

Réception de la prescription à « basculer vers l'eLearning » en période d'urgence sanitaire – Une étude de cas

Vincent Alonso Vilches – V.Alonso@uliege.be

Pascal Detroz – P.Detroz@uliege.be

Matthieu Hausman – M.Hausman@uliege.be

Dominique Verpoorten – dverpoorten@uliege.be

Université de Liège - Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur

Pour citer cet article : Alonso Vilches, V., Detroz, P., Hausman, M., & Verpoorten, D. (2020). Réception de la prescription à « basculer vers l'eLearning » en période d'urgence sanitaire – Une étude cas. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 5-16.

Résumé

Mars 2020 : en raison de la crise du Coronavirus, des centaines d'enseignants universitaires se voient demander par leurs autorités d'assurer, pendant la période de confinement, la continuité des services d'enseignement, par le recours aux outils numériques. Le présent article met en œuvre une approche conceptuelle intégrée pour évaluer la réception et les effets sur le développement professionnel de cette prescription institutionnelle. Deux outils théoriques sont mobilisés à cet effet : le modèle du développement professionnel de Clarke et Hollingsworth (2002) et celui de la gestion des tensions existentielles de Bajoit (2003). Appliquée au matériel récolté, leur combinaison permet de comprendre comment un enseignant poursuit le but prescrit tout en préservant un accomplissement personnel, transformant les conflits qui surgissent en foyers d'évolution identitaire. En s'appuyant sur cette étude de cas, l'article suggère des pistes qui permettraient aux formateurs d'enseignants de tirer parti des tensions révélées par la situation d'urgence pour personnaliser leurs accompagnements une fois la crise passée.

Mots-clés

Évaluation - développement professionnel - enseignement supérieur - identité professionnelle - enseignement numérique.

Abstract

This article proposes an integrated conceptual framework in order to assess how the institutional prescription to continue teaching activities during the coronavirus health crisis by means of digital tools was experienced and influences professional growth. Two models were used: Clarke and Hollingsworth's professional growth model and Bajoit's identity model. Applied to one interview with a teacher, these bundled models reveal that, while enduring conflicts, the teacher pursues the prescribed aim in accordance with his personal fulfillment. These conflicts can then induce identity evolution. This article finally suggests how teacher trainers can take advantage of the conflicts generated by the emergency situation in order to customize their training after the crisis.

Keywords

Assessment - professional growth – higher education – professional identity – digital teaching.

1. Introduction

En raison de la pandémie causée par le Coronavirus, le CRef¹ décide, le 12 mars 2020, d'imposer le confinement au personnel enseignant universitaire et exhorte à opérer un « basculement vers l'eLearning » en vue d'assurer la continuité des enseignements.

A l'Université de Liège, cela signifie concrètement que 1500 enseignants/encadrants doivent, du jour au lendemain, mettre en œuvre le suivi numérique de leurs enseignements. La vitesse de transition imposée, du présentiel au distantiel, relève du « jamais vu » si l'on considère que, en général, la conception et le développement d'un dispositif eLearning dans le plein sens du terme requiert entre 6 et 9 mois (Hodges *et al.*, 2020). Pour les 25 000 étudiants de l'université, le défi n'est pas moindre puisqu'il s'agit de gérer le stress inhérent aux changements radicaux tout en modifiant en un temps record leurs habitudes d'étude. Pour soutenir les uns et les autres, autorités et services informatiques se lancent dans une communication soutenue visant la promotion d'outils synchrones et asynchrones susceptibles de faciliter la « transition » vers le numérique.

Cette entrée contrainte et forcée dans l'enseignement à distance jouera-t-elle un rôle positif de catalyseur dans l'extension d'un répertoire de pratiques techno-pédagogiques, et par extension dans la légitimation et la généralisation du numérique dans l'enseignement supérieur post-confinement ? Ou au contraire, les enseignants, se jugeant victimes d'une reconversion non préparée et non consentie de leurs enseignements, peinant à se reconnaître dans les manières de faire, ayant été confrontés à des formes d'improvisation et d'essais techniques parfois insatisfaisants, auront-ils vécu la période comme un calvaire, à oublier sitôt acquis le retour à la « normale » ?

Questionner le sens que l'enseignant attribue à sa propre action est une manière d'aborder pareilles questions. Une telle démarche permet d'accéder au rapport que l'enseignant construit à la prescription (Borer & Muller, 2014), d'identifier l'origine, la nature et la gestion des compromis qu'il opère avec celle-ci pour réaliser la tâche qui lui est prescrite (Amigues, 2009) et de comprendre sa portée sur son développement professionnel.

La présente étude applique cette démarche à l'étude de cas d'un enseignant. Ce faisant, les auteurs optent pour la présentation d'une analyse approfondie d'un vécu expérientiel singulier. L'intention de ce travail est de saisir, dans une interview, les éléments tangibles et les « passages clés » qui permettent de :

- évaluer la réception de la prescription à « basculer vers l'eLearning » à la lumière de l'identité professionnelle d'un enseignant ;
- examiner la prescription comme déclencheur possible de changements de pratique et de développement professionnel.

Développement professionnel et identité

Dans son approche compréhensive, le présent travail mobilise un modèle de développement professionnel (Clarke & Hollingsworth, 2002) et un modèle de construction identitaire

¹ Le Conseil des Recteurs francophones réunit les recteurs des institutions universitaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

(Bajoit, 2003). Cette combinaison inédite a été choisie pour sa valeur éclairante dans l'élucidation de la pratique enseignante.

Pour Clarke et Hollingsworth (2002) le développement professionnel est le résultat de changements opérés dans quatre « domaines » distincts et interconnectés, selon une structure non linéaire (figure 1) : [1] Le « domaine personnel », qui comprend les connaissances, les croyances, les attitudes de l'enseignant, [2] le « domaine de la pratique » qui renvoie aux pratiques pédagogiques de l'enseignant, [3] le « domaine des conséquences », relatif aux résultats des changements apportés par l'enseignant à sa pratique professionnelle et enfin, [4] le « domaine externe » qui englobe les éléments provoquant une réaction de l'enseignant, susceptible de faire ainsi évoluer l'ensemble des dimensions reprises dans le modèle.

L'éraction et la réflexion constituent les processus « médiateurs » entre les différents domaines. L'éraction consiste à enclencher une action spécifique après avoir évalué sa pertinence vis-à-vis d'une situation donnée (Masciotra et al., 2008). La réflexion consiste à prendre en considération les informations issues des différents domaines afin d'alimenter le processus de développement professionnel (Rodgers, 2002).

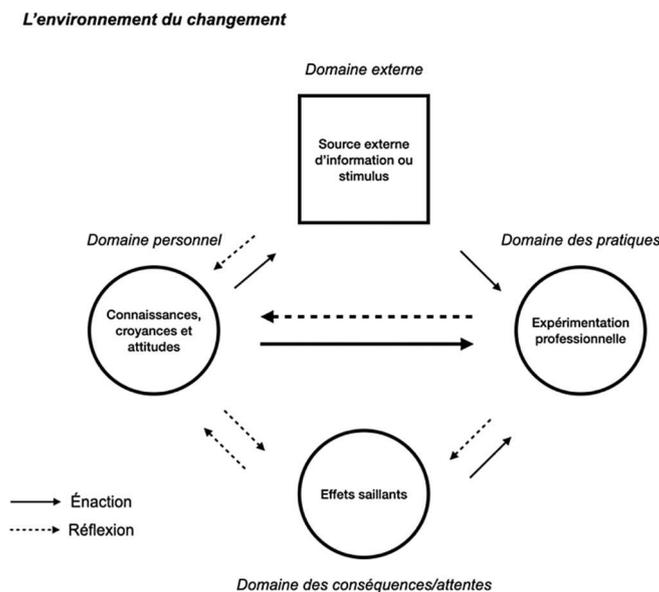


Figure 1. Modèle Interconnecté de Développement Professionnel de l'Enseignant (Interconnected Model of Teacher Professional Growth - IMTPG -Clarke & Hollingsworth, 2002. Trad. : Hausman *et. al.*, (2020))

Les quatre domaines sont donc liés entre eux par des liens d'influence mutuelle et constituent chacun de possibles points d'alimentation du processus continu de développement professionnel. Selon la complexité des relations établies entre les différents domaines, les auteurs identifient deux voies principales de développement professionnel, à savoir les :

1. « séquences de changement », qui se caractérisent par des relations unidirectionnelles entre domaines (par exemple, certains apports du **Domaine externe** influencent le **Domaine des pratiques**) et des effets limités dans le temps ;

2. « réseaux de développement », qui impliquent des relations multidirectionnelles et des mouvements de va-et-vient entre plusieurs domaines avec, à la clé, des effets durables dans l'environnement du changement.

Dans une approche intégrative, Barbier décrit l'identité, comme « un ensemble de composantes représentationnelles (contenu de conscience), opératoire (compétence, capacité, habilités, savoirs et maîtrise pratique, etc.) et affectives (dispositions génératrices de pratiques, envies, intérêts, etc.) produit par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire » (1996, p. 40).

Les changements de pratiques, porteurs d'un potentiel transformateur de l'identité, véhiculent des tensions et dilemmes identitaires sur lesquels Bajoit s'est particulièrement penché. Dans son optique, l'identité est le produit provisoire et évolutif d'un travail constant de construction de l'individu sur lui-même qui consiste « (...) à (re)concilier ce que je suis (et ai été) [identité engagée], d'une part avec ce que je voudrais être [identité désirée], et d'autre part avec ce que je crois que les autres voudraient que je sois [identité assignée]» (Bajoit, 1999, p. 69). Ce « travail de construction identitaire » (figure 2) (également dénommé « gestion relationnelle ») s'efforce ainsi de concilier trois buts :

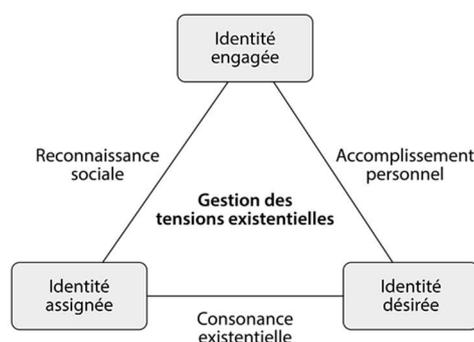


Figure 2. Modèle de gestion des tensions existentielles (Bajoit, 2003)

- 1) Un accomplissement personnel conciliant son Identité engagée, c'est à dire ce qu'il est, ce qu'il fait effectivement et les engagements qu'il prend envers lui-même, et son Identité désirée, c'est à dire ce qu'il voudrait être.
- 2) Une reconnaissance sociale conciliant son Identité engagée et son Identité assignée, c'est à dire ce qu'il pense que les autres attendent de lui ou ce qu'il perçoit que l'autre lui assigne de faire ou d'être.
- 3) Une consonance existentielle conciliant Identité assignée et Identité désirée, impliquant la réduction de l'écart entre ce qu'il voudrait pour lui-même et ce qu'il perçoit que les autres attendent de lui.

La gestion de ces identités peut générer chez l'individu ce que Bajoit dénomme des « tensions existentielles ». Celles-ci apparaissent lorsque :

- 1) Le sujet est « dénié » : il ressent un déficit de reconnaissance sociale pour ce qu'il est ou estime être.
- 2) Le sujet est « divisé » : il ressent une carence d'accomplissement personnel. L'individu souffre de l'écart entre ce qu'il est et ce qu'il voudrait être.
- 3) Le sujet est « anémique » : il ressent une incompatibilité entre ce qu'il voudrait être et ce qu'il perçoit que les autres ou la société voudraient qu'il soit. L'individu ne parvient pas à faire admettre ses attentes à l'autre ni à se soustraire aux limites qui lui sont imposées.

2. Méthodologie

Pour évaluer l'effet de la prescription sur le développement professionnel de l'enseignant, les auteurs analysent les données issues d'un entretien² avec un enseignant, à l'aune des modèles présentés ci-avant. Le modèle de Clarke et Hollingsworth est mobilisé pour identifier les domaines investis par le vécu de l'enseignant et l'intensité de leurs relations. Il donne à voir comment le produit des transformations entre les domaines du modèle contribuent au développement professionnel de l'enseignant. Le modèle de Bajoit est mobilisé pour comprendre les dilemmes et compromis identitaires réalisés par l'enseignant à la réception de la prescription et lors de la conversion numérique concrète de ses enseignements.

La méthodologie se fonde sur une collecte de données en seconde personne (Vermersch, 2012) et une analyse en intériorité (Flandin, 2017), c'est-à-dire du sens que l'enseignant attribue à son action, pour deux événements successifs : a) l'annonce de la prescription : formulée par le recteur dans un mél du 12 mars³ et b) le choix de l'outil numérique : entre le 13 et le 16 mars, d'autres méls institutionnels proposent des outils numériques pour mettre en œuvre la prescription.

Volontaire et immédiatement disponible dans le temps court de la recherche, le sujet enseigne depuis quatre ans dans le domaine des Sciences humaines⁴. Les deux cours dont il doit assurer le « basculement vers l'eLearning » se déroulent habituellement en présentiel et réunissent pour le premier 115 étudiants en Master et pour le second 370 étudiants en Bachelier.

² En raison des mesures de confinement en vigueur, l'entretien se réalise par visioconférence.

³ Voir annexe 1.

⁴ Pour une question de confidentialité, la faculté, le service et le département auxquels le participant est rattaché ainsi que la dénomination des cours qui lui sont attribués resteront anonymes.

3. Résultats

3.1. Une prescription génératrice de besoins et de questionnement

L'extrait ci-dessous reflète que la prescription :

- met à l'épreuve les perceptions de l'enseignant quant à sa capacité à opérer le passage du présentiel au distanciel et quant à ses besoins soudains en matière d'apprentissage ;
- suscite une attente de propositions de ressource de la part du prescripteur ;
- engendre un questionnement sur l'efficacité pédagogique d'une alternative numérique.

Interviewer - *Comment réagissez-vous à cette annonce ?*

Moi j'étais soulagé qu'il communique de la sorte, pour la santé des étudiants et la mienne. Après, je me demandais comment j'allais faire ça d'un point de vue pratico pratique. Moi quand je vois le mail, je trouve que c'est responsable vis à vis des étudiants, mais je me demande comment on va maintenir un enseignement de qualité à distance avec des outils que je n'utilise pas au quotidien.

Interviewer - *A ce moment-là, comment vous voyez-vous poursuivre votre enseignement ?*

Je ne le voyais pas (rire). Je ne savais pas trop comment, je ne savais pas. J'étais un peu dans l'expectative qu'ils nous donnent des ressources et qu'ils nous disent comment faire. Parce que on peut donner des lectures aux étudiants mais si on veut maintenir un format où on enseigne plus qu'on donne des lectures, j'imagine qu'il y a des outils en ligne etc. Maintenant moi je ne sais pas les utiliser.

Interprétés à la lumière de l'IMTPG de Clarke et Hollingsworth, ces verbatims montrent comment la prescription, investie dans le **Domaine externe**, impacte le **Domaine personnel** et le **Domaine des pratiques** dans leur relation interconnectée. L'enseignant est désemparé face au *comment* de sa mise œuvre pour laquelle il n'a pas une représentation précise du produit fini. Les relations des **Domaines externe, personnel** et des **pratiques** sont immergées, en l'espace d'une journée (le 12 mars) dans une impasse où la dimension procédurale de la tâche est inconnue. Dans son **Domaine personnel**, l'enseignant est alerté : il réalise que des apprentissages imminents s'imposent pour atteindre le but fixé par la prescription. L'enseignant identifie le prescripteur comme un fournisseur des ressources nécessaires à la réalisation des apprentissages en vue de la mise en œuvre de la prescription. Celles-ci arriveront dans un premier temps sous la forme d'une invitation à consulter divers tutoriels en ligne portant sur la réalisation de vidéos ou la mise en ligne de ressources, ensuite d'un soutien des services d'accompagnement technopédagogique et technique de l'université, autant d'incitations à de nouveaux apprentissages, auxquelles l'enseignant réagit comme suit.

Interviewer – *Quel regard portez-vous sur les apprentissages que vous avez réalisés ?*

Ce n'est pas juste appliquer une technique d'enregistrement de la voix, de savoir sur quel bouton appuyer. Ça demande quand même de s'adapter. « Ce qui est laborieux c'est de créer un support facilement assimilable pour les étudiants mais sans les supports que j'ai habituellement comme le tableau et en anticipant les questions qu'ils posent. Ça, en temps normal je le fais en direct car je connais les points de matière plus compliqués. Ici, je dois anticiper deux fois plus.

Interprétés à la lumière du modèle de Clarke & Hollinsworth, les propos font voir un double registre d'apprentissage dans le **Domaine personnel**. La prescription nécessite d'acquérir de nouvelles pratiques et d'adapter les existantes. Là où les ressources du prescripteur visent à conduire les apprentissages à la mise en œuvre de l'outil, l'enseignant décrit un apprentissage sur le tas des adaptations didactiques de ses supports numériques.

3.2. Les choix d'outils numériques comme révélateurs d'identités professionnelles

A compter du 13 mars, les autorités proposent aux enseignants un inventaire d'outils numériques institutionnels susceptibles de soutenir la continuité des enseignements à l'université. Les outils dits « synchrones » (en l'occurrence LifeSize et Blackboard Collaborate) se présentent comme une manière de répliquer en ligne les enseignements présentiels. Les outils dits « asynchrones » reprennent les possibilités de préparer et de diffuser des ressources d'apprentissage, consultables sans contrainte temporelle (en l'espèce des outils permettant de commenter des diaporamas, de réaliser des vidéos, d'enregistrer des podcasts et de placer cela sur la plateforme eLearning de l'université).

Interviewer - *LifeSize, Collaborate, diaporama commenté, podcast... Que suscitent chez vous les outils mis à votre disposition ?*

Pour moi l'enseignement c'est en présentiel, ce n'est pas à distance. Je crois qu'il y a des choses qui peuvent se faire à distance notamment lorsqu'ils ont de bonnes bases, un certain degré d'expertise de la matière. Par contre pour les matières complexes et pour lesquelles les étudiants ne sont pas familiers cela ne s'y prête pas. Je pense qu'ils ont besoin d'être sur place, en présentiel avec l'enseignant pour pouvoir interagir et où les moments informels sont importants... Je le vois pendant les pauses, certains étudiants viennent vers moi avec des questions parce qu'ils n'osent pas poser leurs questions pendant le cours. Toutes ces choses-là sont importantes et je ne vois pas trop comment on peut les maintenir dans un dispositif virtuel.

C'est peut-être un peu vieille école mais pour moi l'université, ce sont des livres, des bibliothèques, des amphithéâtres, des profs qui donnent cours et au-delà du fait de donner cours ce sont aussi des personnes qui motivent, qui inspirent et qui suscitent des vocations. A l'inverse, les dispositifs en ligne, ça me fait plus penser à des réseaux sociaux, et ça me paraît moins... moi le paradigme selon lequel on peut apprendre tout à n'importe quel endroit et n'importe quand, je n'y crois pas. Pour moi il y a des choses qui ne peuvent s'apprendre que dans certains lieux à certains moments.

Analysés à la lumière du modèle de Bajoit, ces verbatims mettent en évidence les images véhiculées par l'outil numérique, que l'enseignant reçoit comme une **Identité assignée** avec laquelle il entre en tension. Il exprime marquer une distance entre cette identité et ce que représente pour lui le métier d'enseignant à l'université et vers lequel il tend (**Identité désirée**). Pour l'enseignant, ces outils révèlent également une difficulté à reproduire à distance la disponibilité informelle qu'il rend possible en présentiel auprès des étudiants. Cette interrelation forte entre les **Domaines personnel et des pratiques** semble constituer un obstacle à son adhésion à la prescription. Les verbatims présentés ci-après montrent l'intensification des dilemmes vécus par l'enseignant dans son rapport à son métier et le rôle joué par ses identités dans le choix de son outil numérique.

Interviewer - *Comment opérez-vous votre choix d'outils ?*

Je ne me rendais pas compte de toutes les questions qui se posaient avec l'enseignement à distance. Ce n'est pas juste se connecter, déposer des ressources... je ne voyais que cette partie de la réalité alors qu'il y a d'autres enjeux derrière. Notamment en termes d'équité et de respect de la vie privée.

Dès le début je voulais faire quelque chose où les étudiants suivent à leur rythme et pas en même temps que moi. Finalement j'ai opté pour un diaporama commenté, une ressource asynchrone. Donc c'est la matière qui était prévue, on les commente et on les met à la disposition des étudiants et ils peuvent consulter la matière au rythme qu'ils veulent, ils peuvent faire des pauses, réviser une partie s'ils le veulent. Tout le monde n'a pas forcément une bonne connexion internet. Ici on fait l'hypothèse que tout le monde a une borne ADSL chez soi et un bon ordinateur et ce n'est pas le cas. C'est pour ça que je préfère des dispositifs asynchrones. Si un étudiant n'a pas accès à une connexion de qualité à tous les moments de la journée, il peut s'organiser pour consulter des données asynchrones au moment qui lui convient le mieux.

L'enseignant se dirige vers l'outil (diaporama commenté) qui lui permet la réalisation de son **Accomplissement personnel** comme l'entend Bajoit, c'est à dire où **l'Identité engagée** est concordante avec **l'Identité désirée**. Le choix du diaporama commenté est justifié par l'enseignant pour son accessibilité par l'étudiant au moment qu'il le souhaite et en fonction de ses possibilités. Ce disant, l'enseignant manifeste l'une de ses préoccupations déjà exprimée en amont, qui est de rendre la plus équitable possible la transmission de ses enseignements. Il semble que l'enseignant opère un choix d'outil qui lui permet de s'accomplir personnellement et de rapprocher l'image qu'il se fait de lui-même dans l'exercice de son métier de l'image professionnelle vers laquelle il tend.

Interviewer – *Le diaporama commenté répond à vos attentes ?*

Moi j'estime que je ne suis pas une bonne enseignante si certains étudiants n'ont pas accès aux mêmes ressources que les autres parce qu'ils ont pas une bonne connexion internet par exemple. C'est important pour moi d'être équitable. D'un autre côté, pour les étudiants les plus faibles c'est bien parce qu'ils peuvent regarder plusieurs fois les mêmes passages et le risque c'est qu'ils ne soient pas capables de répondre à des questions de type réflexion le jour de l'examen. Le piège c'est qu'ils étudient sans comprendre et qu'ils dépensent beaucoup d'énergie dans une stratégie peu efficace. C'est embarrassant, je trouve.

L'enseignant prend conscience que l'outil qu'il choisit peut occasionner des effets secondaires indésirables. L'outil choisi, après réflexion, peut devenir un facteur d'inéquité. Selon le modèle de Bajoit, il semble que l'enseignant éprouve une **Reconnaissance sociale**, c'est à dire qu'il réalise avec l'outil choisi ce que les autorités attendent de lui, et dans le même temps, le choix d'outil ne le satisfait pas complètement et le divise (sujet divisé). L'on observe que la prescription génère un ensemble d'images du métier qui questionnent profondément l'enseignant sur ses apprentissages en cours, leurs buts et leurs finalités. Les ressources mises à disposition de l'enseignant ne paraissent pas prendre en compte ses questionnements.

3.3. Le numérique, vers une perte de contrôlabilité

Dans l'extrait suivant, le manque perçu de contrôlabilité de l'outil numérique joue en défaveur de son maintien par l'enseignant dans ses pratiques enseignantes. Il mentionne un risque de ne pas pouvoir faire face au défi technique que cela représente et exprime

également une facette du métier plus difficilement maîtrisable dans une modalité à distance de l'enseignement :

Interviewer - *A l'avenir, pensez-vous maintenir l'utilisation d'outils numériques dans vos pratiques ?*

Rentrer dans des outils comme ça c'est quand même compliqué... moi j'ai toujours peur que ça bugge. C'est comme quand on dit « on va faire les examens » à distance, oui mais qu'est-ce que qui se passe si ça bugge ? Si ça plante, un étudiant n'arrive pas à se connecter, le serveur ne supporte pas ... je veux dire qu'on peut vite tomber sur des embûches techniques et moi je suis pas informaticien. Et ça en présentiel, il y en a beaucoup moins. On maîtrise mieux. Pour l'exemple de l'évaluation, le jour de l'examen je sais que j'administre autant de copies et je contrôle leur admission, on place les étudiants... on maîtrise mieux le présentiel que celui à distance on croise les doigts pour pas que ça bugge. Le dispositif à distance c'est un paramètre en plus à prendre en compte dans l'enseignement et l'évaluation qui fait que ça peut échouer.

Dans une conception interconnectée des **Domaines personnel** et **des pratiques**, il semble que l'enseignant ne se sente pas capable d'assurer l'aspect technique de pratiques d'enseignement à distance et plus précisément de faire face aux imprévus qu'il peut occasionner. Dans une conception évolutive de l'identité, le verbatim laisse à penser que la maîtrise de l'environnement est une composante à part entière du métier d'enseignant. L'enseignement à distance mettrait en péril cette contrôlabilité et par là le destituerait des compétences enseignantes. Situation que l'enseignant voudrait s'épargner.

4. Conclusion

Le présent article a cherché à évaluer la réception de la prescription du « basculement vers l'eLearning » sur l'identité professionnelle d'un enseignant et de comprendre l'effet du changement de pratique sur le développement professionnel.

Les résultats mettent en évidence que la prescription active des représentations du travail, tantôt en congruence, tantôt en dissonance avec celles de l'enseignant. Elle génère des prises de positions portant sur la conception du métier qui recourent peut-être des complémentarités et des tensions mémorielles entre des postures d'enseignement (Pratt & al., 1998). La prescription renferme les contours d'une **Identité assignée** dont il serait naïf de penser qu'elle épouse naturellement l'identité désirée et/ou engagée de tous les enseignants. La prescription met en branle, sans que le prescripteur en soit pleinement conscient, un ensemble de questionnements et d'incompréhensions dont on ne peut a priori prévoir l'issue dans les différents domaines du premier modèle. Une compréhension plus fine des tensions que la prescription génère et des dilemmes qu'elle pose à chaque enseignant individuellement aiderait à préciser l'orientation identitaire qu'elle promet et à en informer ainsi le prescripteur pour l'avenir. Comment accompagner la gestion d'un changement et faire en sorte que les tensions que celui-ci suscite tendent toujours davantage vers un accomplissement personnel de chaque enseignant ?

Les Services de Soutien à l'Enseignement Supérieur ont un rôle à jouer dans l'accompagnement de la gestion de ces tensions et gagneraient à prendre conscience des bénéfices d'une approche ergonomique de l'activité enseignante (Amigues, 2009) et agir positivement dans la résolution de leurs compromis. Dans le cas de notre étude il apparaît que le questionnaire que suscite la reconversion numérique agit chez l'enseignant sur sa manière de se voir et de concevoir son métier, et ce très tôt dans la période de confinement.

Il est raisonnable de penser qu'au terme du confinement, la reconversion numérique laissera une trace chez chacun des enseignants, en matière d'identité professionnelle et de pratique professionnelle.

Il semble judicieux d'encourager les réseaux de développement comme l'entendent Clarke et Hollingsworth (2002) dans une voie durable d'un processus de réflexion à partir de chacune des interactions des domaines constitutifs du développement professionnel. Cette démarche demanderait aux autorités de se décentrer d'une conception d'efficacité pédagogique construite en extériorité et valorisant fortement l'enseignement à distance pour intégrer dans leurs actions la prise en compte du contexte réel de travail de l'enseignant, ses préoccupations et ses capacités réelles de changement, tous éléments déterminants et qui entretiennent un lien fort avec son identité professionnelle

5. Références :

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 42, 11-26.
- Bajoit, G. (1999). Note sur la construction de l'identité personnelle, *Recherches Sociologiques*, 2, 69-84.
- Bajoit, G. (2003). *Le changement social : approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris, France : Armand Colin.
- Barbier, J-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, 128, 11-26.
- Borer, V L., & Muller, A. (2014). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. In L. Paquay, Ph. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins, J. & R. Etienne (Eds.). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques* (pp. 35-48). Bruxelles : De Boeck.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. In J-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 193-205). Paris : Presses Universitaires de France.
- Hausman, M., Verpoorten, D., Defaweux, V., & Detroz, P. (2020, 22 janvier). *Les Learning Analytics constituent-ils un levier pour le développement professionnel des enseignants dans l'enseignement supérieur ?* Communication au 32^e de l'ADMEE-Europe, Casablanca, Maroc.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 2020, 3. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-andonline-learning>
- Masciotra, D., Roth, W. M., & Morel, D. (2008). *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Pratt & Associates (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Krieger Publishing : Malabar, USA.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), 842-866.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Annexe 1

« Les universités francophones ont décidé conjointement de s'organiser pour passer rapidement à un enseignement virtuel en vue de maintenir la continuité de l'activité académique, tout en contribuant à ralentir la progression de l'épidémie de covid-19. Les modalités exactes seront déterminées dans chaque institution en fonction de leur situation spécifique. Il est prévu que le basculement vers le virtuel débute sans délai et devienne de plus en plus complet au cours de la semaine prochaine. »