

Inventaire des pratiques et des gestes professionnels post-pandémie: quel réinvestissement des usages mobilisés lors de la crise de la Covid-19 dans les universités italiennes?

Yannick HAMON, DSLCC, Università Ca' Foscari, Venezia
yannick.hamon@unive.it

Abstract

An inventory of post-pandemic professional practices and gestures: what reinvestment of the uses mobilized during the Covid19 crisis in Italian universities?

The emergency educational continuity introduced by Italian universities to compensate for the impossibility of providing face-to-face courses in 2020 and 2021 has led to the emergence of new practices, themselves induced by the use of a wide range of digital devices, from LMS (Learning Management System) platforms such as Moodle to videoconferencing tools and synchronous course recording and sharing. This need to adapt practices to health contingencies inevitably raises questions (Zhao 2021; Koecher and Getliffe 2021) and calls into question concepts such as the pedagogical relationship or presence (Croze 2021).

In most cases, teachers (researchers, lecturers, part-time teachers) have been asked to vary the type of tasks and resources offered to students and to introduce teaching methods that encourage active and stimulating learning. Faced with this situation, and in a context of distance or blended learning for which most teachers were not trained, a makeshift, improvised creativity was put in place, sometimes with very good results.

After first reviewing the problems and issues involved in the distanced teaching-learning situation, we will present the questionnaire we designed to take stock of post-Covid practices at university. We will then analyse the data collected and attempt to draw up a partial picture of the feelings, practices and digital tools used by practitioners during Covid and the extent to which these tools were reinvested after the pandemic.

Keywords: Educational continuity, Covid19, distance learning, digital, ICT teaching and learning, practices

1. Introduction

La continuité pédagogique mise en place dans l'urgence par les universités italiennes pour pallier l'impossibilité d'assurer les cours en présentiel en 2020 et 2021 (Celentin, Dalloiso et Fiorentino 2021; Fragai, Fratter et Jafrancesco, 2020) a impliqué l'émergence de nouvelles pratiques (Borro, Conti et Fiorenza 2021), elles-mêmes induites par l'usage d'une large palette de dispositifs numériques, des plates-formes LMS (Learning Management System) aux outils de vidéoconférence, d'enregistrement et de partage de cours synchrones. Cette nécessité d'adapter les pratiques à la contingence sanitaire soulève forcément des questions (Zhao 2021; Koecher et Getliffe 2021) et réinterroge des concepts tels que celui de relation pédagogique ou de présence (Croze 2021). Concepts, qui, selon Celentin, Dalloiso et Fiorentino (2021) et Pireddu (2017) gagnent à être dépassés au profit d'une conception plus systémique basée sur les objectifs pédagogiques. En tout état de cause, nous verrons qu'effectivement, la présence de l'enseignant-e doit être entendue dans son sens fort, au-delà de son caractère physique ou virtuel.

L'auteur de cet article intervient en tant que coordinateur du groupe de recherche Do.Ri.F (*Centro di Documentazione e Ricerca per la Didattica della Lingua Francese nell'Università Italiana*) intitulé "Didactique du FLE, plurilinguisme, intercompréhension" qui s'intéresse entre autres à la formation des enseignants de FLE. Dans ce cadre, l'association et la Fédération des Alliances Françaises d'Italie ont mené conjointement, fin 2019 et début 2020, une action de formation de formateurs sur l'Enseignement/Apprentissage à distance lors des fermetures d'établissement décidées par le MIUR. Suite à cette formation, des enseignants-chercheurs faisant partie de la Fédération des Alliances Françaises d'Italie ont lancé une enquête à large échelle sur le territoire national italien pour mesurer les ressentis des collègues du secondaire mais aussi les compétences acquises lors du passage à la continuité pédagogique et leur éventuel réinvestissement après cette période d'enseignement/apprentissage à distance.

En effet, à partir de février 2020, les autorités italiennes ont demandé aux établissements scolaires et universitaires de ne plus accueillir d'élèves et de se replier sur des solutions d'enseignement à distance pour assurer les cours et honorer les programmes. Ce passage à une modalité pour laquelle personne n'était préparé (élèves, étudiants, familles, enseignants, direction des établissements, gestion territoriale et ministère compris) a engendré des situations très inconfortables, également dues aux disparités d'équipement et de connexion. Ajoutons à ce cadre des situations de détresse économique, des parents devant s'occuper de plusieurs enfants et devant télétravailler en même temps, l'absence de formation de certains enseignants pour l'usage des technologies en présentiel enrichi et nous obtenons un tableau de la situation d'urgence dans laquelle les praticiens ont dû naviguer à vue, tels les pêcheurs micronésiens de Hutchins (1983).

Si des formes aiguës de décrochage ont pu être observées aussi bien chez les apprenants que chez les enseignants, un potentiel techno-pédagogique significatif a pu émerger avec l'apparition de nouveaux outils: la visioconférence a permis, là où elle a été utilisée, de maintenir des interactions orales en synchrone et d'autres outils tels que les plateformes LMS ont permis d'échanger des documents, de travailler en modalité collaborative, en résolution de problèmes, voire en classe inversée. Quels outils ont-ils été mobilisés? Comment les enseignants ont-ils vécu les situations anxiogènes auxquelles ils ont été confrontés? Ont-ils ensuite réinvesti les compétences acquises *in situ* ou via des formations progressivement mises en place? C'est ce qu'ont voulu savoir les collègues de la Fédération des Alliances Françaises d'Italie pour ce qui est des établissements scolaires¹. C'est également ce que nous nous sommes efforcés de découvrir pour les universités. Nous avons adapté et distribué en ligne, via l'outil formulaire de Google, un questionnaire de 39 items que nous présenterons après avoir fait le point sur la formation à distance, les typologies d'usage des outils numériques, leur apport et leur souhaitable appropriation par le corps enseignant.

2. La formation à distance organisée en amont ou subie: enjeux et problématiques

Les Formations à Distance (désormais FAD) sont normalement conçues comme telles en amont avec des professionnels formés et préparés, qui adoptent une progression et un séquençage des parcours déterminés en fonction des publics et de leurs besoins. L'enquête quantitative menée par Celentin, Daloso et Fiorentino (2021) montre d'ailleurs par contraste

¹ Les résultats du questionnaire visant les enseignant-es du secondaire en Italie sont encore en voie de publication et les résultats devraient être prochainement connus.

que le soin apporté à la conception des dispositifs de FAD constitue l'une des conditions primordiales de leur réussite.

Toutefois, ces cursus distants, pourtant conçus comme tels, se signalent par de forts taux d'abandon. Dans le cas de la pandémie, il s'est agi, pour la continuité pédagogique, de dispositifs improvisés plus ou moins guidés et facilités par les établissements mais qui ont reposé en grande partie sur la réactivité des praticien-nes, qu'il s'agisse d'enseignement secondaire ou universitaire. Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, cette dimension d'accompagnement des acteurs lors de la pandémie n'a pas fait l'objet d'états des lieux approfondis². En revanche, une enquête quantitative a été menée entre mars et mai 2020, qui, au moyen d'un questionnaire, a recueilli des données sur l'enseignement des langues à distance à partir d'un échantillon d'enseignants italiens d'italien langue maternelle, de langue classique, de langue étrangère (LS) et de tuteurs d'apprentissage répartis sur l'ensemble de la péninsule³. Nous reviendrons plus loin sur cette enquête. Cela étant, certaines formations ont été mises en place⁴ mais de façon inégale dans le territoire, laissant dans la plupart des cas l'initiative à des enseignant-es qui pouvaient ou non avoir été auparavant formés à l'utilisation des outils numériques en présentiel enrichi. Dans certains contextes, sans doute là où l'utilisation des technologies était déjà présente pour renforcer les parcours en présentiel, le passage à la FAD a permis d'assurer le suivi des élèves et de pallier le mal-être diffus, le manque de présence physique, les pertes de contact et de points de repère sur le plan relationnel, qu'il s'agisse des rapports enseignant-apprenants ou de la socialisation entre pairs. Des groupes d'enseignants ont su créer des chaînes de solidarité sur des réseaux sociaux pour partager des idées, des ressources, des outils, des solutions. Nous aurions donc tort de dresser un tableau apocalyptique de la crise: en 2020 dans l'urgence, ici et là, la créativité des praticiens a donné lieu à des approches intéressantes qui ont pu être ré-exploitées ensuite en 2021. Cependant, l'appropriation des outils numériques en classe de FLE, qu'il s'agisse des collèges-lycées ou des universités, suppose de réfléchir aux problématiques qui émergent lorsque la distance est subie et non préparée en amont.

Tantôt décriée dans les témoignages des apprenants et enseignants, tantôt conçue comme une solution possible pour assurer la *continuité pédagogique*, la FAD tient ses origines du développement de la sténographie d'une part et du développement du timbre-poste au XIX^e siècle Glikman (2002: 22). Nous nous efforcerons de mettre en évidence les objectifs initiaux et les interrogations soulevées par l'enseignement à distance. En France, le CNTE, (Centre National de Télé-Enseignement) créé en 1939, qui deviendra ensuite le CNED (Centre National d'enseignement à Distance) a joué un rôle important dans le développement de la FAD dans la sphère francophone. Marqué par un pragmatisme libéral fortement orienté sur la volonté de former avant tout aux métiers porteurs de l'économie (Glikman 2002: 24), le développement de la FAD participe des insuffisances du système éducatif "traditionnel" dans les aires géographiques difficiles d'accès. Glikman souligne que malgré les efforts entrepris en conception et en tutorat pour le limiter, le taux d'échec reste très élevé parce que la didactisation des supports est fortement limitée et que le volume de connaissances à assimiler

² L'enquête de Celentin, Daloso et Fiorentino met en évidence le rôle déterminant de la formation des enseignant-es pour une exploitation satisfaisante du potentiel interactif des instruments de communication à distance.

³ L'enquête quantitative menée par la Fédération des Alliances Françaises d'Italie auprès des enseignants de Français Langue Étrangère et seconde est en cours et devrait bientôt être publiée. Une présentation lors d'une réunion de travail entre le Dorif et la Fédération a permis de constater que le thème de l'accompagnement avait été abordé.

⁴ C'est notamment le cas de la formation ateliers FLE Dorif/Fédération des Alliances Françaises consacrés à la FAD qui ont eu lieu précisément à distance en 2020 en pleine pandémie.

nécessite pour les élèves une organisation sans faille (Glikman 2014). Poellhuber, Chomienné et Karsenti (2008) font observer:

La question de la complétude et de l'abandon de la formation reste une préoccupation majeure. Bien que les données disponibles soient encore limitées et difficiles à interpréter, un taux élevé d'abandon situé entre 70 % et 90 % a été rapporté pour tous les publics et niveaux, et toutes formations confondues, notamment internes, universitaires, professionnelles en France. Quant à la réussite qui conduit à l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat, les données de plusieurs universités spécialisées dans l'apprentissage en ligne, notamment en Thaïlande, en Inde, en Angleterre et en France, ont révélé que le taux reste faible et se situe entre 17 % et 48 %.

L'arrivée de la télévision éducative puis l'avènement de l'informatique et surtout internet viendront toutefois parachever l'évolution de la FAD avec les interrogations légitimes. En effet, du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage, le degré variable d'appropriation des outils d'une génération de praticiens à l'autre, les risques de surcharge cognitive (Sweller, Van Merriënboer, et Paas 1998), degré d'autonomie des enseignants parfois non facilité par les organisations (Linard 2003) et surtout le sentiment d'isolement constituent des écueils auxquels ne pouvait échapper la distance forcée. Cela nous amène à replacer la notion corrélée de présence/distance dans une perspective de nature plus didactologique que praxéologique. En effet, cette notion de présence guide et soutient ce qui constitue le ressort essentiel de l'activité didactique, surtout lorsqu'il s'agit d'enseignement/apprentissage des langues: les dynamiques interactionnelles. Celles-ci peuvent déjà être délicates à enclencher et maintenir dans une configuration présenteielle. Elles le sont encore davantage dans le cas d'une distance subie, dans la mesure où l'acquisition des compétences langagières dépend d'une présence sans doute plus forte et plus marquée des acteurs de la relation pédagogique (en l'absence de corporéité physique).

Croze (2021) s'est récemment penchée sur le manque de présence physique dans les dispositifs mis en place par les académies pour assurer la continuité pédagogique. L'auteure souligne que les affordances ergonomiques et sociales des outils numériques utilisés permettent potentiellement de renforcer la *présence* de l'enseignant aussi bien en situation de face à face physique qu'en situation de distanciel. Au-delà de l'appropriation des objets numériques (affordances technologiques), Kreijns et Kirschner (2001: 14) mettent en exergue la nécessité de se saisir des affordances sociales de ces mêmes objets pour faciliter les interactions entre pairs qui constituent la condition *sine qua non* d'un apprentissage autonomisant des langues vivantes (Bange 1992: 54). Croze (2021) fait quant à elle remarquer qu'à distance la visioconférence ne permet de faire voir que seule la partie supérieure du corps, ce qui altère sensiblement l'ensemble du répertoire corporel utilisable pour gérer les interactions mais aussi pour assurer le lien psycho-affectif dans la relation pédagogique. Enfin, un autre élément impossible à faire prendre en charge par la machine, est la fonction "haptique" (Weissberg 2001) c'est-à-dire, la possibilité de disposer d'un contact tactile avec l'environnement d'apprentissage et ses constituants. Comment compenser en distanciel ces carences corporelles? Quel ressenti chez les enseignants qui ont dû improviser lors du passage au distanciel, sans formation préalable et pour la plupart sans guidage *in itinere*, une continuité pédagogique potentiellement difficile pour les raisons que nous venons d'exposer? Dans les résultats de son enquête, Croze note que les enseignants ont souffert de ne pas pouvoir percevoir correctement les réactions de leurs élèves et de ne pas pouvoir adapter le cours par rapport à l'imprévu et donc de ne plus disposer des stratégies corporelles et physiques possibles pour intervenir en rétroaction. En somme, c'est surtout le couple corporéité totale-interactions qui est mis à mal en distanciel, avec l'absence quasi totale, dans

les réponses des participant.es à l'enquête, d'interactions orales, de questions de la part des apprenants, la disparition de la dimension expérientielle et l'impossibilité de résoudre collectivement des problèmes par touches successives. Enfin et surtout, selon l'auteure, le passage à distance ne permet plus d'assurer le lien affectif, notamment avec des élèves en situation de détresse sociale et familiale. Croze explique également la perte de présence, et donc d'interactions, par la "non-perception des affordances des artefacts (...) en lien avec la formation insuffisante des enseignants à la mise en œuvre d'une didactique médiatisée par le numérique". En fin de compte, en France comme en Italie, le désarroi des praticiens révèle l'absence d'une formation solide qui leur permettrait de compenser en partie les pertes de lien, de corporéité, aggravées par les dysfonctionnements techniques, les inégalités en équipement mais aussi par la perte de perception chez les élèves du caractère obligatoire de la présence en cours. Dans certains cas, certains enseignants, déjà formés auparavant à certaines stratégies et techniques propres au présentiel enrichi, sont parvenus lors de la pandémie à maintenir une présence en plaçant les apprenants dans la situation de faire le cours par le biais notamment de pratiques actives telles que la classe inversée (Amer-Medjani et Maarfia 2021) ou encore la classe renversée (Cailliez 2017) qui modifient, tout comme la recherche action, la posture de l'enseignant-e qui se retrouve *enseigné* par ses apprenant-es.

Toutefois, ces méthodologies actives initialement impulsées par les pratiques didactiques distantes et qui permettent de construire une présence forte de l'enseignant, à distance ou en présence, dépendent très fortement de la formation des formateurs, qu'elle soit initiale ou continue. Nous pouvons raisonnablement émettre l'hypothèse que les enseignants qui s'étaient préalablement formés aux pédagogies actives avec le numérique ou qui s'étaient plus génériquement approprié les potentialités du présentiel enrichi⁵ (Leblanc et Roublot 2007) avec les TICE se sont plus facilement emparés des outils de communication à distance pour pallier l'*absence de présence* corporelle ou, en tout cas, la perte de corporéité. Cela a sans doute mieux permis de compenser la perte des repères physiques avec des techniques leur permettant d'exploiter une présence forte. Il est intéressant de faire observer à cet égard que la mise en place de pédagogies actives repose paradoxalement sur une relative mise en retrait de l'enseignant-e (qui met les étudiant-es en situation d'intervenir et d'interagir). Dès lors, la figure de l'enseignant-e, qui évolue déjà avec le présentiel enrichi et les pédagogies actives soutenues par les outils du numérique ne peut qu'évoluer: l'enseignant-e passe de fournisseur de savoirs à organisateur, voire chef d'orchestre. Or c'est sans doute précisément cette capacité à concevoir des modalités où l'enseignant-e s'efface qui facilite paradoxalement la construction d'une présence forte à distance. Enfin, cette présence repose non seulement sur l'habileté technique mais aussi sur la capacité des praticien-nes à stimuler l'interaction par des tâches motivantes et à distribuer cette interaction. La variété du répertoire didactique que l'enseignant-e se construit au fil de sa carrière par la formation continue constitue potentiellement un facteur de réussite lors d'un passage inopiné à une modalité exclusivement à distance. Signalons enfin que les pratiques d'enseignement à distance reposent aujourd'hui sur des bases didactiques institutionnalisées puisque, comme le soulignent Celentin, Daloso et Fiorentino (2021), le volume complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2018) liste les compétences nécessaires à la mise en œuvre d'une pédagogie efficace d'enseignement des langues à distances.

⁵ Le lecteur trouvera une définition des différentes typologies de modalité en présentiel dedans le référentiel Compétice à l'adresse: <https://direns.mines-paristech.fr/Sites/Thopt/fr/co/partie-1-CompeTice.html>

2. Questionnaire: état des pratiques et vécus pendant et après la pandémie

Le questionnaire que nous avons soumis aux enseignants de l'enseignement supérieur italien au début du mois de juillet 2023 reprend, en les adaptant, les items d'un précédent questionnaire destiné aux enseignant-es de l'enseignement secondaire⁶. Ces deux initiatives de recherche visant à dresser un état des lieux sur les pratiques assistées par le numérique en distance subie puis en présentiel retrouvé ont été lancées dans le cadre du groupe de recherche Dorif Didactique du FLE, plurilinguisme et intercompréhension⁷. À l'heure actuelle, nous ne disposons que de 28 réponses mais le questionnaire n'est pas clos et restera ouvert jusqu'en janvier-février 2024. Le bassin total des répondant-es est d'environ 500 personnes réparties entre enseignants de modules théoriques (chercheur-es, professeur-es associé-es, professeur-es ordinaires, professeur-es sous contrat), et enseignant-es assurant des cours de travaux pratiques (lectrices et lecteurs) dévolus à la pratique de la langue.

Compte tenu de l'état intermédiaire des réponses, nous ne pouvons ici qu'esquisser quelques tendances non généralisables, à confirmer par un échantillon plus large. Nous rappelons que notre questionnaire est composé de 10 rubriques au total et de 39 questions⁸.

2.1 Profils

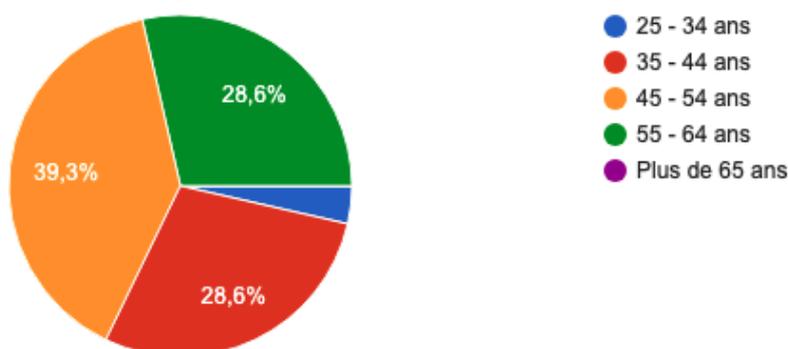


Fig. 1 Âge des répondants.

Sur le plan des profils, les répondant-es se situent globalement, en majorité entre 35 et 44 ans, avec une toute petite minorité de praticien-nes entre 25 et 34 ans et quelques collègues au-delà, entre 55 et 64 ans.

Quasiment tous les collègues qui ont répondu au questionnaire exercent leur activité professionnelle dans un établissement public (seul-es deux d'entre eux enseignent dans une université privée conventionnée)

⁶ Une copie de ce questionnaire est disponible à cette adresse : <https://forms.gle/yNVh74C1HARxUWjs8>

⁷ Pour connaître les objectifs du groupe et ses membres, le lecteur pourra consulter l'adresse suivante sur le site officiel de l'association: <https://www.dorif.it/didactique-du-fle-plurilinguisme-intercomprehension/>

⁸ Notre questionnaire adapté au public universitaire est accessible à cette adresse: <https://forms.gle/GRDvotiJdm2Uy58s9>

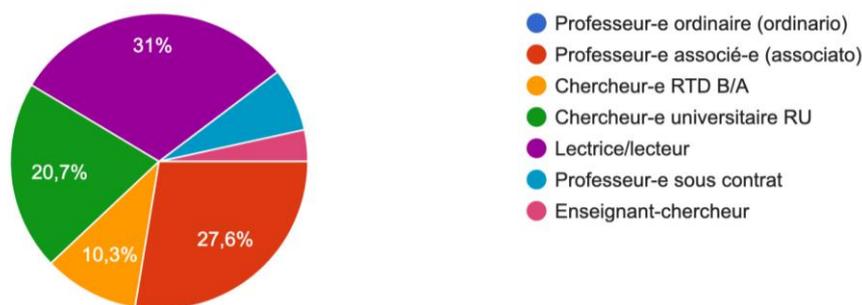


Fig. 2 Statut institutionnel des répondants

Comme on le voit sur le graphique, une grande majorité d'entre les répondant-es sont chercheur-es (58,6 % entre chercheurs universitaires, à temps déterminé, associés ou ordinaires) et les autres enseignant-es sont des lectrices/lecteurs (31%), ou professeurs sous contrats qui assurent en général les parties théoriques des cours universitaires de FLE. Cette disparité des profils est assez représentative des réalités en termes de profils professionnels dans les universités italiennes sur tout le territoire. À cet égard, les données géographiques relatives aux provenances des répondant-es montrent que les régions d'Italie sont quasiment toutes représentées, à l'exception de Bolzano et de Saint Marin. En ce qui concerne l'expérience, la majorité des participant-es exerce la profession d'enseignant-e depuis 16 ans et plus. Seuls deux collègues ont peu d'expérience (entre 1 an et 5 ans d'expérience) et le reste de la population interrogée exerce depuis 6 à 15 ans. Sur le plan des compétences qui pouvaient être nécessaires dans la gestion pédagogique de la continuité pédagogique, comme on peut le voir dans le graphique ci-dessous, les enseignant-es disent avoir bénéficié d'une formation à l'utilisation d'une plate-forme d'enseignement à distance telle que Moodle par exemple: 24% des collègues avaient pu bénéficier d'une formation avant la décision de fermer les universités tandis que 34,5 % d'entre elles/eux ont pu y être formés après 2020. Il est à noter que 24% des collègues, en dépit de l'absence d'une formation systémique organisée par leur établissement, se sont auto-formés de leur propre initiative et que 2 praticien-nes ont suivi des formations de manière autonome en plus de celle proposée par leur université. Globalement, que ce soit avant ou après la pandémie, les collègues avaient ainsi à cette période un bagage techno-pédagogique qui pouvait a priori faciliter la prise en main des plateformes institutionnelles mises en place pour gérer la distance. Du point de vue de la formation justement, l'un des items du questionnaire fait état de ce bagage techno-méthodologique, notamment l'utilisation des plateformes de communication à distance.

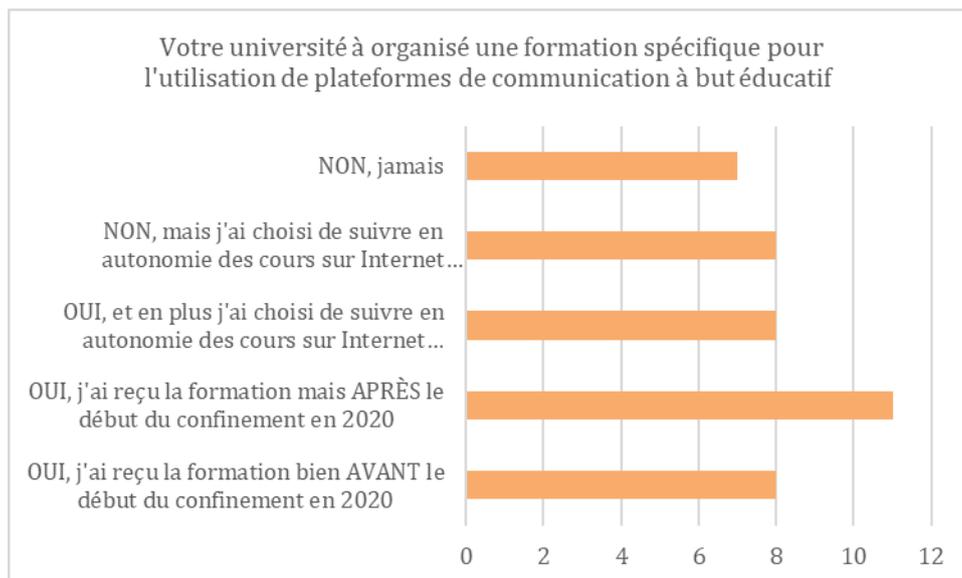


Fig. 3 Formation à l'utilisation des plateformes de communication à distance

Nous observons dans le graphique que le degré de formation des enseignants est assez partagé et qu'un nombre assez significatif de collègues du supérieur n'a jamais suivi de formations proposées par leur établissement. Toutefois, l'on peut également remarquer que certaines personnes se sont formées en autodidaxie et de manière autonome. Seuls 8 répondants avaient pu bénéficier d'une formation pouvant leur apporter un bagage méthodologique à même de faciliter le passage imprévu à la FAD. Le graphique montre également que les structures éducatives ont su ensuite répondre au manque d'offre formative après avoir fait l'expérience d'une prise en main presque improvisée des outils de communication à distance.

2.2 Vécu sous la pandémie

2.2.1 Vécu sur le plan techno-pédagogique

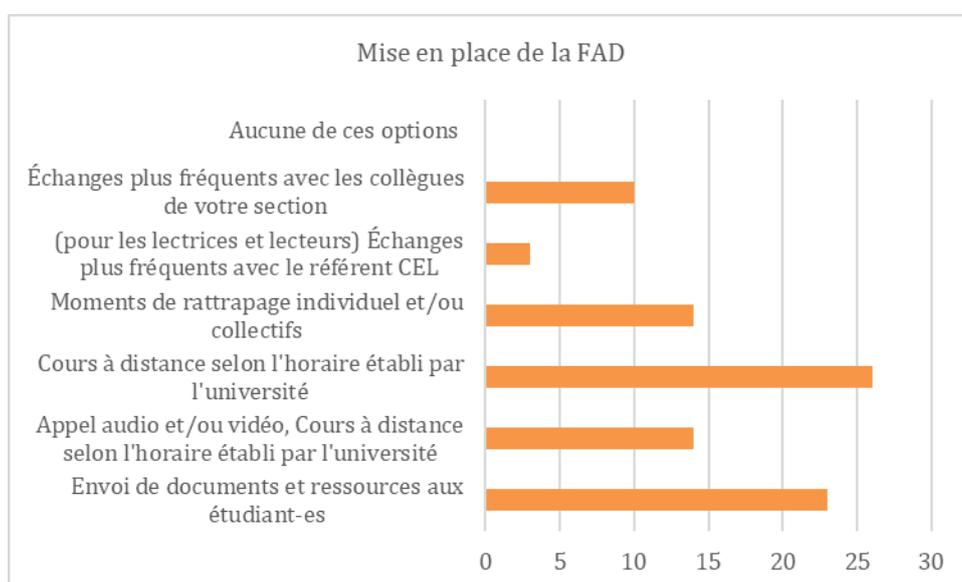


Fig. 4 Effets sur les usages didactiques de la période de pandémie

De manière générale, on observe sur le graphique que les dispositions mises en place par les établissements pour garantir la continuité pédagogique ont été suivies en maintenant les horaires établis pour les cours en présentiel. Les fameuses vidéoconférences synchrones ont ainsi été assurées par la quasi-totalité des collègues (92,9 %), tandis que la pratique du cours en ligne distant s'est accompagnée dans une très large majorité des cas par l'envoi de documents et de ressources en renforcement directement liés au cours ou en renforcement des vidéoconférences. Il est intéressant de souligner que des pratiques collaboratives se sont mises en place entre collègues. En effet, 35,7 % des répondant-es affirment avoir échangé plus fréquemment avec leurs collègues. Autre donnée pertinente, l'attention individuelle portée aux apprenant-es pour 50 % des répondant-es.

Globalement, à la question "Cette période d'éducation à distance a-t-elle apporté de nouvelles pratiques didactiques dans votre répertoire pédagogique?", nous pouvons remarquer que là aussi, les réponses sont assez significatives car pour 82,1 % des répondant-es, leur palette de possibles didactiques s'est élargie. Les réponses négatives doivent tout de même nuancer ce cadre général car une proportion de 17,9 % des répondant-es déclarant l'absence de nouvelles pratiques est loin d'être anodine.

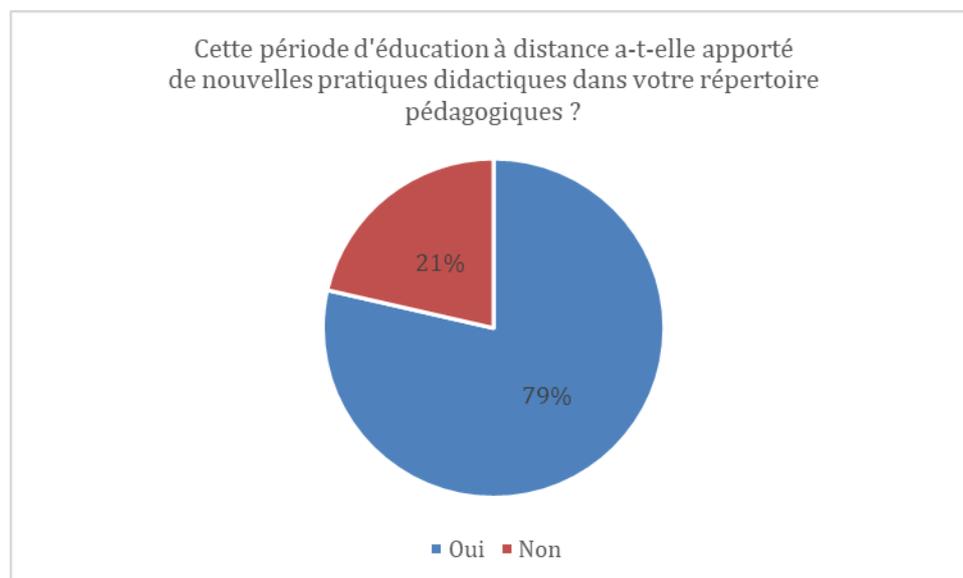


Fig. 5 Perception de nouvelles pratiques pédagogiques pendant la pandémie

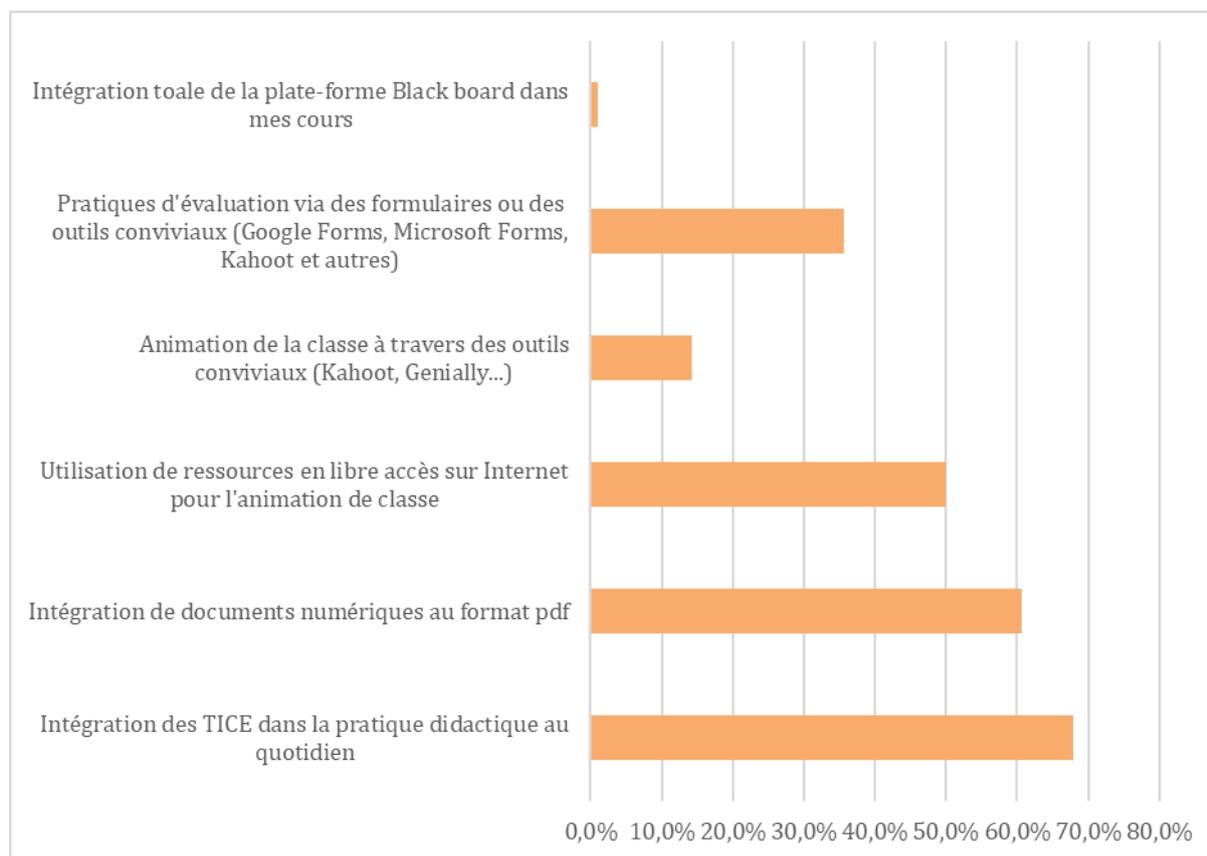


Fig. 6 Usages des outils numériques pendant la pandémie

Parmi les usages les plus fréquents de cet élargissement des possibles didactiques, les praticien-nes mentionnent de manière générique une plus grande utilisation des TICE au quotidien (presque 68 % des répondant-es l'indiquent), un partage assez répandu de documents au format pdf (60,7 %), qui le plus souvent, sont des fiches récapitulatives synthétiques des contenus abordés pendant les cours en vidéoconférence. De même, la mise en disposition de liens vers des ressources à utiliser par les étudiant-es, en autonomie et de façon complémentaire, constitue une pratique assez fréquente (dans 50 % des cas) tandis que l'utilisation d'outils interactifs conviviaux (parmi lesquels ceux qui se sont faits un nom sur le marché, tels que Kahoot, Genially, Mentimeter, Padlet ou Wooclap) n'est signalée que de façon assez marginale (14,3 %). Enfin, l'utilisation de tableaux blancs interactifs n'est mentionnée que par un-e seul-e collègue. Signalons dans ce répertoire de pratique le recours à des questionnaires d'évaluation à mi-parcours qui signalent sans doute la volonté de ne pas voir les étudiant-es décrocher et s'assurer de l'assimilation des contenus abordés à distance. Enfin, il est intéressant de souligner une proportion identique de collègues qui ont changé avec la distance leur façon de concevoir et de collègues qui n'ont pas structurellement fait évoluer leur schéma de cours.

2.2.2 Vécu sur le plan émotionnel

Sur le plan personnel, nous avons demandé aux enseignant-es comment ils avaient vécu cette période de fermeture de l'université et de passage à une relation pédagogique distante, nous avons posé la question suivante "L'expérience émotionnelle des enseignant-es face aux élèves: quelles émotions avez-vous ressenties, quelles émotions vous ont-elles le plus marquées?" assortie d'un panel d'émotions qui s'appuie sur les travaux de Tran (2019: 333-357) ainsi que sur les recherches de Niedenthal et al (2009).

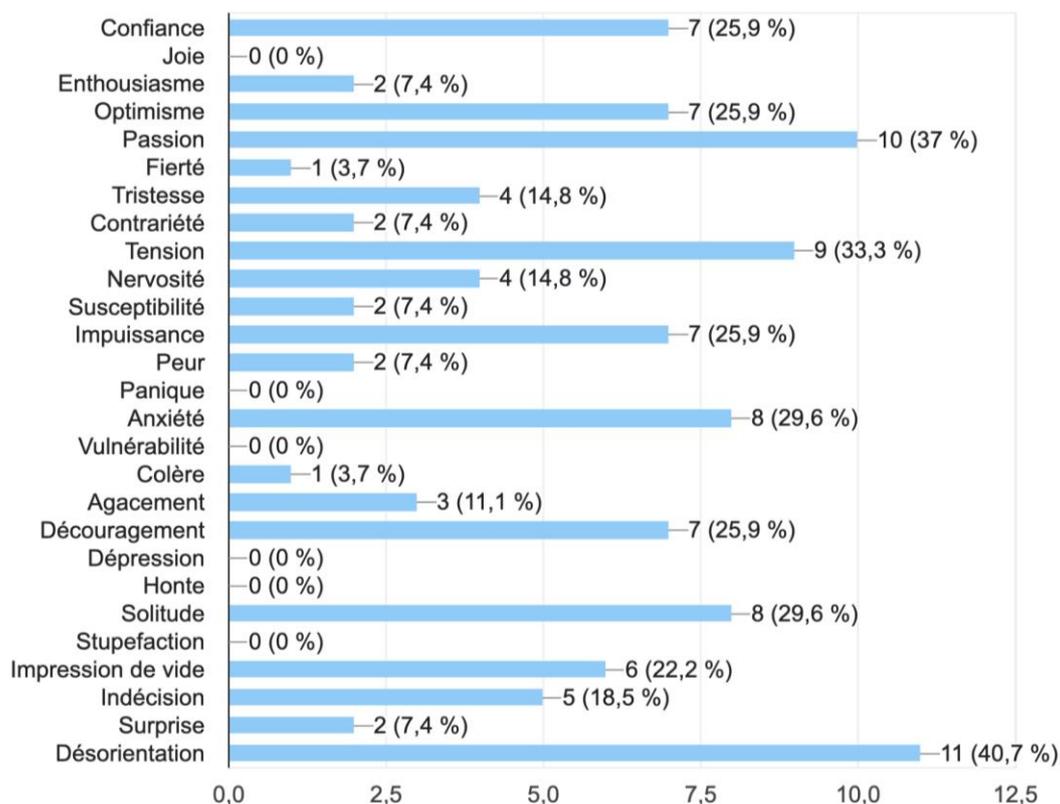


Fig. 7 Émotions perçues par les enseignant-es lors de la continuité pédagogique et du tout à distance

Il apparaît, comme nous pouvions nous y attendre que les émotions les plus signalées (et les plus présentes parmi les items à choisir) sont les émotions négatives dont la désorientation, la perte de repères (40,7 %), la tension (33,3 %), la solitude et l'anxiété (29,6 %), ou encore l'impuissance et le découragement (25,9 %) que viennent contrebalancer la passion (37 %) et l'optimisme et la confiance (25,9 %).

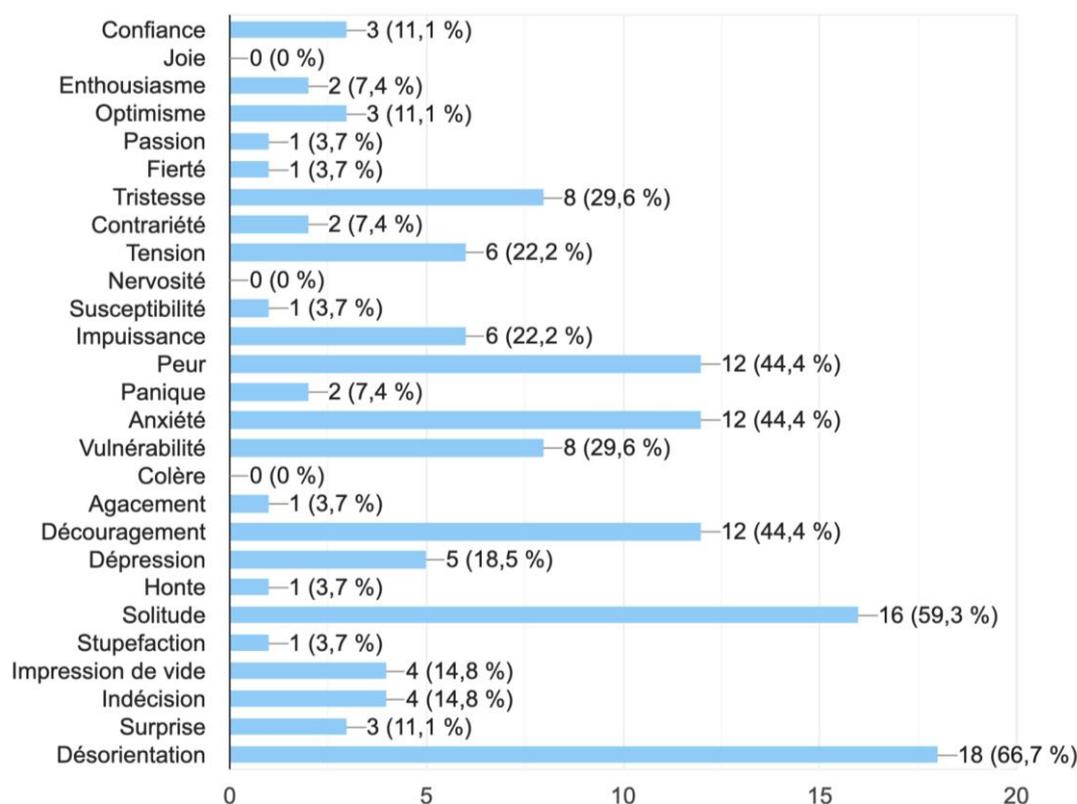


Fig. 8 Émotions perçues par les praticien-nes chez leurs étudiant-es

Ce sont ces mêmes sentiments négatifs de désorientation (66,7 %) et de solitude (59,3%) et de découragement (44,4 %) qui sont perçus par les enseignant-es lorsqu'on leur demande ce qu'ont vécu, pour elles/eux, leurs étudiant-es, tandis que les émotions positives sont moindres par rapport à celles que les enseignant-es identifient pour leur propre vécu. L'on peut interpréter cet écart comme la nécessité, sentie chez les praticien-nes de ne pas se laisser décourager pour continuer à motiver, par devoir moral, des étudiant-es qu'ils sentaient perdus et abattus. Or, ce vécu quasi-traumatique (traumatique dans certains cas) des acteurs de la relation pédagogique n'est pas à négliger car, la fatigue et les émotions négatives peuvent évidemment affecter les apprentissages et potentiellement altérer l'acquisition effective des contenus.

2.3 Situation actuelle

2.3.1 Pratiques réinvesties sur le plan techno-pédagogique

L'un des points importants de notre état des lieux concerne la pérennisation ou non des pratiques numériques introduites par le passage à une didactique entièrement à distance. Nous avons en premier lieu posé la question suivante aux répondant-es: "L'ensemble de l'expérience pédagogique d'éducation à distance (mars 2020 - juin 2021), a-t-elle apporté de nouvelles pratiques didactiques que vous gardez aujourd'hui dans votre répertoire pédagogique?"

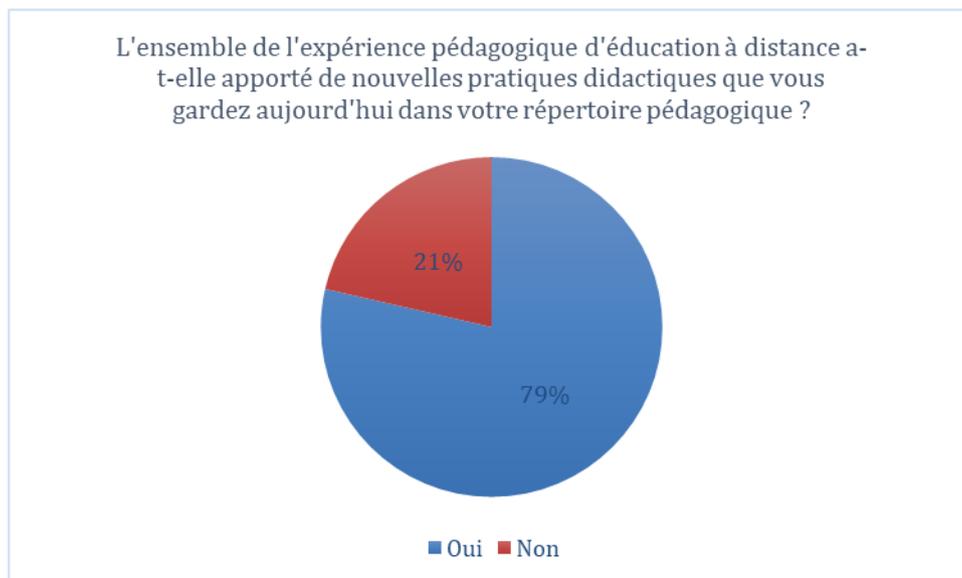


Fig. 9 Perception de l'apport de nouvelles pratiques après la période de continuité pédagogique

En très grande majorité (79 %), les répondant-es affirment avoir continué à recourir à des pratiques qui s'ajoutent à leur répertoire, ce qui transforme une typologie spécifique, la formation à distance, en pratique relevant du présentiel enrichi, potentiellement porteuse d'une diversification des possibles didactiques pour l'enseignement/apprentissage du FLE dans un cadre universitaire. Un phénomène qui, s'il vient à se confirmer, constitue une évolution éminemment positive quelles qu'aient été les pratiques en présentiel avant la situation de continuité pédagogique. Pour préciser la nature de ces nouveaux usages, nous avons demandé aux participant-es quels aspects concernaient spécifiquement le réinvestissement de ces nouvelles pratiques.

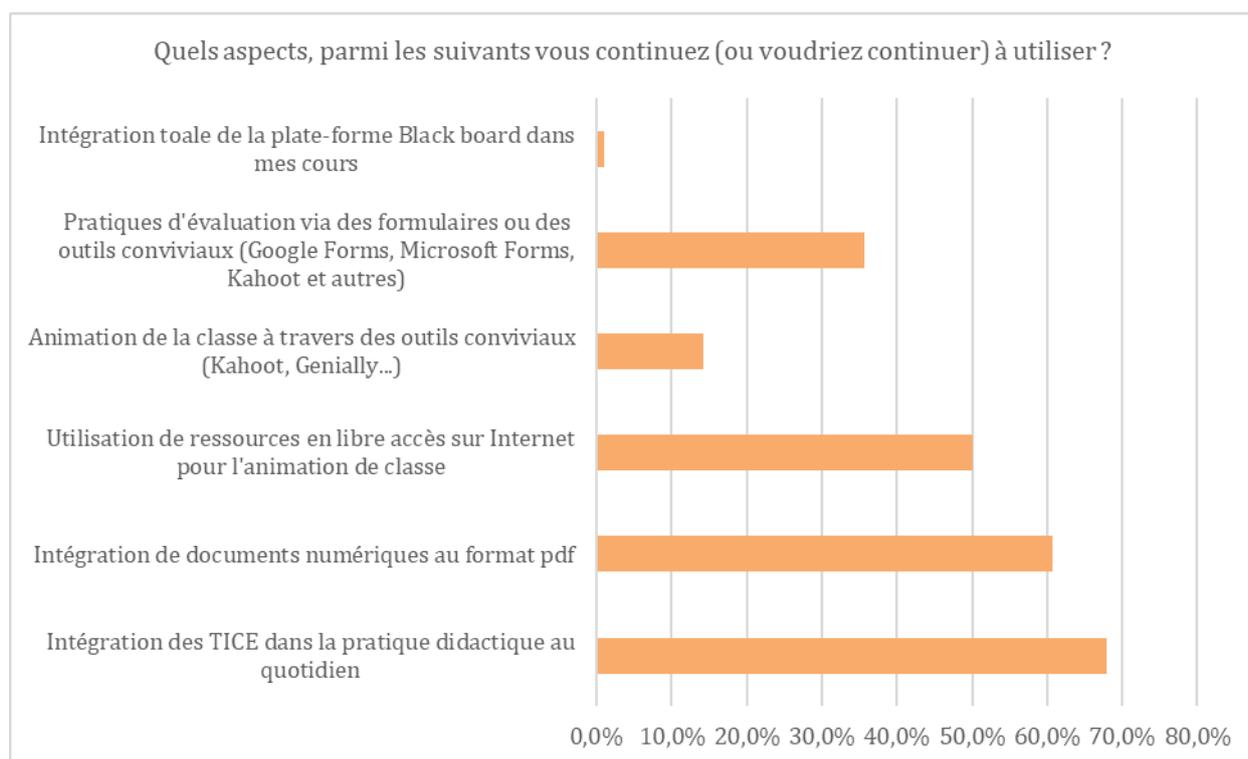


Fig. 10 Usages didactiques réinvestis après la pandémie

Il ressort des réponses que la mobilisation des outils numériques intéresse surtout l'intégration des TICE dans les pratiques courantes de classe (64,3%) ainsi que l'appui de ressources numériques pour dynamiser la pédagogie en présentiel (42,9 %) et *évaluer les étudiants in itinere* par le biais d'outils conviviaux tandis que ces derniers continuent à être marginalement mobilisés pour l'animation des cours de FLE en présentiel.

Afin de détailler davantage à quels niveaux opéraient principalement les apports méthodologiques acquis par le biais des pratiques introduites par l'enseignement à distance subi, nous avons formulé cette autre question: "D'après vous, quelles sont les modalités et les approches de travail en classe de FLE (Français langue étrangère) les plus efficaces? (plusieurs réponses possibles)".

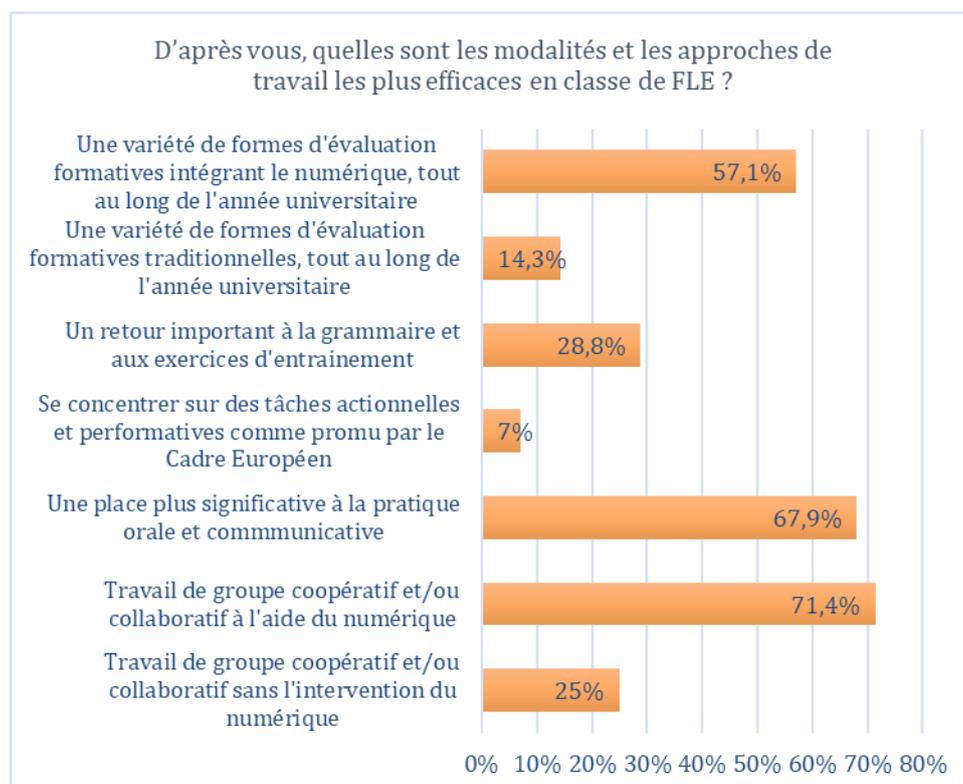


Fig. 11 Usages didactiques après la période de continuité pédagogique

Les réponses mettent en saillance un rôle prépondérant des outils numériques pour le travail collaboratif (71,4 % contre 25 % avec ou sans recours aux TICE) et une place plus importante accordée à l'oral, ce qui constitue une évolution majeure dans le champ universitaire, dans la mesure où les pratiques traditionnelles *pré covid* mettaient davantage l'accent sur les compétences écrites. Bien entendu, comme nous l'avons signalé auparavant, compte tenu de l'échantillon encore restreint dont nous disposons, nous ne pouvons encore envisager ces résultats que comme des tendances mais le rôle du numérique semble se confirmer après la phase de continuité pédagogique car nous observons pour l'évaluation ce qui est ressorti pour le travail collaboratif : les réponses obtenues soulignent que la variété des formes et modalités d'évaluation s'accroît avec le recours au numérique (57,1 %) par rapport aux formes d'évaluation plus traditionnelles (14,3 %).

2.3.2 Évolution des savoir-faire et des savoir-être

Pour clore ce tableau des changements opérés par l'expérience de continuité pédagogique et encore actuels (le questionnaire, nous le rappelons a été distribué très récemment, en juillet 2023), nous avons investigué respectivement les Savoir-Faire (SF) et les Savoir-Être (SE) perçus comme acquis ou renforcés après la pandémie de Covid-19.

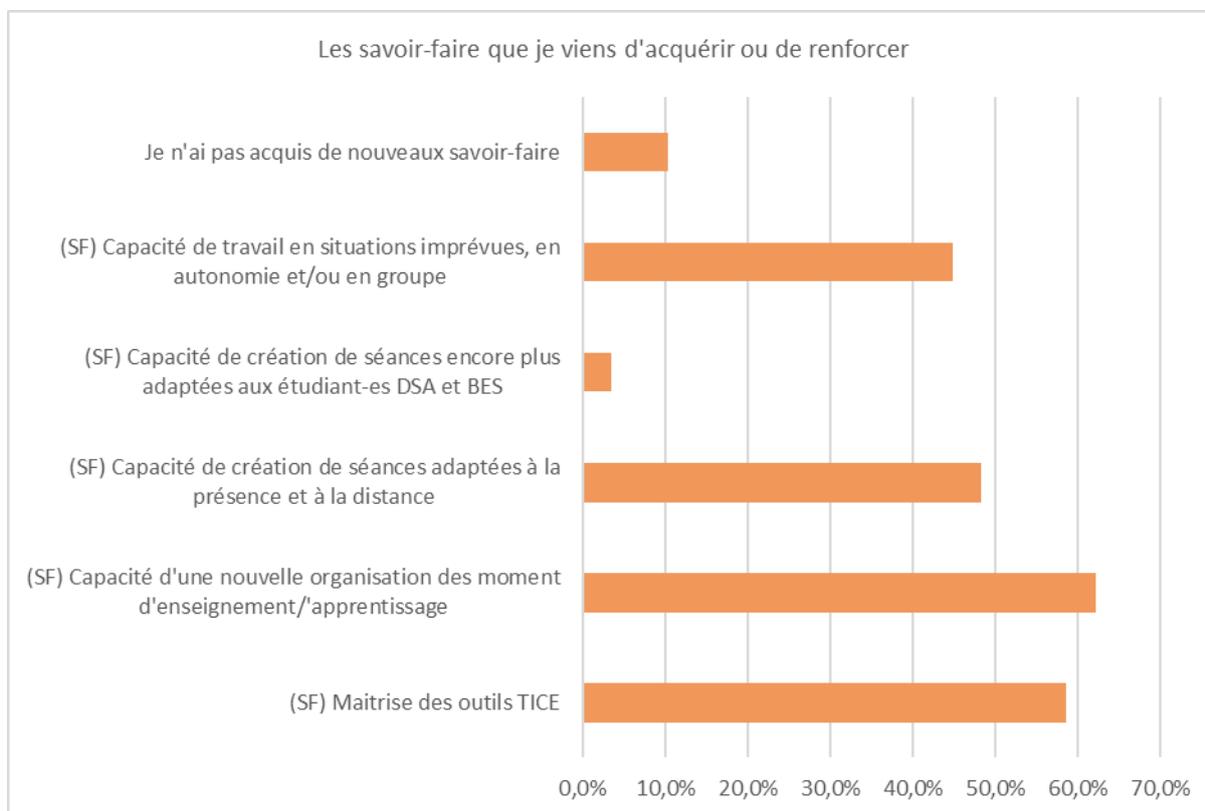


Fig. 12 Évolutions perçues par les praticien-nes des changements post-covid opérés sur leurs savoir-faire

Sur le plan des compétences ou Savoir-Faire qui sont considérées comme acquises par les répondant-es, nous observons que les collègues du supérieur observent surtout (62,1 % des réponses) une meilleure capacité à ajuster les pratiques organisationnelles qui intéresse donc la structuration même du cours, de même, en majorité, qu'une maîtrise accrue des outils numériques (outils TICE). En outre, la capacité à ajuster la création des ressources en lien avec les moments et les modalités d'enseignement (48,3 %) est assez largement signalée par les répondant-es. Or cette capacité d'adaptation tend à être confirmée par la perception de jongler avec l'imprévu (44,8 %). En revanche, les enseignant-es se disent moins nombreux à adapter leurs propositions pédagogiques aux étudiant-es affectés par des troubles de l'apprentissage (3,4 %), ce qui peut probablement s'expliquer par une offre formative (formation de formateurs) moindre sur ces aspects. Toutefois, l'ensemble marque globalement une évolution des savoir-faire puisque seuls 3 répondant-es signalent ne pas avoir acquis de nouvelles compétences. Quant aux savoir-être perçus comme acquis ou renforcés, ils tendent à confirmer l'impression d'ensemble d'une réelle évolution.

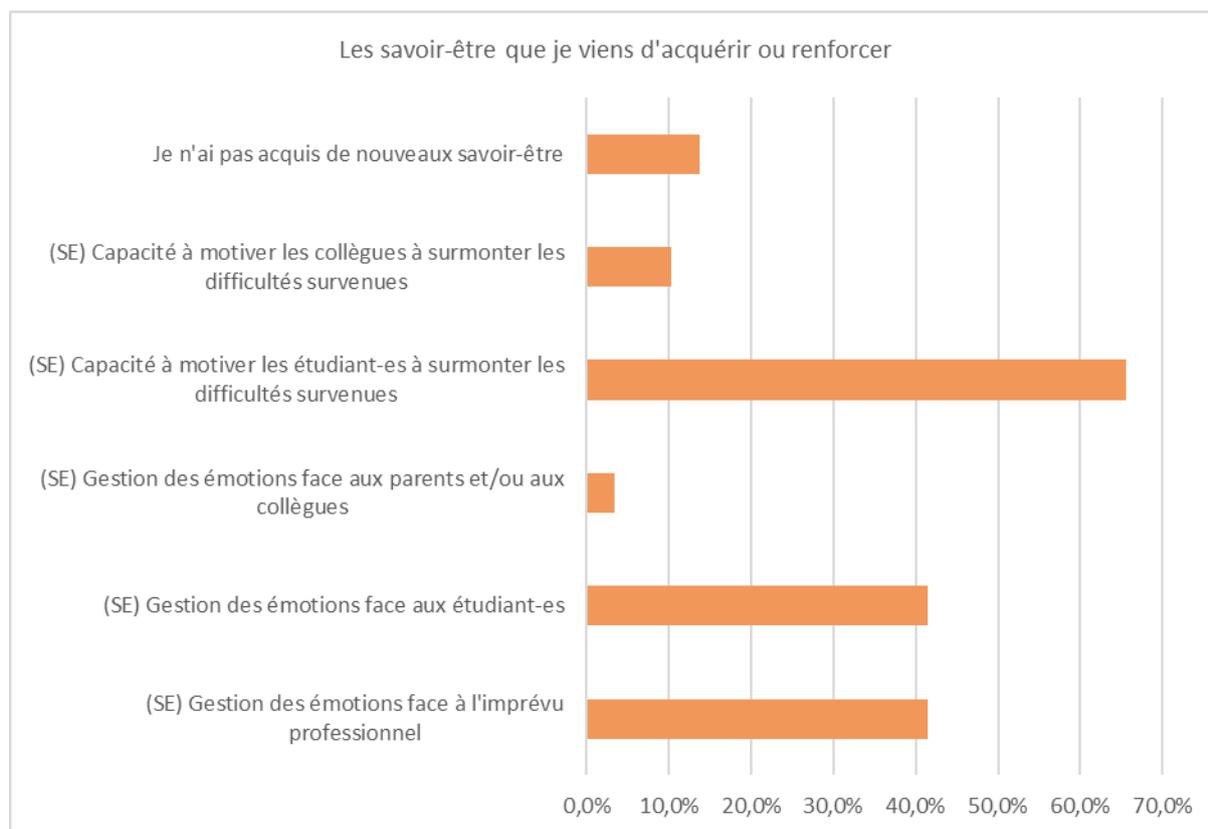


Fig. 13 Évolutions perçues par les praticien-nes des changements post-covid opérés sur leurs savoir-être

Comme pour les savoir-faire, seuls 4 répondants (13,8 %) affirment ne pas avoir acquis de nouveaux savoir-être tandis que les évolutions significatives concernent surtout pour notre échantillon une capacité perçue comme accrue à motiver les étudiant-es (65,5 %). Le fait que les collègues de l'enseignement supérieur disent commencer à mieux jouer sur ce levier constitue une donnée importante et presque inédite si l'on considère que tendanciellement, dans un contexte universitaire, cette motivation est conçue tenue pour acquise chez les étudiant-es qui choisissent d'entreprendre un cursus universitaire. Nous constatons également que la gestion des émotions, qu'elle intéresse les émotions perçues chez leurs étudiants ou les imprévus (41,4 %) est indiquée par les répondant-es comme un savoir-être acquis ou renforcé. De telles données sont-elles les premiers indicateurs significatifs d'une plus profonde attention aux facteurs émotionnels dans la relation pédagogique? Si cela reste encore à confirmer avec un échantillon plus large et une enquête à plus long terme, il ne fait nul doute que la période de continuité pédagogique a laissé des traces...

3. Observations et réflexions conclusives

La période de continuité pédagogique, assurée en marche forcée surtout pendant le deuxième semestre de l'année universitaire 2019-2020, a considérablement marqué les esprits et conduit les praticien-nes des universités italiennes à adopter, en plus des mesures prises par leurs universités, des initiatives personnelles de formation, d'auto-formation ou en tout cas d'adaptation pour faire face à une situation inédite, anxiogène et potentiellement néfaste, non seulement pour les apprentissages mais aussi pour le bien être des acteurs de la relation pédagogique. Toutefois, nous avons constaté, avec les premières données obtenues par notre questionnaire, que les émotions négatives (celles des praticien-es et celles qui ont été perçues

chez les étudiant-es), ont largement pris le pas sur les émotions positives, ce à quoi nous pouvions naturellement nous attendre. Toutefois, il ressort de l'enquête que nous avons menée (avec toutes les précautions nécessaires en cas de données intermédiaires sur un échantillon réduit) que l'ensemble du corps professoral a réagi à la situation de crise par une bonne capacité d'adaptation qui a permis, outre de continuer à enseigner malgré tout, de tenter de nouvelles approches, de nouveaux outils et une nouvelle organisation des enseignements. À cet égard, il semble à première vue que les outils numériques ont joué un rôle essentiel: c'est en effet grâce à la vidéoconférence que le lien a pu être maintenu et que les cours ont pu être assurés en dépit des fameux carrés noirs auxquels la plupart des enseignant-es ont dû faire face lors des vidéoconférences.

Dans la mesure où la distance a imposé d'augmenter la présence (au sens fort) des enseignant-es, ces derniers ont dû improviser et trouver des stratégies pour *animer* (toujours au sens fort, étymologique) les séances de travail à distance et s'auto-motiver de sorte à maintenir la motivation des étudiant-es, fortement affectée par le manque de contact physique avec leurs pairs. Or, nos premières données tendent à indiquer une persistance vertueuse de ces stratégies et l'acquisition de savoir-faire liés au numérique et à ses potentialités motivationnelles. À l'heure où l'on entend des raisonnements dans l'absolu sur les méfaits des écrans et sur le retour au "bon vieux papier", il convient de nuancer les positionnements: si les supports papiers sont effectivement nécessaires et gagnent à être réintroduits dans les pratiques de classe (pour l'enseignement/apprentissage des langues mais pas exclusivement), il n'en demeure pas moins que les supports numériques constituent un facteur d'élargissement des pratiques et peuvent indéniablement enrichir le présentiel, notamment en termes de meilleure prise en compte de la relation pédagogique. Reste à continuer l'effort de formation entrepris pour optimiser le dosage des supports et préparer les enseignant-es à des formes de multimodalité (comme par exemple des tutorats individualisés à distance pour les étudiant-es BES/DSA (Daloiso 2020), des projets collaboratifs entre établissements) qui non seulement permettent d'enrichir les pratiques mais garantissent potentiellement une meilleure inclusivité des pédagogies universitaires pour l'enseignement des langues vivantes à distance. C'est pourquoi, il nous paraît important d'inscrire notre enquête sur les pratiques incluant la distance et le présentiel enrichi dans une approche longitudinale. En effet, les données obtenues (bien que partielles pour l'instant) permettent non seulement de prendre la température des pédagogies en œuvre mais aussi de déterminer des besoins en formation initiale et continue.

Références bibliographiques

- Amer-Medjani A., and Maarfia N., 2021, "Classe inversée et dynamique interactionnelle en cours de langue étrangère à l'université, in *Alsic* 24, 5019. En ligne: doi: 10.4000/alsic.5019
- Bange P., 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier/Didier.
- Borro I., Conti S., & Fiorenza E. (2021), "Ripensare l'insegnamento delle lingue straniere a partire dall'esperienza della didattica a distanza: introduzione al numero speciale", in *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(2), pp. 1-8. <https://doi.org/10.21283/2376905X.14.262>
- Cailliez J.C., 2017, *La classe renversée*, Paris, Editions Ellipse.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Strasbourg, Division des politiques éducatives, Paris, Éditions Didier. En ligne: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

- Croze E., 2021, "Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue", in *Distances et médiations des savoirs*, 33, 2021, mis en ligne le 07 mars 2021, consulté le 13 mars 2023. URL: <http://journals.openedition.org/dms/6134>; doi: <https://doi.org/10.4000/dms.6134>
- Celentin P., Daloso M., Fiorentino A., 2021, "Didattica delle lingue straniere a distanza in situazione emergenziale: gli esiti di un'indagine a campione", in *Italiano Lingua Due*, n.1, pp. 13-32.
- Daloso M. (2020), "Didattica delle lingue a distanza e inclusione degli apprendenti con DSA: un'indagine sulle pratiche glottodidattiche attivate durante il periodo di emergenza da COVID-19", in *Italiano Lingua Due*, 12, 2, pp. 63-80.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14973>
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2020), "Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 38-62.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14972/13882>.
- Glikman V., 2014, "Pédagogies et publics des formations à distance. Quelques touches historiques", in *Distances et médiations des savoirs*, n. 8. En ligne: <http://journals.openedition.org/dms/902>
- Glikman V., 2002, "Des cours par correspondance au e-learning", in *Panorama des formations ouvertes et à distance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Kreijns K., Kirschner P., 2001, "The social affordances of computer-supported collaborative learning environments", in *31st Annual Frontiers in Education Conference. Impact on Engineering and Science Education*, Conference Proceedings, pp. T1F-12. doi: 10.1109/FIE.2001.963856.
- Leblanc S. & Roublot F., 2007, "De la distance dans un dispositif de formation en «présentiel enrichi» analyse de configuration", in *Distances et Savoirs*, vol. 5, n° 1, pp. 29-52. doi: 10.3166/ds.5.
- Linard M., 2003, "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie", in B. ALBERO, Brigitte (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès/Lavoisier, pp. 241-263.
- Poellhuber B., Chomienne M., Karsenti T., 2008, "Quels sont les parcours menant à l'abandon en formation à distance au collégial?", in *DistanceS*, 10 (3), pp. 1-33.
- Sweller J., van Merriënboer J. J. G., & Paas, F. G. W. C., 1998, "Cognitive Architecture and Instructional Design", in *Educational Psychology Review*, 10 (3), pp. 251-296. <http://www.jstor.org/stable/23359412>
- Hutchins E., 1983, "Understanding Micronesian navigation", in D. Gentner, A. Stevens (eds), *Mental Models*, Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum, pp. 191-225.
- Koecher L., Gettliffe N., 2021, "Enseigner depuis la Covid-19: Défis et enjeux", pp. 3-6.
- Niedenthal P., Krauth-Gruber S., & Ric F., 2009, *Comprendre les émotions : perspectives cognitives et psycho-sociales*, Wavres, Belgique, Éditions Mardaga.
- Pireddu M., 2017, *Social learning. Le forme comunicative dell'apprendimento*, Guerini Scientifica, Milano.
- Tran V., 2019, "Les émotions dans le monde de l'entreprise et du travail", in Sander, D. & Scherer, K, *Traité de psychologie des émotions*, Paris, Dunod, pp. 333-357.
- Weissberg J.-L., 2001, "Entre présence et absence", in *Outils de communication et présence humaine, Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*, pp. 31-39. En ligne: <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document9a31.html?id=429>
- Zhao Y., 2021, "Difficultés et bénéfices du passage à distance d'une formation en FLE en contexte pandémique", in *Sciences de l'Homme et Société*. En ligne: [ffdumas-03611491f https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03611491/document](https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03611491/document)