Après quelques jours, l'activité reste stable et les élèves ne créent toujours pas leurs profils sur la plate-forme que j'ai

proposée. Aucune question n'est posée sur École Directe non plus et les devoirs ne sont pas rendus dans les temps. Je m'interroge et j'essaie de m'adapter au cadre de référence des élèves, je prends du recul et je copie de nouveau tous mes cours sur le cahier de textes d'École Directe, qui marche un peu mieux après quelques jours de travail des ingénieurs informatiques. J'accompagne cette



*Le portrait d'Adrienne Crowet,
René Magritte (1940), Musées Royaux de Belgique*

nouvelle migration d'un petit *mail* récapitulatif pour chaque classe avec le travail à faire et les nouvelles dates limites des devoirs, déjà marqués sur l'agenda et Edmodo, mais il vaut mieux bien clarifier ! Je prolonge les dates afin de ne pas pénaliser ceux qui n'étaient pas au courant.

Le 20 mars nous recevons encore un message avec nombre de critères dont il faut tenir compte. J'ai l'impression que nous ne sommes plus profs, mais surveillants. Il s'agit de repérer les « élèves invisibles », qui peuvent avoir Internet ou non, mais dont les habitudes de travail et de vie sont très éloignées d'un apprentissage à distance et il est impératif d'aller vers eux. J'y vais : en face, silence. « L'autonomie », grand terme pour les adultes, paraît être le pire ennemi des enfants et des adolescents. « Le suivi » me correspond mieux. Combien de *mails* reçus par jour ? Une centaine ! Combien de notes de travail dois-je rentrer dans mon cahier de notes chaque semaine ? Devoir rendu, retard, aucun effort fourni...

Entre-temps, le ministre nous a envoyé quelques vidéos de soutien, et, d'une manière plus précise, l'inspectrice d'espagnol de l'Académie de Créteil nous envoie des directives. Entre autres idées, elle nous propose des créneaux horaires par niveau afin de ne pas saturer le site pédagogique. Pour les classes qui me concernent, les élèves doivent se connecter : les secondes de 8 à 11h, les premières de 11 à 14h, les cinquièmes de 10h30 à 13h, enfin les quatrièmes de 10h30 à 12h30. Mais, en réalité, aucun élève ne suit cette consigne, tout le monde écrit des *mails* tout le temps. Ont-ils reçu les consignes ? L'information circule lentement.

Plus précisément, comment les choses se passent-elles ? Les heures de cours magistral auxquelles nous sommes habitués ne sont plus à l'ordre du jour, au moins pour l'instant. D'ailleurs, certains de mes collègues déconseillent d'utiliser le dispositif mis en place par le CNED « ma classe à la maison », donc je n'ai pas encore eu le courage d'essayer.

Malgré les difficultés, nous essayons quand-même de continuer nos leçons et de commencer d'autres séquences, avec plus ou moins de réussite, dans ce nouvel environnement 100 % digital. En règle générale, les élèves disposent chez eux d'un manuel scolaire en format papier. En plus, face à la crise sanitaire, les maisons d'édition ont lancé une campagne avec l'objectif de ne laisser aucun élève en risque de déscolarisation. Elles permettent maintenant l'accès à toutes les ressources numériques à travers leur site, tels que les vidéos et les fichiers audio habituellement utilisés en classe. Pour les collégiens, j'ai pris l'habitude de faire une révision des

leçons par semaine, avec quelques exercices à rendre et parfois des QCM basiques non notés. Pour les lycéens, mon objectif est d'améliorer l'écrit, ce que j'avais planifié pour le troisième trimestre. Les exercices ouvrent à la lecture d'articles d'actualité comme introduction à des rédactions. Ce travail a pour but de préparer les élèves à une épreuve de contrôle continu en première au cas où elle serait maintenue. Nous avons commencé aussi un journal de confinement partagé, avec chaque semaine un nouveau sujet : le regard depuis la fenêtre, la solidarité et l'entraide, la gestion des émotions...

Certains élèves viennent d'un milieu aisé, où chacun dispose de son propre ordinateur, d'une tablette ou bien d'un téléphone avec lesquels ils peuvent suivre nos consignes. Eux ont le choix entre travailler ou non. Mais l'écart social dans un collège-lycée comme le mien est très grand. Il y a aussi des élèves provenant de quartiers populaires, qui souvent ont reçu des bourses pour étudier et dont les familles n'ont pas les moyens de leur payer un portable, ne parlons même pas d'un ordinateur ou d'une tablette. Le quotidien des cités comme celle des 3 000, c'est plutôt une famille au chômage et pas de référents envisageables ayant fait des études pour les aider. Cela veut dire que malgré la volonté de certains enfants attentifs en classe, suivre le rythme de travail hebdomadaire de chaque matière se révèle plus compliqué. Si, en plus, il s'agit d'une famille nombreuse il arrive souvent que la maman, l'élève en question et ses frères ou sœurs utilisent le même dispositif pour faire leur travail.

J'imagine que pour les familles, la tâche ne doit pas être facile à la maison. Cette guerre, ainsi que nos gouvernants aiment à l'appeler, a bouleversé tous les foyers. Mais certains bien plus que d'autres. Plusieurs mères se sont mises en contact avec moi depuis le début du confinement. Elles essayent de justifier les travaux non faits de leurs enfants, elles expriment aussi leur difficulté à gérer les devoirs en plus de leur journée de télétravail. Ceci est un signe de la double journée de travail accomplie par beaucoup de femmes en ce moment, avec la responsabilité de continuer avec son travail à soi depuis la maison, tout en assumant la plus grande partie de la garde des enfants. Certaines nous sont reconnaissantes de notre travail comme professeur et d'autres croient qu'elles pourraient faire mieux. À ce jour, aucun père concerné ne m'a écrit, et je ne pense pas avoir de leurs nouvelles...

Nous entamons demain la troisième semaine de travail avec comme arrière-fond une maladie qui touche de plus en plus de gens, dans la

France et dans le monde. Ce jeudi, une de mes élèves a été touchée, sa grand-mère espagnole est décédée seule, en Espagne. Je lui ai témoigné mon soutien et accordé la prérogative de ne pas avoir à rendre ses devoirs avant qu'elle n'aille mieux. Il y en a d'autres qui m'écrivent, préoccupés par la santé de leurs parents, également touchés par le Covid-19. Mais pour l'instant nous continuons à travailler, nous attendons que tout passe, nous faisons en sorte que tout continue ■

Une folie de musique

Hervé Dumez

À la fin du Moyen-Âge, dans des villages aux environs de Lisbonne, lorsque vient le printemps, se déroulent d'étranges bacchanales. Des bergers se déguisent en filles et se hissent sur les épaules de leurs collègues. Ces couples étranges tournoient tout d'abord lentement avant que le rythme ne s'accélère brusquement jusqu'à une complète folie et des éclats de rire généralisés.

Elle est nommée pour la première fois en 1513 dans une œuvre de Gil Vicente, le père du théâtre portugais et espagnol, une pièce sur la Sibylle Cassandre qui aurait prédit dans l'antiquité la naissance du Christ, jouée au monastère d'Enxobregas lors de la Noël, devant la reine Dona Beatriz.

Peut-être est-ce elle qui réapparaît à Londres en 1568. Y est publiée la traduction du traité que le meilleur joueur de luth français, Adrian Le Roy, a consacré à son instrument. Un des airs qu'on y trouve, *J'aimerais mieux dormir seulette*, lui ressemble en tout cas étrangement.

Neuf ans plus tard, la voilà sans aucun doute possible à Salamanque. Francisco Salinas y est organiste et professeur dans l'université où il a fait ses études. C'est après avoir perdu la vue, à dix ans, qu'il s'est consacré à la composition. Dans le livre sept de son ouvrage *De la musique*, il présente deux chansons populaires, « *quas Lusitani, Follias, vocant* » – que les Portugais nomment *Follias*.

Venise la découvre grâce à un de ses fils d'origine allemande, Johannes Hieronymus (ou Giovanni Girolamo)



Dance on the Banks of the Manzanares, Francisco de Goya (1776-1777), Musées Royaux de Belgique

Kapsberger. Virtuose du théorbe, pour lequel il créa des œuvres aux rythmes souvent étranges, il rédige un traité de tablature publié en 1604 dans la *Sérénissime*, où figure une *follia*.

La cour de France continuait quant à elle de danser au son du luth. Mais au moment du mariage de Louis XIII et Anne d'Autriche, en 1615, la mode est à l'Espagne. La chaconne ou passacaille ainsi que la sarabande s'emparent de Paris. Le luth cède sa place à la guitare, dont jouera des années plus tard le futur Louis XIV. Probablement originaire de Galice, Luis de Briceño en lance la vogue. Il s'est installé en France depuis quelque temps, ayant épousé une française dont il a eu deux fils, baptisés à Saint Sulpice avec pour parrains et marraines de hauts dignitaires de la cour. La folie surgit donc en France dans son livre publié en 1626 par Pierre Ballard mais en espagnol, *Metodo mui facilissimo para aprender a tañer la guitarra a lo Español. Compuesto por Luis de Briçeno*.

C'est un Florentin devenu musicien du roi de France qui lui confère l'allure que nous lui connaissons aujourd'hui. Elle apparaît en effet, sous le titre *Les folies d'Espagne*, dans les *Batteries de tambours, marche pour le Regiment du Roy faite par Mr. de Luly*, en 1672. Les musiciens français, Marin Marais, d'Anglebert, s'en emparent les uns après les autres. Couperin s'amuse quant à lui à en faire des folies françaises. Robert de Visée se trouve bien seul, lui qui renonce à la faire chanter dans son *Livre de Guittare* : « *On ni trouvera point non plus de folies d'Espagne. Il en court tant de couplets dont tous les concerts retentissent, que je ne pourois que rebattre les folies des autres.* »

Depuis Rome où il s'est installé, Arcangelo Corelli en fait la dernière sonate de son *opus* cinq. De toutes les œuvres musicales du dix-huitième siècle, elle est celle qui connaîtra le plus d'éditions, diffusées dans toute l'Europe.

À Leipzig, en 1742, Jean-Sébastien Bach la rend à ses origines populaires et elle devient accompagnement d'une voix de soprano dans sa cantate dite des paysans. Trente-cinq ans plus tard, son fils Carl Philipp Emanuel la reprend à son tour en douze variations pour le clavier.

Xavier de Maistre disait la siffler à Turin quand ses idées s'acheminaient vers le sombre, et elle en changeait aussitôt le cours.

Après la chute de Napoléon, dans Vienne soulagée, un Italien devenu Viennois, la fait entendre cette fois en vingt-quatre variations pour orchestre. Ce sera la dernière grande œuvre d'Antonio Salieri

avant qu'il ne sombre lui-même tragiquement dans la folie. Elle lui donna presque du génie.

Beethoven lui-même s'en inspire pour un trio sérénade et Lizst, plus familier pourtant de danses et de thèmes hongrois, en fait une *Rhapsodie espagnole*.

Installé en 1931 au château de Saint Rémy des Landes, Rachmaninov lui donne des accents jazzy dans ses rythmes enlevés. Il ne composera aucune autre œuvre durant son séjour en France.

Sans qu'un compte exact soit possible, on estime que plus de cent-cinquante musiciens y ont puisé de l'inspiration. Plusieurs musiques de films l'ont utilisée.

D'une oreille distraite ou passionnée, vous l'avez forcément entendue à un moment ou un autre de vos jours ou vos soirs. Comme aucune autre, elle peut dire, en une basse obstinée le malheur qui ne passe pas et avec lequel il faut vivre, sur un rythme lent le rêve d'un bonheur, envoûter par son mystère ou inviter à la danse jusqu'à la jubilation. Depuis le Moyen-Âge, une folie court dans nos têtes et sous nos doigts, toujours la même et chaque fois différente ■

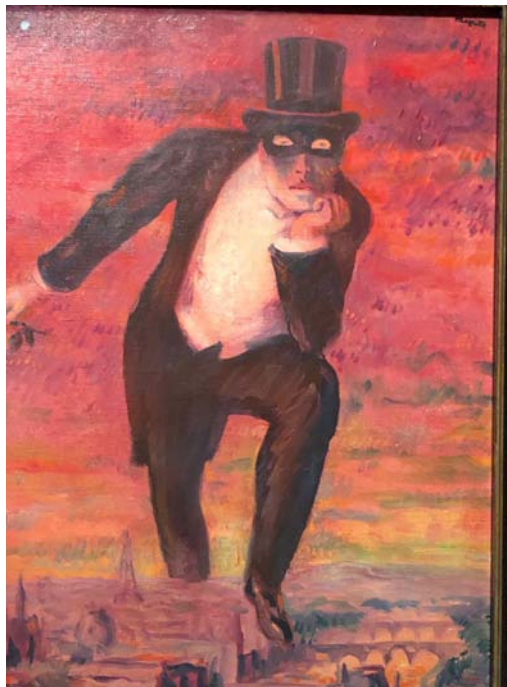
Références

Hudson Richard (1973) "The Folia Melodies", *Acta Musicologica*, vol. 45, n° 1, pp. 98-119.
<http://www.folias.nl>

À écouter

- L'une des plus anciennes versions
https://www.youtube.com/watch?v=_SgLJqv2wRY
- Adrian Leroy, "J'aimeroie mieux dormir seulette"
<https://www.youtube.com/watch?v=A7ryokwREfE>
- Luis de Briceño
<https://www.youtube.com/watch?v=1SeLkaHo8o&list=PLrKlqBhfEKfEASOEqrDtEiZwgb9ZueS-O>
- Lulli, la version canonique
<https://www.youtube.com/watch?v=dmusO8HeU9w>
- Marin Marais, virtuose
<https://www.youtube.com/watch?v=ZqVMiIq8LHo>
- Johannes Hieronymus Kapsberger
<https://www.youtube.com/watch?v=Wh-2k1AH9Xw>
- Une version napolitaine déchaînée (1725)
<https://www.youtube.com/watch?v=mRJXqQyAqYg&index=-1&list=RDmRJXqQyAqYg>

- Couperin, les folies françaises ou les dominos
<https://www.youtube.com/watch?v=Xssz4zRARt0&list=RDXssz4zRARt0>
<https://www.youtube.com/watch?v=TJG-Id1UFXc>
- Jean-Sébastien Bach
https://www.youtube.com/watch?v=sHK1Xhrh_sY
- Händel (la sarabande, connue notamment par Barry Lindon)
<https://www.youtube.com/watch?v=p82YdbL3TZs>
<https://www.youtube.com/watch?v=8RahYPd-i8k>
- Archangelo Corelli (la version la plus célèbre)
https://www.youtube.com/watch?v=VHRdFILo_Yw
- Une version pleine de poésie et d'énergie
<https://www.youtube.com/watch?v=C4m1KHjp03M>
- Vivaldi
https://www.youtube.com/watch?v=7v8zxoEoA_Q
- Carl Philip Emmanuel Bach
<https://www.youtube.com/watch?v=7tHQG57IiNo>
- Antonio Salieri
<https://www.youtube.com/watch?v=tzgSMXKfJl4>
- Beethoven
<https://www.youtube.com/watch?v=AnNrlkO-5FM>
- Fernando Sor
<https://www.youtube.com/watch?v=-sgHzdKPJqM>
- Franz Liszt
<https://www.youtube.com/watch?v=biwQpxKlXz4>
- Sergei Rachmaninov
<https://www.youtube.com/watch?v=sX0Gg3lmh5E>
- Version musique de film
https://www.youtube.com/watch?v=zziXZc_YE44
- Version musique religieuse
https://www.youtube.com/watch?v=mwRMT2_pi9c&list=R-DmwRMT2_pi9c&index=1



*Le retour de Flamme,
René Magritte (1943)
Musées Royaux de Belgique*

Le virus coquin

Un virus tout poilu certains jours apparu
Malin pitre joyeux se voulant reproduire
Il envahit la terre, allant de rues en rues
Sachant de bouche en bouche, et en nez s'introduire

L'animal tout petit aurait voulu nous dire
Sa tendresse pour nous, sans borne et sans limites
Mais il fut pour l'humain le messenger du pire
Mais il nous enferma au dedans des guérites

Et faute de vaccine nous disions des comptines
Bavardage fumeux des remèdes miracles
Echo de la radio méchante qui confine

De ce petit virus comment vaincre l'obstacle
Et que peut le poète et que valent ses rimes
Au fond du confinoir, le noir de la vie racle ■

Michel Villette