



Conception d'une nouvelle unité de formation à l'enseignement en mode COVID-19 : doutes, incertitudes et nouveaux apprentissages

Pascal CARRON
pascal.carron@hep-bejune.ch

Josianne VEILLETTE
josianne.veillette@hep-bejune.ch

HEP-BEJUNE
Suisse

Conception of a new Training Unit in COVID-19 Mode:
From Doubts and Uncertainties to new Opportunities

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-12>

Mis en ligne : 23 novembre 2020

Résumé

L'enseignement à distance était une pratique peu courante dans notre institution; la situation sanitaire de ce printemps 2020 a provoqué interrogations et réalisation de dispositifs dans l'urgence.

Cet article témoigne d'une situation vécue par une professeure ayant peu d'attrait pour l'utilisation des technologies et confrontée à la conception et à l'animation d'un nouveau séminaire. Par une collaboration systémique reposant sur des outils d'analyse efficaces – concept de *situation-problème*, modèle SAMR (Puentedura, 2006) –, un cadre pragmatique pour la conception et la mise en œuvre d'une séquence est proposé et illustré par un site Internet, support de cette unité de formation.

Mots-clés

Formation à l'enseignement, situation-problème, modèle SAMR, conception, collaboration

Abstract

Distance teaching was an unusual practice in our institution; the health situation in the spring of 2020 has prompted urgent questions and implementation of devices.

This article testifies to a situation experienced by a professor who has little interest in the use of technology and her confrontation with the conception and animation of a new seminar. Through systemic collaboration based on efficient analytical tools – *problem situation* concept, SAMR model (Puentedura, 2006) – a pragmatic framework for development and implementation of a sequence is proposed and illustrated by a website supporting this training unit.

Keywords

Teacher training, problem situation, SAMR model, conception, collaboration



Cet article se base sur le témoignage d'une professeure chargée d'animer une unité de formation (UF); ce retour d'expérience est ensuite analysé par cette même professeure et le coordinateur de cette UF. À l'aide du concept de situation-problème et du modèle SAMR (Puentedura, 2006/2020), les deux auteurs proposent une démarche de conception et de mise en œuvre d'un enseignement à distance.

Témoignage

Lorsqu'en janvier 2020 j'acceptai de prendre une charge de cours pour la filière de la formation secondaire de la Haute école pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel (HEP-BEJUNE, Suisse), je ne connaissais ni le type de public, ni la culture pédagogique, ni les exigences de l'établissement. Je venais d'être nommée professeure du domaine « Langue et interculturalité » en ma qualité de socioanthropologue. Habitée jusqu'alors à assumer seule les charges d'enseignement, je fus heureuse de constater que j'étais intégrée à une équipe et que cette unité de formation, Introduction à la recherche, était sous la supervision d'un « coordinateur ».

C'est en tant que « bonne élève d'un enseignement classique » que je m'attelai à la tâche de préparation de ce séminaire, avec enthousiasme, certes, mais aussi avec de nombreuses appréhensions qui rythmaient mes réflexions. J'étais bien encadrée, en particulier par l'une de mes collègues; j'avais les outils à disposition pour mener ce séminaire avec des étudiants¹ qu'il me tardait de rencontrer. La première séance, fin février 2020, a confirmé ce sentiment : quatre formateurs et le coordinateur, environ 70 étudiants, une mise en route prometteuse lors d'un après-midi en présentiel. Elle permit également de répartir les étudiants en sous-groupes : 17 étudiants se retrouvaient dans mon séminaire Science(s) et pratique professionnelle. J'étais sereine.

Jusqu'à ce que la COVID pointe son nez : le 13 mars, par décision du Conseil fédéral, toutes les écoles, du préscolaire au tertiaire, devaient fermer et passer à un enseignement à distance.

Panique. Démunie face à un mur. Découragée. Désarçonnée. Tels ont été mes premiers ressentis après avoir compris que nous ne pourrions plus donner de cours en présentiel. Comment allais-je pouvoir mener ce séminaire, moi qui étais réfractaire à manipuler ne serait-ce que Moodle? Comment trouver l'énergie et l'engouement pour m'investir à utiliser des technologies qui suscitent généralement chez moi l'indifférence, voire génèrent fatigue et maux de tête? La barre était placée haut et je goûtais déjà l'amertume de la défaite. C'était... cuit!

En deçà des craintes liées à la pratique du numérique se posait la question du passage d'une conception en présentiel à un séminaire « à distance », virtuel à mes yeux, où chacun est isolé chez soi. Se posait aussi la question de la capacité à créer du lien à distance et à construire une relation de qualité.

(À suivre ...)

1. Si l'auteur et l'autrice de ce texte recourent habituellement au langage épique dans leurs écrits, ils ont fait le choix de désigner l'ensemble des personnes, statuts et fonctions par le masculin générique du fait de la brièveté attendue pour cette publication.

1. Éléments de contexte

La HEP-BEJUNE propose une formation duale à l'enseignement au secondaire, collège et lycée; généralement étendue sur deux ans, elle permet aux futurs enseignants de vivre en parallèle des stages en école, sous la responsabilité d'un formateur en établissement (FEE), et l'UF à Bienne. Le développement d'une posture de praticien réflexif (Schön, 1983/1994) est au cœur de cette formation professionnalisante, intégrant une dimension de praticien-chercheur (Paquay, 1994), en particulier par la réalisation d'un travail de recherche (travail écrit de recherche, TER, ou mémoire de master, MEM), en fonction du parcours académique préalable de l'étudiant (Kohler *et al.*, 2017). L'UF *Introduction à la recherche* (2 ECTS) constitue la première entrée dans le domaine de la recherche en éducation au deuxième semestre de leur formation. Ses objectifs généraux sont les suivants :

- Se familiariser avec la recherche en éducation;
- Rédiger une problématique de recherche en éducation;
- Connaître les caractéristiques et les modalités de réalisation d'un travail de recherche ancré dans sa pratique professionnelle, en préparation au TER ou au MEM.

La visée principale est de permettre aux étudiants de passer d'un questionnement initial lié à leur pratique d'enseignement à une problématique de recherche explicitée par un travail de validation à déposer au mois de juin. Cette dernière permet au coordinateur de la *Formation à et par la recherche* (Kohler *et al.*, 2017, p. 108-109) d'attribuer un directeur de travail pour la seconde année de leur formation.

2. D'une situation-problème ...

Ce témoignage et cette expérience peuvent, selon nous, être analysés à l'aide du concept de *situation-problème* (Arsac *et al.*, 1988) et des dix caractéristiques définies par les auteurs (reprises par Astolfi, 1993, p. 319) :

1. Présence d'un obstacle bien identifié;
2. Caractère concret de la situation;
3. Énigme à résoudre impliquant directement la personne;
4. Moyens de résoudre le problème non immédiatement à disposition;
5. Contraintes et résistance suffisantes pour remettre en cause les représentations mentales initiales;
6. Résolution se situant dans la zone proximale de développement de l'apprenant (Vygotsky, 1978);
7. Anticipation possible des résultats et gains identifiable à la résolution du problème;
6. Stimulation potentielle de conflits cognitifs internes et sociocognitifs;
9. Validation interne de la solution;
10. Réexamen *a posteriori* et métacognitif permettant d'identifier les apprentissages effectués.

L'ensemble de ces composantes permet d'observer l'arrivée de la pandémie et ses conséquences sur l'enseignement de la professeure comme une véritable situation-problème. Dès lors, sa résolution nécessitait une approche adaptée.

Cette situation est emblématique de ce qui a été vécu par de très nombreux enseignants, du primaire au tertiaire, placés du jour au lendemain devant les limites de leurs compétences : leurs formations, initiale et continue, ne les avaient pas préparés à une intégration brutale et entière des technologies de l'information et de la communication dans leur enseignement (TICE), sans choix aucun, sans autre issue. Les référentiels de compétences ont beau citer l'intégration du numérique, le concept même de « compétences numériques » (voir, par exemple, Karsenti, 2019) reste peu explicité et mis en œuvre, par exemple à la HEP-BEJUNE².

3. ... à un enseignement à distance : oui, mais comment ?

Nous avons mis en évidence trois caractéristiques d'une situation-problème évoquées ci-dessus (de 4 à 6); elles ont constitué le nœud gordien auquel la professeure a dû faire face et risquaient d'être résolues de manière radicale par son retrait devant l'ampleur de la tâche. Devant un tel changement de conditions de travail – enseignement à distance d'une UF animée pour la première fois et sans constitution initiale du groupe (Oberlé, 2016) –, l'obstacle peut sembler hors de portée. Ce séminaire, fondé sur les échanges entre étudiants devenant « praticiens-chercheurs » (De Lavergne, 2007), propose des objectifs d'apprentissage de « discussion d'articles » ou de « rédaction d'une problématique »; ceci nécessite, par exemple, des évaluations par les pairs d'articles de recherche et un questionnement mutuel permettant d'affiner peu à peu leur problématique de recherche. Guère aisée en formation présentielle à l'enseignement (Vidal, 2001), la mission peut paraître encore plus complexe lorsque la rencontre se fait par écrans interposés. Ainsi, l'obstacle est triple et complexe, à savoir :

- Obstacle didactique initial quelle que soit la situation d'enseignement – Permettre à des universitaires issus de diverses facultés autres que Psychologie ou Sciences de l'éducation de s'approprier la problématisation d'un questionnement initial de recherche dans ce domaine;
- Obstacle lié aux compétences numériques – Mettre en œuvre un dispositif d'enseignement à distance lors même que l'on n'est pas à l'aise avec le numérique ni attirée par cette technologie;
- Obstacle relationnel – Constituer un groupe en établissant une relation fondée uniquement sur des échanges à distance.

4. En régime dissocié

Face à la complexité de ce questionnement et aux capacités à développer en un temps réduit, il s'est avéré pertinent d'affronter la situation-problème en collaboration et, surtout, en dissociant les obstacles. Pour ne pas placer la professeure-apprenante face à une situation trop difficile, la construction de compétences « élémentaires », puis de renforcement en « compétences avec cadrage » (Rey *et al.*, 2003) a semblé prometteuse. Sans qu'il nous soit possible dans ce bref article de développer les aspects théoriques et psychologiques sous-jacents, il apparaît dans de nombreuses études consacrées à l'intégration du numérique dans l'éducation (Karsenti, 2019, p. 8, par exemple) qu'il s'agit d'un « immense défi [...], malgré l'omniprésence des technologies dans notre société ». Un choix devait être ici opéré pour que la professeure puisse entrer plus sereinement dans une posture de « chercheuse-formatrice à distance ».

La collaboration et le coenseignement offrent des pistes d'action nombreuses et souvent fécondes (Gremion et Carron, 2020); cette voie, choisie en commun, nous a permis de mettre en œuvre

2. De même pour le concept de *compétence* souvent mal défini et dont les contours restent flous... Ceci demeure d'actualité même si l'article suivant (Le Boterf, 2002), intitulé « De quel concept de compétence avons-nous besoin? », date.

une démarche coconstruite pour affronter cette situation-problème de manière « dissociée ». Le triplet « didactique-numérique-relationnel » est une constante dans l'enseignement, pas uniquement à distance, et chercher à dissocier ces éléments peut sembler aller à l'encontre de leur interdépendance (Mishra et Koehler, 2006). Cependant, face à cette tâche complexe et dans l'urgence, la réflexion a nécessité, d'abord, de hiérarchiser les différents processus conjoints, en évitant de se limiter à l'aspect technologique.

À l'image de la construction d'un cours « classique », l'élaboration de cette séquence (trois séances à distance de quatre périodes chacune) s'est centrée, d'abord et surtout, sur les aspects didactique et relationnel. Sans aborder les possibilités techniques et les outils potentiels, notre dialogue a permis de confirmer : 1. les objectifs d'apprentissage de chaque séance; 2. les dispositifs « classiques » les plus adaptés; 3. l'importance accordée à l'établissement d'une relation de confiance, individualisée, et 4. le développement d'un climat de travail fondé sur l'interaction, la considération inconditionnelle (Rogers, 1969/1984) et le plaisir d'apprendre. Ce premier temps de coconstruction de l'UF, vécu également en dialogue à distance, par visioconférence, a été primordial, car il a permis d'établir les priorités mais, également, de rappeler que l'enseignement à distance est, d'abord et surtout, de l'enseignement...

Ces axes didactiques et relationnels posés et quelques dispositifs « traditionnels » déterminés, les aspects technologiques pouvaient intervenir, en choisissant de mobiliser le modèle SAMR (Puentedura, 2006/2020, figure 1) pour mieux analyser ensemble les potentialités des apports technologiques³.

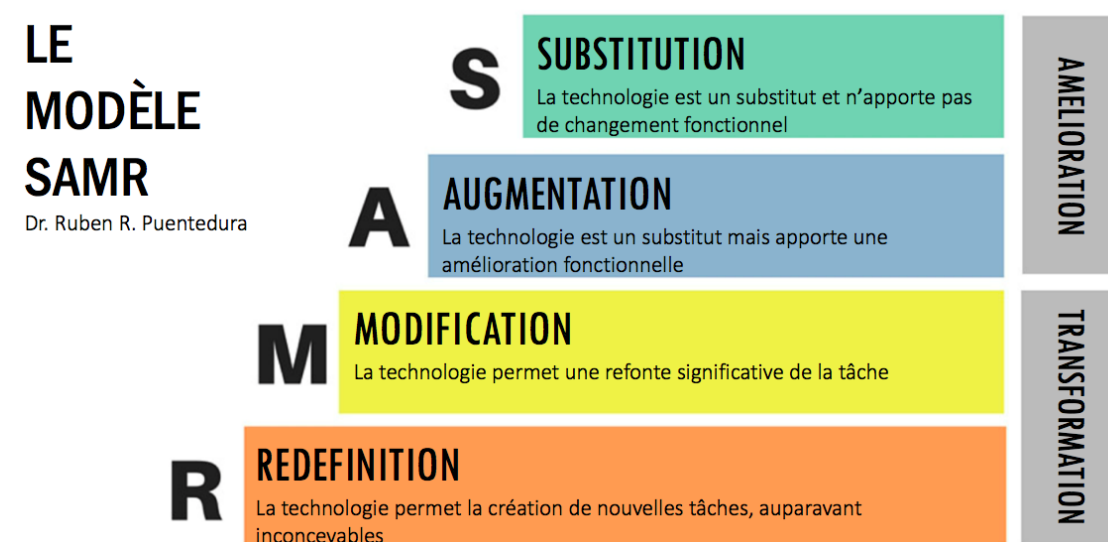
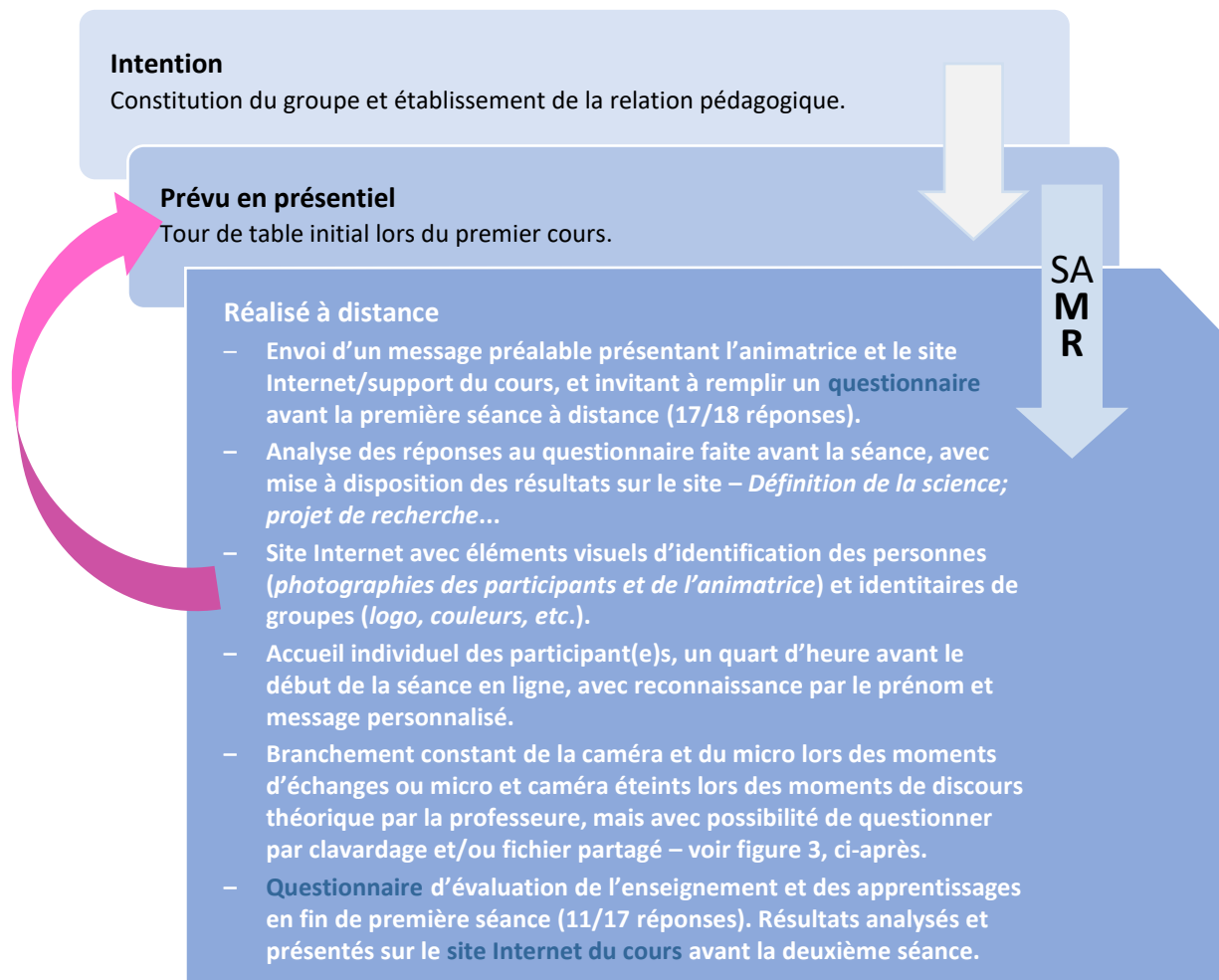


Figure 1

Modèle SAMR. Source : Delforge et al. (2019, p. 7). Mise à disposition sous licence CC BY-NC-ND

Les niveaux de *substitution* et d'*augmentation* du modèle SAMR permettent de mettre à profit un minimum de connaissances technologiques à maîtriser par les étudiants et la professeure. Il s'agit, dans un premier temps, de reproduire à distance les conditions habituellement vécues en présentiel (figure 2 ci-après et copie du [site Internet du cours](#) – la flèche rose indique une boucle de rétroaction qui réévalue la tâche, une fois qu'elle a été vécue, en vue de l'améliorer, voire de la redéfinir à son tour, par exemple en l'hybridant d'un ou plusieurs éléments organisés ici à distance).

3. La HEP-BEJUNE travaille depuis quelques années avec la G Suite, de Google; sont ainsi présents dans les exemples divers outils que cette suite propose.

**Figure 2**

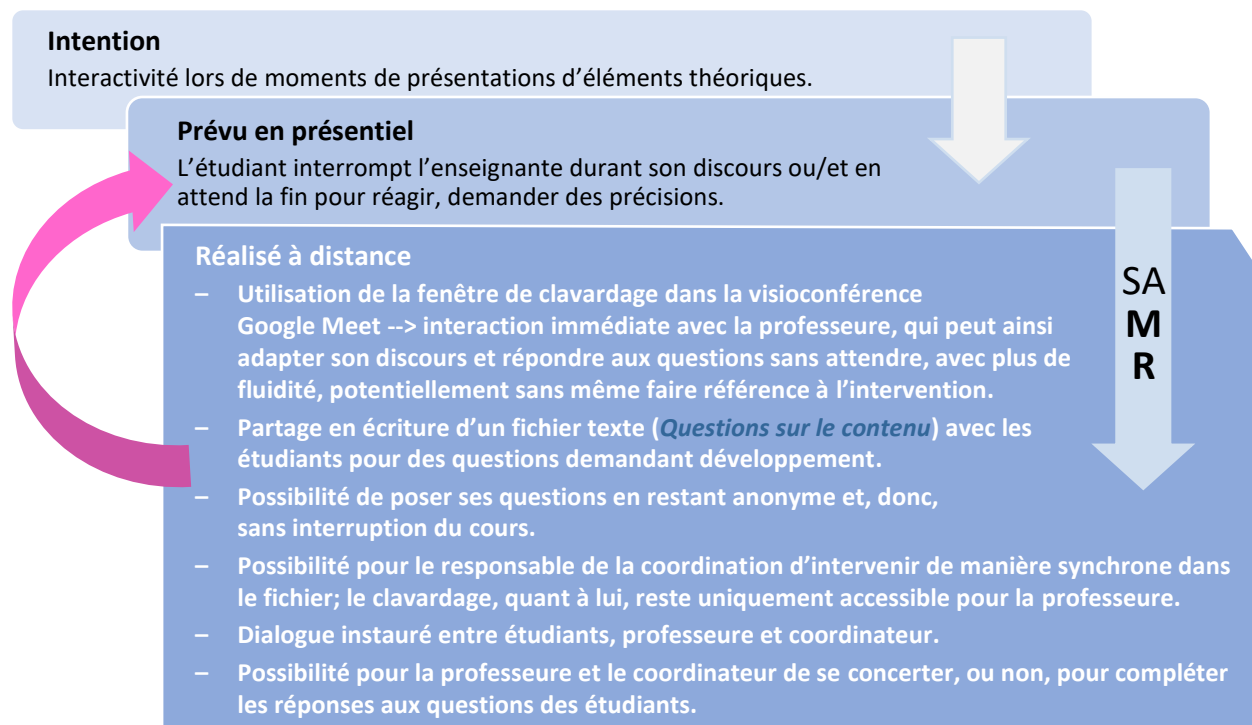
Exemple de substitution et d'augmentation d'une tâche par sa mise en œuvre à distance

Certaines tâches peuvent profiter, par la technologie et la distance, d'une *Modification*, voire *Redéfinition* (SAMR). Par exemple, une mise en commun conçue à l'aide d'un diaporama partagé offre des possibilités nouvelles de préparation et d'animation; la mise à disposition d'un fichier texte partagé a permis aux étudiants de poser au fil du cours, mais aussi à tout moment, les questions qui les taraudaient.

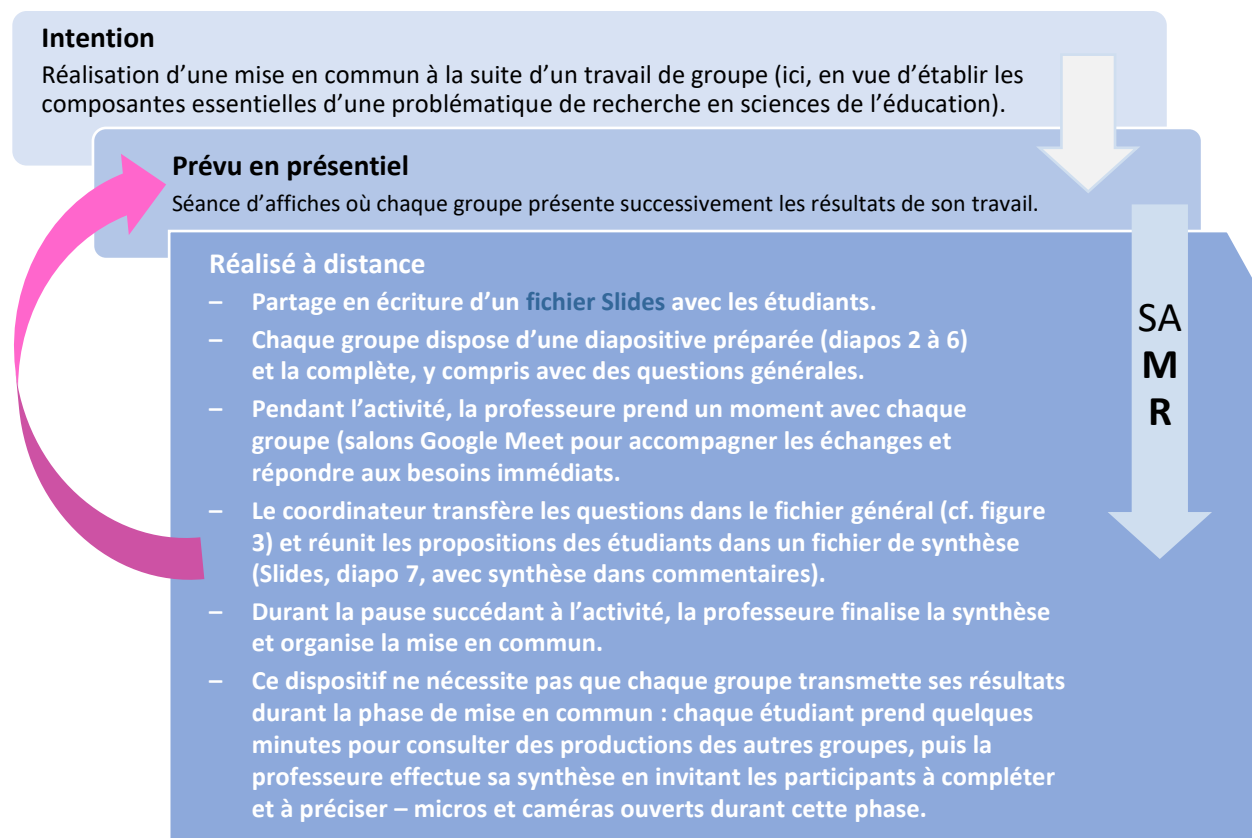
Les figures 3 et 4, ci-dessous, illustrent deux exemples de transpositions d'activités prévues en présentiel et réalisées en enseignement à distance, en « profitant au passage » de *modifier* et de *redéfinir* la tâche (modèle SAMR).

Chaque dispositif d'enseignement et d'apprentissage des trois séances vécues à distance et de tâches effectuées entre les séances peut être ainsi analysé⁴ : présentation d'un diaporama en direct ou enregistrement préalable et dépôt sur le site; lecture et analyse d'articles empiriques par les étudiants, puis échanges avec les collègues et la professeure; réalisation d'une vidéo de 180 secondes présentant sa problématique et sa question de recherche, etc.

4. La copie commentée du site Internet du cours (Veillette, s.d.) propose quelques brèves évaluations critiques, sous forme de vignettes explicatives.

**Figure 3**

Exemple 1 de modification et de redéfinition d'une tâche par sa mise en œuvre à distance

**Figure 4**

Exemple 2 de modification et de redéfinition d'une tâche par sa mise en œuvre à distance

En guise de conclusion

Cet article offre à ses auteur et autrice de rejoindre la dixième condition constitutive d'une situation-problème (« réexamen *a posteriori* et métacognitif... », Astolfi, 1993, p. 319) et illustre la pertinence des modèles choisis et leur fécondité pour leur analyse. Ceci permet également de déterminer si des plus-values sont apportées ou non par l'enseignement à distance – évoquées de manière non exhaustive dans la partie *Réalisé à distance* des figures 2 à 4.

Il va de soi que les instances institutionnelles demandent à leurs formateurs de continuer à assurer leurs enseignements, dans la mesure de leurs moyens. Par ailleurs, le travail qui a été fourni, en amont, par les membres du soutien technique pour mettre à disposition des outils numériques pouvant aider à la conceptualisation et à la réalisation de ces séances a été fortement bénéfique. Cette intégration du numérique, particulièrement dans une telle situation d'urgence, a nécessité une prise de recul et une analyse, en plus de l'improvisation et de la créativité.

Témoignage (suite et fin)

D'abord décontenancée face à la surcharge qu'impliquait cette obligation de se « mettre à des compétences numériques », il m'a fallu adopter une démarche progressive. Le renversement de perspectives – l'outil comme support pour la tâche et non la tâche devant se plier à l'outil – a favorisé la confiance en mes capacités de gérer la technologie.

Du point de vue didactique, cette séquence m'a permis de confirmer l'importance du travail préparatoire de définition des objectifs d'apprentissage et de vérifier la pertinence d'activités de groupes menées à distance moyennant quelques aménagements. La séquence reste ainsi la même de ce point de vue, mais pour l'axe relationnel, l'attention que j'ai dû porter aux moments d'accueil et aux questionnaires sur leurs prérequis et conceptions initiales m'a offert de nouvelles pistes d'action pour les temps à venir, et ce, en présentiel ou à distance. Comme précisé aux figures 2 à 4, il sera possible de réinvestir ces pratiques et objets d'enseignement, quelle que soit la forme des cours à venir, à distance ou/et en présentiel.

D'autre part, dans la mesure où tous les étudiants sont passés d'un questionnement initial lié à leur pratique d'enseignement à un travail écrit de validation portant sur leur problématique de recherche, ce séminaire leur a permis d'abord et surtout de préciser leur projet de recherche et de disposer du vocabulaire des sciences de l'éducation en vue de le formuler. Ces travaux se sont révélés d'une qualité égale à ceux des années précédentes, confirmant ainsi que les objectifs visés par l'UF ont été atteints.

Il est difficile d'évaluer quel sera le réinvestissement de ce séminaire pour leur formation, puisque les étudiants-chercheurs vont maintenant développer leur travail de recherche sous la direction d'un autre formateur. Il pourrait s'avérer pertinent d'interroger les élèves, au courant des mois qui viennent, sur ce qu'ils ont retenu de ce séminaire ou encore sur leurs impressions quant à l'utilité de la matière offerte et des activités proposées. Ces retours seraient d'une aide précieuse pour réaliser si cette expérience unique de coenseignement et d'intégration du numérique sous de multiples formes a été conçue en adéquation avec leurs besoins.

Références

- Arsac, G., Germain, G. et Mante, M. (1988). *Problème ouvert et situation-problème*. IREM de Lyon.
- Astolfi, J.-P. (1993). Styles d'apprentissage et modes de pensée. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 301-314). ESF.

- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. Dans C. Royer (dir.), *Actes du 1er colloque international francophone sur les méthodes qualitatives – Bilan et perspectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales*. <http://recherche-qualitative.qc.ca/...>
- Delforge, C., Meurice, A. et Van de Vyver, J. (2019). Le numérique en classe en 2 temps 3 mouvements : évaluation d'un scénario de formation continuée. *Alsic*, 22(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.4019>
- Gremion, F. et Carron, P. (2020). Coenseigner en milieu de formation initiale pour former aux pratiques collaboratives. *Éducation et francophonie*, XLVIII(2). <http://acelf.ca/...>
- Karsenti, T. (dir.). (2019). *Le numérique en éducation : pour développer des compétences*. Presses de l'Université du Québec.
- Kohler, A., Boissonnade, R., Padiglia, S., Meia, J. S. et Arcidiacono, F. (2017). La formation à et par la recherche des enseignants du secondaire à la HEP-BEJUNE : le dispositif actuel et quelques perspectives pour le futur. Dans G. Melfi et F. Pasche Gossin (dir.), *Synergie entre recherche, formation et enseignement – Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE* (n°11; p. 103-119). <http://doc.rero.ch/...>
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin?. *Soins Cadres*, (41).
- Mishra, P. et Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Oberlé, D. (2016). Vivre ensemble. Le groupe en psychologie sociale. Dans C. Halpern (dir.), *Identité(s). L'individu, le groupe, la société* (p. 129-141). Éditions Sciences humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.halpe.2016.01.0129>
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, (16), 7-38. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206>
- Puentedura, R. (2020, 9 janvier). *An intro to the SAMR method: The two-pass ladder* [diaporama]. Blogue de l'auteur. <http://hippasus.com/...>
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. De Boeck.
- Rogers, C. (1984). *Liberté pour apprendre* [Freedom to learn] (D. Le Bon, trad.). Dunod. (Ouvrage original publié en 1969.)
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983.)
- Veillette, J. (s.d.). *Introduction à la recherche – Groupe Science(s) et pratique professionnelle* [copie commentée du site du cours]. HEP BEJUNE. Récupéré le 7 novembre 2020 de <http://sites.google.com/...>
- Vidal, J.-P. (2001). Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants. *Connexions*, 2001/1(75), 29-51. <https://doi.org/10.3917/cnx.075.0029>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.