

La nouvelle revue du travail

22 | 2023

Innovation et travail

Controverse

Vers une université digitalisée ? Ce que le distanciel fait au travail des enseignant-es-chercheur-es.

*Moving to a digital university? The impact of distance learning on academics' work**¿Hacia una universidad digital? Lo que la formación a distancia está haciendo en el trabajo de los profesores(as)-investigadores(as)*

DÉBORAH COHEN, CHRISTOPHE ROINÉ, PAUL BOUFFARTIGUE, OLIVIER CLÉACH ET GUILLAUME TIFFON

p. 93-114

<https://doi.org/10.4000/nrt.13774>

Résumés

Français English Español

L'enseignement et la formation à distance ont connu un fort développement avec la crise du Covid-19. Depuis la fin de cette dernière, le présentiel est redevenu la règle et le distanciel l'exception. Les usages du distanciel en matière d'enseignement et de recherche, ont-ils véritablement disparu ? En pratique, n'en reste-t-il pas des traces dans la manière dont les EC exercent leur métier ? S'appuyant sur les contributions de deux collègues, cette controverse ambitionne d'interroger les pratiques et les points de vue d'universitaires sur le recours au télé-enseignement, à la fois au regard de leurs conceptions du métier, du sens qu'ils lui confèrent et du rapport qu'ils ont à la transmission des savoirs, mais aussi à partir de la façon dont chacun-e a pu vivre cette situation de crise sanitaire.

Distance education and training have developed strongly with the Covid-19 crisis. Since the end of the crisis, face-to-face teaching has once again become the rule and distance learning the exception. Have the uses of distance learning in teaching and research really disappeared? In practice, are there no traces of it left in the way academics carry out their work? Based on the contributions of two colleagues, this controversy aims to question the practices and points of view of academics on the use of distance learning, both in terms of their conceptions of the profession, the meaning they give to it and the relationship they have with the transmission of knowledge, but also from the point of view of how each of them has experienced the health crisis situation.

La enseñanza y la formación a distancia han experimentado un importante desarrollo con la crisis del Covid-19. Desde el final de la crisis, la enseñanza presencial ha vuelto a ser la norma y la formación a distancia la excepción. ¿En realidad ha desaparecido el uso de la enseñanza y la investigación a distancia? En la práctica, ¿no quedan rastros de ella en la forma en que los EC llevan a cabo su trabajo? A partir de las contribuciones de dos colegas, esta controversia pretende cuestionar las prácticas y los puntos de vista de universitarios sobre el uso de la enseñanza a distancia tanto desde la óptica de sus concepciones de la profesión, del sentido que le dan y de la relación que mantienen con la transmisión de conocimientos, así como a partir de la manera en que cada quien ha vivido esta situación de crisis sanitaria.

Entrées d'index

Mots-clés : métier d'enseignant-chercheurs, télé-enseignement, distanciel, confinements, crise du Covid-19, dispositifs technologiques, digitalisation du travail

Keywords: teacher-researchers, distance learning, distance education, confinements, Covid-19 crisis, digitalization of work

Palabras claves: trabajo de docentes-investigadores, enseñanza virtual, formación a distancia, confinamientos, crisis del Covid-19, dispositivos tecnológicos, digitalización del trabajo

Texte intégral

Présentation du Corpus

- 1 L'enseignement, la formation à distance via des technologies numériques¹ ne sont pas nouveaux en soi². Mais, jusqu'à présent, le distanciel occupait un champ restreint de l'enseignement (CNED, avec quelques formations totalement en ligne, notamment dans le domaine de la formation continue, dans le milieu carcéral...). Depuis la crise sanitaire, en revanche, le télé-enseignement et les technologies supports ont connu une extension extrêmement forte et rapide au sein de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR)³. Ils ont permis, notamment pendant les différents confinements (2020 et 2021), d'organiser la continuité des enseignements, de répondre (souvent dans l'improvisation la plus totale) aux contraintes imposées par les décisions gouvernementales et sanitaires. Ces dispositifs ont alors été présentés comme des mesures exceptionnelles au regard de cette situation elle-même extra-ordinaire. Mais personne n'a réellement été dupe en formulant cette question : tout reprendra-t-il comme avant une fois la pandémie passée ?
- 2 Où en est-on aujourd'hui ? Globalement, au regard de l'expérience de collègues du comité de rédaction de la NRT, il ressort que, depuis la fin de la crise sanitaire, la situation est revenue à la période antérieure au Covid-19 : le présentiel est la règle, le distanciel, l'exception. Mais, quatre éléments sont à souligner :

1. L'usage du distanciel en matière d'enseignements est maintenant réservé à quelques situations bien particulières (par exemple, des aménagements sont prévus pour des personnes en situation de handicaps ou ayant des soucis de santé incompatibles avec une présence physique dans les locaux de l'université). Même si certains enseignements transverses sous forme de thématiques pour une filière particulière (comme à Bordeaux pour les étudiant.es en licence ou en première année de médecine) peuvent être proposés en télé-enseignement, ainsi qu'une poignée de formations, de diplômes universitaires (dont la partie théorique se fait à distance). D'une manière générale, tout recours au distanciel doit être dûment justifié.
 2. La technologie permettant de passer au tout distanciel ou à l'hybride est dorénavant bien présente dans la plupart des universités. Matériellement, le distanciel peut donc être réactivé à tout moment : on le voit actuellement comme moyen de contourner le blocage de certaines universités par celles et ceux qui s'opposent à la réforme gouvernementale des retraites – hiver-printemps 2023 – ou pour pallier les difficultés de déplacement liées aux mouvements sociaux, aux grèves.
 3. Pendant la période de pandémie et avec le recours aux dispositifs de télé-enseignement, il apparaît que les usages⁴, les « bonnes pratiques », les expériences se sont construits bien souvent au fur et à mesure, sur le tas, en s'adaptant avec plus ou moins de difficultés aux situations et aux problèmes rencontrés, y compris avec le soutien des services informatiques qui ont connu un pic de leurs interventions, sans toujours avoir à disposition les outils adéquats et le personnel dédié permettant de gérer à court terme l'incertitude du moment. Rappelons qu'en la matière, les universités ne partaient pas toutes avec les mêmes moyens, avec la même « culture du numérique ».
 4. Côté pédagogie ou administratif (conseils de formation, réunions de département, suivi des doctorant.es, etc.) et côté recherche (la vie de laboratoire, les réunions d'équipe, les séminaires, les comités de rédaction, etc.), beaucoup de réunions de travail se tiennent en comodalité (en présentiel et/ou en distanciel). Le distanciel est devenu une voie complémentaire possible, malgré toutes les difficultés, notamment techniques, attachées à ce mode de fonctionnement.
- 3 Le projet de cette *Controverse* est né à *La Nouvelle Revue du Travail* dès l'expérience de masse du télétravail et de l'enseignement à distance provoquée par le confinement du printemps 2020. Sans attendre, nous avions d'ailleurs publié le témoignage d'un enseignant-chercheur dans le numéro 20 de *la NRT*, réalisé fin 2021 et paru en mai 2022 (<https://journals.openedition.org/nrt/11993>). Si cette *Controverse* ne paraît qu'aujourd'hui, c'est qu'il nous a été difficile de trouver des collègues prêts à y contribuer. Nous interprétons cet obstacle comme traduisant les ambivalences de leurs attitudes, au-delà de l'affichage d'une hostilité de principe à l'endroit de l'enseignement à distance et d'un manque de disponibilité pour réfléchir à une question complexe. Certaines de ces ambivalences sont bien évoquées dans la contribution de Christophe Roiné.
- 4 Plus précisément, nous avons souhaité réfléchir sur l'usage de la distanciation sociale, les conséquences, voire les effets (pervers, voulus ou non, plus ou moins prévisibles) de l'emploi massif du distanciel, notamment afin de savoir, avec le recul que nous commençons à avoir, si les lignes, les politiques en la matière avaient bougé, aussi bien dans les pratiques que dans les représentations des différents acteurs concernés. De la même manière, dans la mesure où le télétravail a pris une place nouvelle dans un grand nombre d'organisations, y compris d'ailleurs parmi les personnels administratifs de l'ESR, le fait que certain.es (au ministère, au sein de directions d'université, voire parmi des enseignant.es...) y ont vu une opportunité de changer les pratiques d'enseignement, nous amène à en interroger les tenants et les aboutissants, en mobilisant l'avis de plusieurs collègues⁵. Ainsi, cette *Controverse* ambitionne d'interroger leurs pratiques et leurs points de vue vis-à-vis du télé-enseignement (exercé totalement à distance ou sous la forme de comodalité appelée également hybride). L'idée est également de savoir dans quelle mesure l'enseignement à distance, les dispositifs sur lesquels il repose et les usages qu'on en fait interrogent le métier d'enseignant-chercheur, les représentations qui lui sont liées, le sens qu'on lui donne et le rapport à la transmission de savoirs et de savoir-faire aux étudiant.es.
- 5 Au-delà de lister les arguments favorables ou opposés au recours au distanciel, cette *Controverse* s'organise autour du questionnaire suivant : en quoi l'enseignement à distance transforme-t-il le métier d'enseignant, son rôle, ses pratiques professionnelles (l'éthos professionnel), ses formes de socialisation, son identité et modifie-t-il la relation pédagogique et les différents modes de sociabilités au sein des équipes enseignantes ? Dans quelle mesure dévoie-t-il, dénature-t-il le métier d'EC ? Ou, finalement, ne serait-ce au contraire qu'une étape d'une évolution inéluctable, au regard des possibilités offertes par les technologies et de la place qu'elles tiennent dans nos sociétés de plus en plus digitalisées ? Face à ces changements, les EC, les étudiant.es, les universités, seraient-ils tous égaux ? Autrement dit, selon une formule empruntée à Sylvie Craipeau (2001) : sommes-nous toutes et tous condamnés, à terme, à « travailler ensemble séparément » ?
- 6 Pour répondre à ces questions, cette *Controverse* s'organise autour de quatre principaux thèmes.
- Ce que le distanciel fait aux conditions de travail
- 7 Dans quelle mesure le recours massif aux enseignements à distance (ou distanciel) modifie-t-il les conditions de travail des enseignant.e.s-chercheur.euse.s ? D'abord dans l'activité d'enseignement *stricto sensu* : comment les conditions matérielles, les conditions temporelles, la qualité et le degré de maîtrise des dispositifs numériques sont-elles affectées et avec quels effets en termes de motivation, de santé au travail des EC ? Sachant que les activités de travail de l'EC comportent aussi nombre de tâches gestionnaires ou administratives, d'ingénierie, de participation à diverses instances, de recherche et de valorisation de la recherche comme la participation à des journées d'étude, à des séminaires, à des colloques, à des congrès, à des comités de rédaction, etc., en quoi et comment sont-elles affectées par le recours au distanciel ?
- Ce que le distanciel fait à l'activité pédagogique
- 8 Ce point aborde l'aspect des modalités du télé-enseignement. Dans ce contexte, quelle évaluation de la qualité de l'enseignement réalisé à distance, de la relation enseignant-e/étudiant-e peut-on faire ? Cette évaluation varie-t-elle selon l'effectif et le niveau d'étude des étudiant.es ? Quelle place accordée au savoir et à sa transmission, à l'apprentissage culturel dès lors que les échanges enseignant-es/étudiant-es sont médiés par des dispositifs technologiques ? L'université peut-elle assurer ses missions traditionnelles en recourant de manière régulière au distanciel ? Et comment l'enseignement à distance affecte-t-il les inégalités au sein des différents publics ?
- Promesses et dangers d'une généralisation du télé-enseignement
- 9 Que penser des promesses et des dangers d'une éventuelle généralisation de l'enseignement à distance ? Le distanciel, couplé également à une certaine montée en puissance des MOOC (« *Massive Open Online Course* »)⁶ et à une généralisation des espaces numériques de travail (NET), n'interroge-t-il pas l'idée d'une sorte de marchandisation des enseignements ? Ce qui n'est pas sans questionner également le développement de pratiques consuméristes, les droits de propriété des productions audiovisuelles et écrites, etc. Autant d'éléments qui modifieraient la finalité même du travail des EC, qui en dévoieraient le sens (Sandel, 2014). De la même manière, en termes de mésusage ou d'usage déviant, que penser du fait que certain.es songeraient à l'utilisation du distanciel pour contourner les « désagréments » d'un mouvement social afin d'assurer la continuité de leurs cours, comme évoqué *supra* ?

- Ce que le distanciel fait aux collectifs de travail

- 10 Dans quelle mesure le développement des activités en distanciel affecte-t-il les collectifs de travail, aussi bien en termes de pratiques ou de régulation (formelle et/ou informelle) qu'en termes de sociabilité ? Dans un contexte où le recours au distanciel ne serait plus une exception, que deviendrait la notion « d'équipe pédagogique », déjà mise à mal par les évolutions contextuelles plus larges liées à la politique de l'ESR (Eyraud, 2020) ? Les collectifs de travail sont à prendre ici dans leur pluralité : pédagogique, recherche et travail administratif. Dans quelle mesure chacun de ces volets est-il impacté par le recours massif au distanciel ?
- 11 Nous avons soumis ces séries de questions à deux collègues. Ils avaient le loisir d'y répondre comme ils l'entendaient, que ce soit à partir de leurs expériences respectives, en tant qu'enseignant-chercheur, ou à partir des matériaux dont ils disposaient, au regard de leurs enquêtes et thématiques de recherche :
- Christophe Roiné est enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, responsable du laboratoire OpenLab In'Pact, chargé de suivre la transformation pédagogique à l'université de Bordeaux (enquêtes, animation de communautés de pratiques pédagogiques, recherches-actions...) ; il a été directeur de la mission d'Appui à la Pédagogie et à l'Innovation de 2016 à 2020 dans la même université.
 - Déborah Cohen est enseignante-chercheuse en histoire et membre du Groupe de Recherche d'Histoire (GRHis), à l'université de Rouen.
- 12 Si la contribution de Christophe Roiné s'appuie essentiellement sur les résultats d'une enquête par questionnaire⁷, celle de Déborah Cohen, comme la réponse qui lui est faite, relèvent davantage d'un point de vue personnel, étayé à partir de leurs propres expériences.
- 13 On l'aura compris, à travers cette *Controverse*, nous avons souhaité ouvrir un débat autour des usages, mais aussi des mésusages et des usages déviants que les enseignant-es-chercheur-es peuvent faire du distanciel (rapport à la technologie), autour des transformations du métier d'EC à l'heure de la digitalisation de plus en plus prégnante du travail. À titre d'illustration, signalons que, dans le contexte actuel de forte mobilisation contre la réforme des retraites, les technologies permettant d'enseigner à distance peuvent constituer un puissant levier pour casser les mouvements sociaux. Car, en permettant aux enseignants qui le souhaitent de maintenir leurs cours, en palliant les difficultés de transports engendrées par les grèves, le télé-enseignement incite très fortement les étudiants à rentrer dans le rang, en rendant encore plus coûteux qu'il ne l'est actuellement leur engagement dans la lutte, alors même que sans la mobilisation de cette jeunesse, aucune des grandes luttes sociales des cinquante dernières années n'aurait probablement pu être victorieuse. De la même façon, face au blocage des locaux, il peut être demandé aux enseignant-es et aux étudiant-es d'organiser les cours à distance, instituant pratiquement une sorte de service minimum des universités. C'est-à-dire, au fond, rien d'autre qu'une mise au pas du monde universitaire. Cette *Controverse* ouvre également un regard sur l'avenir, à travers la montée des usages des intelligences artificielles (comme le développement de ChatGPT) dans les pratiques universitaires.
- 14 À travers cet objet, c'est aussi une réflexion sur l'instillation de l'idéologie néolibérale et sur les processus de managérialisation des universités dont il est question. Ces technologies peuvent être aussi bien des outils complémentaires à l'enseignement que des dispositifs de gestion générant du contrôle, de nouvelles formes d'aliénation, etc. Que les moyens deviennent des fins en soi pose question (Sandel, 2014).

1. La contribution de Christophe Roiné : transformer le travail des EC avec des moyens réduits

1.1. Distanciel et conditions de travail

- 15 Les conditions matérielles sont, aux dires des enseignants, fortement déterminantes pour jauger de la qualité des activités professionnelles à distance. Une première série de remarques ressort des problèmes classiques liés à la performance des réseaux et des systèmes (voir tableau 1) du côté des étudiants qui, pour certains, ne disposent pas de matériels ou de connexions suffisantes pour assurer une certaine assiduité aux cours ; mais également des enseignants qui déclarent avoir eux-mêmes des difficultés de connexion ou ne pas disposer d'espace de travail adéquat ($\approx 10\%$).
- 16 La qualité et la maîtrise des outils numériques utilisés sont un second aspect largement mis en avant. À ce sujet, la différence d'appréciation entre les outils « institutionnels libres » et les outils « commerciaux » est patente.
- 17 Ainsi l'utilisation de la plateforme de *Learning Management System*, *Moodle*, est décrite comme « pas adaptée », « très peu ergonomique », « peu interactive » et difficile d'accès pour un bétien. C'est le cas aussi pour les outils *BigBlueButton* (système de visioconférence), l'espace numérique de travail (ENT) ou la boîte mail *Zimbra* : mauvaise gestion des fichiers volumineux, « bugs » fréquents, capacité insuffisante des plateformes, etc. En outre, les enseignants regrettent l'absence d'outils spécifiques pour les activités habituelles : tableau blanc, logiciels adaptés au dessin technique, tablettes graphiques, outils adaptés pour l'écriture de formules mathématiques, enregistrement de capsules vidéo.
- 18 *A contrario*, les outils commerciaux (*Discord*, *Zoom*, *Skype*, *Adobe Captivate*) réputés plus performants et plus faciles à prendre en main semblent mieux acceptés, voire plébiscités.
- 19 Il est à noter que cette différenciation d'appréciation et d'utilisation des outils institutionnels vs des outils commerciaux est similaire chez les étudiants (DeSchryver & al. 2009 ; Lagardère, 2021).
- 20 Malgré les efforts importants des universités en période COVID pour équiper les enseignants-chercheurs en outils adaptés et performants, l'écart à combler entre un équipement minimal et un environnement numérique de travail approprié, voire efficace, semble encore important. Par ailleurs les choix opérés en la matière posent de nombreuses questions : qu'elles soient économiques (coût des abonnements, équipements, maintenance), juridiques (protection des données), politiques (soutien du « libre » vs le commercial). On pourrait s'interroger sur la capacité des établissements d'enseignement supérieur à se doter de tels équipements aux vues de l'indigence de leur financement, et à mettre en œuvre un plan de formation au numérique dans un contexte tendu en matière d'encadrement laissant peu de temps et d'espace aux enseignants pour monter en compétences dans ce domaine. Les conditions de travail des enseignants publics du supérieur, quand il s'agit du travail à distance, sembleraient encore « condamnées » à reposer sur l'autoformation, le bricolage (De Certeau, 1990), l'utilisation d'outils peu onéreux et souvent peu performants.

1.2. Ce que le distanciel fait à l'activité pédagogique

- 21 La proportion d'enseignants déclarant n'avoir pas eu d'expérience du travail à distance avant la séquence Covid est relativement importante (71 %). Aussi, la mise en place ou la poursuite d'enseignements à distance (EAD) leur a demandé un surinvestissement professionnel massif (90 %) quelles que soient les expériences antérieures.

En l'occurrence, les deux tiers des répondants admettent qu'ils ont rencontré des difficultés importantes dans la mise en œuvre des EAD (66 %). Lorsqu'on analyse précisément la teneur de ces difficultés, au regard des réponses libres données à la question « quelles difficultés ? », nous distinguons trois catégories de problèmes rencontrés (répartis à peu près également) : des difficultés d'ordre pédagogique (37 %), des difficultés relatives au changement perçu des missions d'enseignant (34 %), des difficultés plutôt techniques (30 %).

Tableau 1. Déclarations des difficultés dans la mise en place des EAD par les enseignants de l'université de Bordeaux – Enquête flash 2021

Catégories de difficultés	N	%/Total	%Cat*
Difficultés pédagogiques	227	35,52	
À concevoir et à animer un EAD	89	13,93	39,21
Liées au manque d'interactions et de communication avec les étudiants	85	13,30	37,44
À contrôler et réguler l'investissement, la présence, l'activité des étudiants	53	8,29	23,35
Difficultés missions enseignant	215	33,65	
Réticence ou refus global de l'EAD	14	2,19	6,51
Sentiment d'incompétence et besoin d'être formé	109	17,06	50,70
Surinvestissement (temps – énergie)	78	12,21	36,28
Isolement dans l'équipe	4	0,63	1,86
Liées à l'impossibilité de répondre aux situations particulières des étudiants	10	1,56	4,65
Difficultés techniques	197	29,58	
Dues aux difficultés des étudiants à se connecter	56	8,76	28,43
Liées à ses propres problèmes de connexion	51	7,98	25,89
Liées à l'espace de travail (travail à la maison, locaux professionnels inaccessibles)	15	2,35	7,61
Liées à la disponibilité et/ou l'absence de performance des outils numériques	75	11,74	38,07

* Cette colonne correspond au pourcentage de l'item à l'intérieur de la catégorie de difficultés (et non plus sur le total des réponses comme dans la colonne précédente). Par exemple : « À concevoir et à animer un EAD » représente 39,21 % des difficultés *pédagogiques* (cat) « rencontrées "des difficultés de connexion" » représentent 25,89 des difficultés *techniques*

Les difficultés pédagogiques rencontrées sont largement inhérentes à la question de la communication, de l'interaction et des *feed-backs* que l'enseignant à l'habitude de produire et de réguler lors des enseignements en présentiel. L'EAD semble le priver d'une part essentielle des modalités constitutives de son activité professorale, et ce, de deux manières.

La première serait de rendre son cours « vivant » et « adressé » (Roiné, 2018) par les interactions qu'il engendre. Les enseignants parlent de manque de « participation » et « de contacts humains », de difficulté à établir « une véritable relation », un « dialogue ». La communication semble « plus difficile, incertaine, moins riche ». Maintenir la « présence à distance » (Jézégou, 2010) n'est pas seulement une précaution altruiste, mais semble remplir des fonctionnalités pédagogiques essentielles. Comme l'écrit l'un d'entre eux : « Il n'y a aucun retour du public. On fonctionne à l'aveugle. »

Un second aspect, corrélé à ce qui précède, réside dans la nécessité pour l'enseignant de pouvoir contrôler et réguler la présence, l'investissement, l'attention, l'activité de ses étudiants dans le temps propre de son enseignement. Nombre d'enseignants regrettent l'incapacité ou du moins la difficulté à réaliser ces gestes professionnels inhérents à leur pratique pédagogique habituelle : « la compréhension des étudiants est difficile à apprécier » ; il est compliqué « d'évaluer dans quelle mesure le message passe » ; « mesurer l'appropriation des consignes », « savoir si les étudiants sont réellement présents (*i. e.* actifs et pas seulement connectés) et encore plus, savoir ce qu'ils intègrent » ; « impossible de savoir si un argument fait mouche » de « mesurer combien d'étudiants sont au travail, combien ont décroché »...

Ainsi, il ne s'agit pas seulement dans ce type de difficultés, de problèmes relatifs à la conception des EAD (même si 39 % des répondants de cette catégorie, « difficultés à concevoir et à animer un EAD », invoquent des difficultés à « redéfinir l'ensemble des contenus », « réorganiser la progression pédagogique », « adapter les supports », « trouver de nouveaux formats »...) mais aussi relatifs à la manière de faire vivre ses cours, les rendre interactifs et focalisés sur une attention réciproque des deux bords de la scène pédagogique (Roiné, 2018).

L'acte pédagogique nécessite deux instances ou deux ensembles qui se parlent, se répondent, se jaugent et se considèrent l'un l'autre dans le temps du cours. Pour reprendre la métaphore théâtrale d'Erving Goffman, si *a priori* le professeur semble occuper le devant de la scène et réciter une sorte de monologue, il a besoin pour « jouer » son cours de « sentir son public », recueillir des informations plus ou moins formalisées sur son niveau d'attention, son état d'esprit, sa compréhension de la « pièce ». Or, de très nombreux changements relatifs à la mise en œuvre d'EAD perturbent ces habitudes professionnelles et demandent des restructurations qui pour l'heure ne semblent pas totalement maîtrisées.

La distance et la médiation par un dispositif technologique modifient la relation pédagogique du fait même que la logique des interactions est complètement bouleversée : nouvelles modalités de « cadrage » (Goffman, 1974), nouvelles manières d'établir une « flexibilité communicative⁸ » et appréhender les conventions de communication (Gumperz, 1989), nouvelles modalités de partage de l'ici et maintenant (Blandin, 2004), nouveaux « compromis de travail » (*working acceptance*) (Goffman, 1988) pour maintenir l'interaction alors que les conditions de félicité (Goffman, 1986a, 1986b) ne semblent pas remplies. Il conviendrait d'établir et détailler ces entrées lors d'études plus affinées que celles qu'un simple questionnaire met à jour.

1.3. Promesses et dangers d'une généralisation du télé-enseignement

Barbara Stiegler écrit dans le blog *Sauvons l'université*⁹ : « Je refuse de croire que je pourrais donner des cours en parlant à mon ordinateur. Car donner un cours, c'est une relation. [...] Les élèves modifient considérablement l'enseignant. [...] Ce virage numérique n'est pas du tout une improvisation du 17 mars, c'est un projet politique. »

La généralisation de l'EAD se heurte en premier lieu à des arrière-plans politiques qui considèrent avec plus ou moins de pertinence et parfois plus ou moins d'honnêteté que les cours en ligne ne sont pas des cours puisqu'ils dénaturent complètement la nature même de l'enseignement (relations, prises de paroles étudiantes, développement de l'esprit critique). Certains enseignants de notre enquête restent ainsi sur des postures relativement figées : « Enseigner à distance, ce n'est pas mon métier », « l'EAD est une fiction », « l'EAD est une hérésie pédagogique ». Si, comme nous l'avons vu, certaines critiques concernant l'EAD ne sont pas infondées (difficulté d'entretenir les interactions par exemple), il n'en reste pas moins que plusieurs remarques s'imposent.

En premier lieu, rien n'assure à l'enseignement en présentiel les vertus pédagogiques que l'on déclare manquer pour le distanciel : les interactions n'y sont pas nécessairement sollicitées, les difficultés techniques peuvent être centrales (micro, écrans de projection, confort des locaux) ; l'animation de plus en plus médiée par les diaporamas n'est pas gage d'une « mise en scène et en discours » (Tourneur, 2022) très « vivante »... Il y a autant de variabilité entre les cours en présentiel (variabilité intra) qu'entre ces derniers et ceux à distance (variabilité inter)¹⁰. Nos travaux montrent qu'il faut se méfier des généralités en la matière tant un ensemble de paramètres conditionnent ces variabilités : structuration des savoirs en fonction des disciplines,

obstacles épistémologiques spécifiques à leur acquisition, mémoire didactique des étudiants sur le sujet, obsolescence des situations (Brousseau, 1998), croyances pédagogiques des enseignants (voir aussi Sarrazy, 2002 ; Roiné 2020).

En second lieu, les cours en ligne sont aussi à considérer comme une étape supplémentaire dans la longue histoire de l'EAD qui va des premiers cours dispensés en 1728 dans la gazette de Boston, à la naissance et diffusion massive des MOOC en 2008. Démocratisation de l'envoi postal et du timbre-poste à la fin du XIX^e siècle, arrivée des télécommunications et des médias de masse dès les années 1920 (radio) puis 1950 (télévision), naissance des technologies numériques dans les années 1980 ; les progrès ou révolutions techniques ont accompagné l'histoire de l'EAD dans un souci constant de « démocratisation » ou d'augmentation de l'accessibilité pour les personnes éloignées ou les plus fragilisées (familles dans les colonies, personnes déplacées lors de l'exode de 1940, populations rurales, en situation de handicap, etc.). Dans cette histoire, la naissance du numérique marque un pas supplémentaire à double face : elle permet une plus grande accessibilité (publics en situation de handicap, inégalités géographiques), mais crée aussi de nouvelles inégalités (fracture numérique). Comme pour chacune des précédentes étapes, l'EAD par le numérique n'est ni la panacée d'une solution magique, économique et démocratique d'un supposé « grand remplacement » (tout à distance) ni l'hérésie pédagogique qu'il conviendrait de ruiner. L'EAD est bien un projet politique, mais dont les arrière-plans et fonctionnalités ne sont pas nécessairement univoques.

Pour l'heure, deux phénomènes nous semblent dignes de remarque.

- L'essoufflement des MOOC qui n'ont tenu leur promesse ni en termes d'efficacité (taux d'abandon gigantesque > 95 %) ni en termes de démocratisation (84 % des inscrits détiennent déjà un diplôme de l'enseignement supérieur) (voir Compagnon, 2014 ; Bazenet & al. 2018). La crise sanitaire 2020-2021 a obligé les enseignants à produire en masse de l'EAD ; dès lors, forts de leur expérience, ils peuvent anticiper les limites inhérentes aux cours adressés potentiellement à des milliers d'apprenants, anonymes et volatiles, appartenant à des sphères académiques, professionnelles et sociales très diverses, et du temps d'investissement formidable qui leur serait nécessaire pour créer et faire vivre de telles ressources ;
- La question des droits d'auteur et de la protection des données reste non résolue. Depuis 2014 et la définition à l'université de Bordeaux d'une politique d'incitation à la mise en ligne des enseignements, plusieurs propositions de conventions ont été présentées à des enseignants avancés dans l'expérimentation de cours en ligne. Force est de constater que ces projets n'ont pour l'instant pas convaincu la communauté et emporté l'adhésion, tant la législation française ne semble pas protéger suffisamment les productions enseignantes (problèmes relatifs à la cession des droits : de reproduction, d'utilisation, de modification, de diffusion, de représentation publique – durée et résiliation – droit de retrait – rémunération, hauteur et durée d'heures d'enseignement attribuées...).

1.4. Ce que le distanciel fait aux collectifs de travail

Notre questionnaire proposait les entrées suivantes : « Pour échanger et collaborer au sein de votre équipe pédagogique, indiquez si, durant le confinement, vous les avez réalisées... plus, autant ou moins que d'habitude » puis « plus, aussi ou moins facilement qu'à l'habitude ». Nous cherchons à savoir si la mise en distanciel induit une activité collaborative plus ou moins dégradée au sein des équipes pédagogiques.

Les résultats sont, *a priori*, assez étonnants. En effet, sur les 794 réponses, 45 % des enseignants déclarent avoir échangé et collaborer plus que d'habitude et 30 % autant. La mise en ligne n'a pas constitué une baisse quantitative des collaborations. Au contraire, le besoin d'échanger s'est maintenu, voire accru (75 %).

Pour autant, sur les 163 enseignants ayant collaboré moins qu'à l'habitude, 82 % déclarent avoir rencontré des difficultés pour cela. Nous pourrions faire l'hypothèse que le travail en équipe n'induit une baisse significative des échanges que lorsque les enseignants rencontrent des difficultés particulières à les réaliser à distance.

L'expérience plus clinique que nous avons vécue au sein des différentes équipes de travail en tant que directeur du service de pédagogie universitaire nous incite à penser qu'outre ces aspects quantitatifs (plus ou moins d'échanges, plus ou moins de difficultés), c'est la qualité même du travail collaboratif qu'il reste à interroger. En effet, on retrouve les mêmes constats de difficultés de cadrage, de flexibilité communicative et de compromis de travail que nous évoquions plus haut au sujet du rapport enseignant/étudiants. Les incompréhensions, litiges ou tiraillements ont fleuri dans les équipes, lors de la période de confinement (ceci expliquerait sans doute en partie pourquoi les interactions se sont accrues durant la période : réduire les malentendus). Si bien que nous avons assisté à une dégradation relativement notable de l'ambiance de travail qui a nécessité un travail de « réparation » lorsque le présentiel est redevenu la norme

2. Un cours en distanciel n'en est pas un. La contribution de Déborah Cohen

L'épidémie de Covid-19 et le confinement forcé qui l'a accompagnée ont conduit les établissements d'enseignement (de la maternelle à l'université) à expérimenter des formes d'enseignement à distance. Je n'évoquerai ici que le cas des universités. Je n'épilouterai pas sur les insuffisances techniques de systèmes informatiques évidemment non prévus pour que de très nombreux et nombreuses utilisatrices et utilisateurs se connectent en même temps, et sur les pertes de temps et d'énergie que cela a générées sur le moment. Notons tout de même qu'ils ont souvent été résolus en faisant appel à des plateformes privées dont l'utilisation pose un problème en termes de confidentialité des données. Économes en locaux (dont les universités manquent cruellement), économes en personnel enseignant (alors que pour faire des économies les recrutements sont gelés dans de nombreuses UFR), ces solutions techniques ont été plébiscitées par les universités, qui tendent souvent à vouloir les pérenniser au moins partiellement, y compris en l'absence de risque épidémique. Dans certains cas, les enseignant.e.s sont prié.e.s de proposer au moins leurs cours en « comodalité » – nouveau terme pour désigner un cours disponible en « présentiel » et en « distanciel ». L'argumentaire favorable à ce mode de fonctionnement recourt aux vieilles badernes libérales : chacun.e peut choisir, cela développerait l'autonomie, ce serait favorable aux étudiant.e.s éloigné.e.s et aux moyens réduits, qui n'auraient ainsi pas à financer des logements près du campus, etc. Je laisse aux thuriféraires de ce système le soin de développer leurs propres arguments, destinés à masquer l'évidence qu'il ne s'agit que d'une tentative de répondre aux problèmes posés par un sous-investissement chronique dans l'enseignement, autant en termes de bâti qu'en termes de personnel, et qu'en outre bien souvent les investissements techniques que requièrent ces nouvelles modalités sont pris sous l'influence de grands groupes informatiques désireux de s'ouvrir de nouveaux marchés. Je me contenterai d'essayer de rendre compte de l'expérience de travail qui fut la nôtre, dans l'université où j'enseigne, lors des confinements successifs et de l'annulation des cours dans leurs modalités ordinaires.

Je commencerais par évoquer le collectif de travail des enseignant.e.s. Parler d'un collectif de travail ne va du reste pas de soi. Peut-être faudrait-il plutôt s'interroger sur ce qu'il en reste, et sur ce que lui ont fait les confinements. Contrairement à ce que l'on imagine souvent, les départements d'enseignement sont des espaces de peu de solidarité. Certes parmi les titulaires les hiérarchies sont relativement peu marquées (techniquement personne, pas même le directeur ou la directrice du département,

n'est le ou la supérieure.e d'un.e enseignant.e), le nombre d'heures dues est équivalent pour chacun.e qu'il soit MCF ou PR, les écarts de salaires sont également plutôt faibles. Cependant, les réformes enclenchées par la LRU ont toutes tendu à introduire des différences et à casser le corps enseignant : multiplication des postes IUF qui ouvrent le droit à des décharges exorbitantes et à d'énormes disponibilités financières de fonctionnement, mais aussi personnelles, dévalorisation de la fonction d'enseignement, comme si elle était un obstacle à la recherche, encouragement à la recherche sur projet qui pousse certain.e.s à se transformer en nababs au sein de laboratoires appauvris, importance des chargé.e.s de cours précaires et sous-payé.e.s destiné.e.s à pallier l'absence de recrutements statutaires. Toutes ces différences nouvelles sont génératrices de tensions et d'incompréhensions alors que la charge de travail de chacun.e s'accroît dans un contexte où le nombre d'étudiant.e.s augmente alors que les postes d'enseignant.e.s et de personnel administratif diminuent. Toutes ces tensions demandent à être gérées par énormément de négociations informelles, de tact, d'échanges de bons procédés en confiance, de discussions sur ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas, sur un partage du tableau de la situation afin que chacun.e comprenne que si sa situation personnelle se dégrade ce n'est pas dû à la concurrence personnelle ou à la mauvaise volonté de telle ou tel, mais à une réorganisation systémique. Or, durant le confinement, les informations sur les tâches à accomplir, celles que faisait tel ou telle, la discussion sur le poids global du fardeau et sa répartition ne pouvaient plus avoir lieu dans un cadre où chacun pouvait mesurer de visu que l'épuisement de beaucoup d'autres était équivalent au sien propre. Le sentiment s'est développé que chacun.e jouait un jeu solitaire et en concurrence avec les autres. Et de fait, l'enseignement devenant, à distance, une chose très abstraite et dégradée, certain.e.s l'ont plus désinvesti que jamais, confirmant une hiérarchisation déjà en train de se bâtir avant le confinement, qui confierait l'enseignement, comme tâche subalterne, à certains (et plus encore à certaines) tandis que les « vrai.e.s » se consacraient à la recherche. Il en a résulté des tensions comme jamais. Certes, les réunions par zoom étaient parfois plus nombreuses que celles qui avaient pu se tenir en présentiel, mais l'engagement des collègues dans leur animation était particulièrement faible. À distance surtout, le ton devenait très vite acerbe. Toutes les rancœurs accumulées depuis des années, aplanies par la discussion en présence des protagonistes, devenaient à distance des bombes à retardement. Deux ans après, nous payons encore le prix des conflits nés à distance. Toutes les initiatives prises pour retrouver des sociabilités de laboratoire, autour de discussions scientifiques, toutes les brèves de couloir retissent peu à peu un collectif. Retourner à distance serait une catastrophe.

40 Que les étudiant.e.s aient détesté le confinement est un fait qui n'est plus à prouver. Et détester est un faible mot. On sait les difficultés économiques qui ont été les leurs, les effets désastreux que l'isolement a eus sur la santé mentale de ces jeunes et l'explosion des accueils en HP. On sait ce que fut la difficulté, à l'âge de la découverte de l'autonomie, d'un retour au foyer familial et à la condition d'enfant. On sait la perte des sociabilités, des amitiés, des amours. De tout cela, nos étudiant.e.s nous ont tenus informé.e.s dans de longues lettres anonymes qui disaient leur détresse. Or, pourquoi s'adresser ainsi – fût-ce sous le voile de l'anonymat – à ses enseignant.e.s, pour des problèmes qui sont apparemment sans lien avec l'enseignement ? J'avoue avoir moi-même parfois été tentée de ne plus écouter ces plaintes qui ne concernaient en apparence nullement mon domaine de compétence. C'est, je crois, que l'université est justement le creuset où les problèmes adolescents se structurent en savoir-faire adultes. Elle est le lieu d'apprentissage de l'autonomie matérielle, intellectuelle, affective. On s'y prépare à pouvoir vivre d'un métier, à penser par soi-même, à rencontrer des autres qui sont aussi des pairs et des gens qui, ayant choisi la même voie que soi, partagent des intérêts et des valeurs. Et tout cela se joue dans les discussions informelles avec les camarades, sur le cours ou sur la vie étudiante.

41 Et beaucoup se joue aussi en cours. Pour autant qu'il ne soit pas écouté seul.e devant un écran, mais partagé avec des camarades dans un espace vivant. Je distinguerai ici les CM et les TD. On a beaucoup dit qu'après tout les CM pouvaient très bien être remplacés par des enseignements à distance puisqu'il y avait peu d'interactions entre l'enseignant.e et les étudiant.e.s trop nombreux pour qu'on les autorise à intervenir dans des cours dont la durée, de plus en plus réduite, ne peut tolérer trop d'interventions, au risque de ne pouvoir achever son propos. Cependant, il n'est pas exact qu'il ne se passe rien dans un CM en présentiel. Du point de vue de l'étudiant.e tout d'abord. La présence des autres, des attentions côte à côte, pousse à une concentration qui reste parfois difficile pour les plus jeunes. Il passe dans un amphithéâtre assemblé quelque chose comme un partage des émotions et de la concentration. Nier cette dimension serait comme assurer qu'il est inutile d'aller au théâtre et qu'on peut regarder la pièce enregistrée sur un écran, ou bien lire la pièce écrite. C'est nier l'importance des affects collectifs et leur influence sur la compréhension individuelle. Plus spécifiquement, il faut noter que chez eux, les étudiant.e.s se repassent l'enregistrement du CM jusqu'à pouvoir en fournir une transcription écrite complète, ce qui signifie qu'ils ne font plus l'exercice de tri et de hiérarchisation de l'information qu'implique la prise de notes. Cela veut dire qu'ils sont passifs et passives : au lieu de reconstruire le cours pour eux-mêmes, ils veulent l'ingurgiter en entier. Du point de vue de l'enseignant.e, un cours diffusé prend lui aussi l'aspect d'un dogme immuable. On lit, ou on « joue », le cours prévu sans rien y modifier, de peur de perdre la face devant la caméra. Les hésitations, la réflexion sur le moment, qui sont bien naturelles dans un cours « live » et relèvent de la pensée en train de se faire, paraissent, une fois sur écran, relever de l'incertitude, du défaut de préparation. On livre donc un produit bien lisse et qui n'évolue plus. On pourra d'ailleurs le reproduire à l'identique l'année suivante, et puis la suivante, et pourquoi pas celle d'après. Se perd alors le lien avec la recherche en cours. Se perd aussi l'image même de ce qu'est la recherche : une incertitude en partie surmontée. Donner aux étudiant.e.s cette image lisse et froide du savoir, c'est les couper de ce qui en fait l'intérêt principal. C'est aussi leur faire croire que leurs propres hésitations n'auraient pas de sens, alors que c'est précisément à douter que l'on cherche à les former. D'autre part, une parole conçue pour être délivrée devant la solitude d'un écran d'ordinateur perd facilement son inscription dans la cité. Le médium même la désincarne : tout se passe comme si elle n'était plus tenue par quelqu'un.e à qui pourrait être posée la fameuse question « d'où parles-tu ? », de quel biais de genre, de classe, d'âge, ta parole est-elle, non pas entachée, mais au moins modifiée ? L'apparente neutralité de la machine efface cette question que les étudiant.e.s peuvent légitimement et facilement se poser lorsqu'il sont confronté.e.s dans l'amphi à un corps, une voix, un rire, des inflexions où s'exprime un éthos. En sciences humaines, créer la fiction d'une telle neutralité est dramatique. Dramatique pour les étudiant.e.s qui n'apprennent pas à situer un discours, dramatique pour les enseignant.e.s aussi, qui peuvent oublier que leur discours est toujours un point de vue et verser dans un scientisme auquel ils ne sont déjà que trop enclin.e.s. Et si, isolé.e.s devant leur écran ou la fabrication de leur « capsule », les enseignant.e.s parviennent à ne pas croire que leur parole est d'or et de science pure, le risque du distanciel est en tout cas que la parole oublie son inscription temporelle. Là encore c'est particulièrement délétère en sciences humaines. Quand on vient faire un cours vivant, on a écouté les nouvelles le matin, on a manifesté la veille, on a lu un livre nouveau, vu un film... quand on balance une « capsule », elle flotte dans la stratosphère du savoir, comme hors du temps, et de même quand on fait un cours à distance, parce que l'écran fait barrière entre la parole et la vie sociale. Alors, plus la moindre allusion en cours, plus de lien possible entre le savoir et la vie. Le savoir est mort. Ce savoir mort peut bien former des savant.e.s mais il ne suscitera jamais de désir, car il est sans lien avec ce que les étudiant.e.s vivent. C'est ce qui explique aussi que les abandons aient été si nombreux pendant la période du confinement. Ce savoir mort peut former des savant.e.s, il ne formera jamais des citoyen.ne.s.

42 En ce qui concerne les TD, la perte est évidemment plus grande encore. Il n'est pas exact que les moyens techniques permettent à des cours à distance de mettre en place des interactions équivalentes à celles qui existent dans une salle de cours. Si c'est en effet techniquement possible, ce n'est pas ce qui se passe. Mon expérience, comme celle de tant d'autres, est qu'un TD à distance consiste essentiellement en un long monologue devant une image de moi-même, ponctué de questions à l'enjouement forcé et tombant dans un silence indifférent ou de la prise de parole des quelque deux ou trois étudiant.e.s, éternellement les mêmes, qui veulent bien faire l'effort de se faire entendre (mais non de se faire voir, car ils sont dans leur lit en pyjama rose). Là encore par conséquent, le cours n'a aucune chance de se nourrir des idées, des doutes et des questions des

étudiant.e.s. Il suit sa propre voie, la mienne en fait. Et je n'ai aucun moyen de le réorienter en fonction de leurs demandes absentes. Chacun.e sait évidemment que faire parler les étudiant.e.s en cours est difficile, même en présentiel, mais c'est possible. L'interpellation (« Eh, vous ! ») appelle une réponse quand on est en face-à-face. À distance l'interpellé.e peut se cacher derrière l'écran noir qu'il me présente. Le dispositif à distance accroît également la hiérarchie des paroles : l'enseignant.e est défini.e comme celui ou celle qui a « créé » la « salle ». Et les étudiant.e.s entrent dans « votre salle ». La salle appartient à l'enseignant.e et la parole légitime aussi, plus que jamais. C'est une des raisons qui rend particulièrement difficile aux étudiant.e.s la prise de parole. Cela leur rend aussi particulièrement difficile de s'écouter les un.e.s les autres. Un monde extrêmement hiérarchique se reconstruit où le savoir n'est pas une co-construction (ou certes l'enseignant.e est un guide expérimenté), mais un produit détenu par un enseignant payé pour le délivrer. Une telle passivité devant les savoirs proposés, qui les transforme en pures marchandises, est parfaitement compatible avec l'évolution attendue de cours en ligne, qui est de les transformer en « capsules » dont les universités seraient propriétaires et qu'elles pourraient revendre autant de fois que nécessaire.

43 Si les conflits entre collègues ont explosé pendant le confinement, c'est aussi le cas des conflits entre étudiant.e.s. Dans mon université, plusieurs cas de harcèlements ont dû être traités pendant cette période. S'ils ne sont jamais absents, nous croyons que leur multiplication pendant cette période n'est pas un hasard. Des incompréhensions et des ambiguïtés, non levées avant le confinement, ont enflé dans l'ennui des solitudes confinées et sur les réseaux sociaux. Réduites à des ersatz d'échanges, les discussions ont abouti à la construction de figures de boucs émissaires d'une part, de pseudo-leaders dictant leur pensée à leurs camarades d'autre part. Et ces conflits apparaissaient dans les cours : tel ou telle entendant empêcher telle ou tel de parler, glissant des sous-entendus, se déconnectant si la « brebis noire » parlait. Une énergie rendue disponible par l'absence d'investissement dans les échanges intellectuels en cours se déversait dans la construction de pseudo-problèmes supposément créés par une personne. Et comme il est plus difficile d'exposer ce genre de situation par mail qu'au détour d'un couloir, les choses ont tardé à être prises en compte par les enseignant.e.s.

44 L'enseignement à distance, s'il tendait à être banalisé, créerait donc des universités où un savoir mort, désincarné, croyant à son absolue scientificité, serait transformé en marchandise produite par des enseignant.e.s rongé.e.s par des conflits de hiérarchie, à destination d'étudiant.e.s plongé.e.s dans la passivité. Il est possible que certain.e.s en rêvent.

3. De la régulation du distanciel. Réaction de Christophe Roiné à la contribution de Déborah Cohen

3.1. Collectif de travail

45 Je partage les remarques de Déborah Cohen sur l'explosion des tensions au sein des collectifs de travail durant la crise sanitaire. La perte des régulations informelles vécues en temps ordinaire en est certainement le facteur explicatif principal. Toutefois, je formulerais trois remarques susceptibles de ne pas aboutir trop rapidement à un rejet définitif des formats distanciels :

- La première remarque est d'ordre méthodologique. L'expérience que nous avons vécue lors de la période sanitaire a été, littéralement, extra-ordinaire dans la mesure où elle proposait une série de dispositifs relevant d'un bio-pouvoir (au sens de Foucault, 1997) total et assumé s'immisçant dans les moindres de nos gestes quotidiens (confinement, limitation des déplacements, protections sanitaires imposées, contexte anxiogène entretenu par les médias...). Le travail à distance s'inscrivait comme un dispositif « parmi d'autres » pour compléter le dispositif d'ensemble. Il conviendrait donc d'interpréter les réactions et effets provoqués par celui-ci à l'aune du contexte sanitaire et voir si, en période de retour à la normale, on observe, sur le travail à distance, les mêmes phénomènes ; notamment lorsque celui-ci n'est plus la seule modalité possible d'interaction.
- La deuxième remarque concerne la notion même de « collectif ». Comme l'indique très justement Déborah Cohen « les départements d'enseignement sont des espaces de peu de solidarité ». En effet, la structuration, l'organisation, les instruments de pilotage et de régulation du travail de l'enseignant-chercheur ne l'incitent pas spontanément à user de solidarité collaborative. Il n'est que de rappeler l'aspect fortement compétitif qui règne dans les milieux de la recherche, les règles qui président aux avancements et aux promotions de carrière gratifiant les actions visibles (quand elles ne sont pas ostentatoires) ou « brillantes » (quand elles ne sont pas clinquantes) pour douter de la prégnance du collectif chez certains ou certaines (contrairement à Déborah Cohen, je ne remarque pas de caractéristique genrée sur ces questions) privilégiant fortement les actions « rentables » au détriment d'un « travail invisible » (Schwartz, 2004), peu reconnu et peu valorisé, mais indispensable au collectif. Je fais l'hypothèse que si les collectifs de travail ont fortement pâti de la crise sanitaire c'est que cette dernière révélait, plus qu'elle ne les créait, les failles et autres impensés des « collectifs » en réalité peu solidaires qui par endroits prospéraient déjà.
- La dernière remarque est d'ordre empirique. La « mise à distance » du travail a aussi facilité des échanges qui auparavant étaient très compliqués à réaliser : par exemple des séminaires de travail avec des collègues étrangers associés à notre laboratoire, des projets de travaux inter-disciplinaires et inter-sites, des montages de projets de recherche avec des collègues disséminés sur le territoire.

46 À l'aune de ces remarques, il me semble que l'expérience accumulée lors de cette période nous incite à rejeter l'hypothèse d'un « tout distanciel » pour assurer un travail collaboratif serein, opérant, et *in fine* pérenne au sein de nos collectifs de travail. Toutefois, nous aurions avantage à utiliser ces nouvelles modalités en profitant des opportunités qu'elles offrent en termes d'accessibilité spatiale (lorsque l'équipe est disséminée géographiquement) ou temporelle (lorsque par exemple, une réunion de trente minutes peut être organisée rapidement sans « coût » excessif en termes de déplacement). Tout dépend de l'usage raisonné et réfléchi que l'on pourra faire de ce type de modalité de travail. Je formulerais trois « limites » au travail à distance : 1) lorsque cette modalité est la seule utilisée, 2) lorsque, pour des raisons de commodités, elle se multiplie inconsidérément (syndrome de la « réunionite »), entraînant une surcharge de travail, 3) lorsqu'elle concerne des réunions « stratégiques » (vs strictement organisationnelles ou informatives) nécessitant un temps long d'élaboration et d'échanges pour désamorcer les tensions éventuelles, créer un climat de confiance, débattre, etc.

3.2. Dégradation pédagogique et des conditions d'étude

47 Mme Déborah Cohen indique que l'enseignement à distance a pour conséquence de créer des difficultés notoires chez les étudiants, tout autant pour la vie étudiante que pour les conditions d'étude. Là encore, je partage son avis. Les enquêtes que j'ai pu réaliser auprès des étudiants avant et après la période sanitaire confirment un rejet massif de ce type d'enseignement lorsqu'il est dispensé selon cette seule modalité. Les arguments invoqués pour légitimer ce rejet sont divers : techniques

(difficultés de connexions, matériels plus ou moins obsolètes...), relationnels (peu d'interactions, pas de vie étudiante, sentiment d'isolement voire d'abandon...), pédagogiques (difficultés de suivre un cours, d'intervenir, de programmer son étude...). Ce constat est tant partagé, et maintenant connu, que les instances universitaires décisionnaires qui prônaient un recours massif aux EAD semblent en revenir et être plus prudentes sur une politique à marche forcée vers ces modalités.

Pour autant, dans l'enseignement supérieur, faut-il rejeter l'EAD? Je ne le pense pas.

Je milite pour ne pas penser les questions pédagogiques en invoquant de grandes catégories génériques (voir Roiné, 2020) qui ne sont pas en soi très heuristiques, mais en regardant plutôt les contextes, les situations et les dispositifs qui spécifient certaines caractéristiques à l'intérieur de ces catégories : par exemple, j'encadre une thèse de doctorat (Tourneur, en cours) qui montre à quel point les cultures académiques sont des paramètres très consistants pour observer sur une même modalité pédagogique (un cours, un TD...) des différences notoires.

On comprend qu'entre la simple diffusion de fichiers de cours sous format PDF intégrés à une plateforme d'apprentissage en ligne (de type Moodle) ; la diffusion plus ou moins séquencée de cours enregistrés sous format vidéo ou la mise à disposition de modalités interactives ou collaboratives d'apprentissage entre pairs (pad, prise de notes collaborative), la scénarisation d'un programme de suivi des études... nous ne parlons pas de la même chose et que l'étiquette « enseignement à distance » est trop imprécise pour aboutir à des conclusions définitives. La désignation d'une méthode ou d'un dispositif pédagogique ne garantit pas sa description.

Un travail conséquent de distinctions resterait à réaliser. L'étude des effets en termes de satisfaction, de réception et de réussite sur l'EAD aurait avantage à se réaliser en distinguant des paliers de niveaux d'élaboration. Par exemple, niveau 1) mise à disposition de simples ressources d'enseignement (PDF, capsules vidéo, diaporamas...) ; niveau 2) en sus, scénarisation avec interactions régulières, évaluations continues ; niveau 3) en sus accompagnement à l'appropriation et à l'évaluation du dispositif, syllabus, regroupements synchrones... Les quelques études qui tentent de faire le lien entre EAD et réussite des étudiants (et qui souvent constatent un taux d'abandon très fort et un échec plus important notamment pour les étudiants les plus faibles : voir par exemple Bettinger & Loeb, 2017) ne font pas ces distinctions et restent de mon point de vue incomplètes.

3.3. Savoirs morts et marchandise

La question des « savoirs morts » évoquée par Deborah Cohen m'intéresse particulièrement. En effet, en figeant *ad vitam aeternam* un contenu de savoir élaboré à un temps T et figé dans une « production » numérisée, on s'empêche de montrer en quoi ce savoir est chez l'enseignant un objet toujours en questionnement, en remaniement, en travail, en résumé « en vie ». Notons toutefois que cet aspect est similaire dans la culture du « polycopié » encore très utilisé dans certaines filières (de santé par exemple) et, dans une moindre mesure, du diaporama projeté en présentiel d'une année sur l'autre. On connaît, en outre, des enseignements qui se contentent de lectures d'articles ou d'extraits de livres ; ce qui admettons-le, ne signale pas des cours animés et vivants !

Des travaux prometteurs étudient les modalités d'une « présence à distance » (Jézégou, 2010) susceptibles de « vivifier » le cours à distance (faire vivre des interactions sociales et cognitives, permettre des collaborations autour de situations d'apprentissage). Je pense aussi aux expériences de prises de notes collaboratives en ligne ou de co-construction (étudiants et enseignants) de ressources d'enseignement. Il est de mon point de vue possible de faire vivre un cours à distance. Continuons à enquêter et expérimenter pour trouver les modalités les plus fructueuses !

Déborah Cohen évoque, à la fin de son écrit, le risque de transformer des cours présentiels, habités et vivants en « marchandises » déclinables sous autant de « capsules », Mooc, ou cours « prêts à l'emploi ». Ce risque existe si l'on conçoit l'EAD sans y intégrer la figure de l'enseignant intervenant dans le temps même de la formation.

Les retours sur des modalités entièrement en ligne et dispensées comme des « paquets » de formation (l'enseignant conçoit les ressources en T1 et les étudiants suivent la formation en T2 sans lien aucun entre ces deux temporalités) montrent une forte insatisfaction des étudiants (nous l'avons évoquée plus haut), mais aussi des collègues enseignants. Ces derniers considèrent qu'ils sont « dépossédés » de leur enseignement (pas de retours *in vivo* des étudiants, pas de visibilité sur les utilisations éventuelles faites par les responsables pédagogiques pour de nouveaux publics n'étant pas la cible première lors de la conception, peu de transparence non plus sur le modèle économique adopté). Cette marchandisation est d'autant plus possible que l'enseignant disparaît du « temps de l'étude » (les moments successifs où l'étudiant suit la formation, l'interroge, l'intègre dans sa prise de notes, l'étudie, la révise...).

Comme l'écrivait Antoine Prost (1990) : « Enseigner, c'est faire étudier. » L'EAD montre les limites d'une représentation du rôle de l'enseignant strictement limité à l'exposition des savoirs, et nous convoque à interroger plus avant d'autres modalités plus interactives. Et ceci est de mon point de vue heureux.

Bibliographie

BAZENET Flavien, FERNANDEZ Valérie & HOUY Thomas (2018), « Pourquoi les MOOC ne tiennent pas leurs promesses », hal-02337633 <https://www.hbrfrance.fr/chroniques-experts/2018/08/22143-pourquoi-les-mooc-ne-tiennent-pas-leurs-promesses/> (consulté le 2/04/2021)

BETTINGER Éric & LOEB Susanna (2017), « Promises and pitfalls of online education », *Evidence Speaks Reports*, vol. 2, #15, 1-4.

BLANDIN Bernard (2004), « La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? », *Distances et savoirs*, n° 2-3, vol. 2, 357-381. DOI : 10.3166/ds.2.357-381

BONNÉRY Stéphane & DOUAT Étienne (dir.) (2020), *L'éducation aux temps du coronavirus*, Paris, La Dispute.

BROUSSEAU GUY (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.

BOUCHET Thomas, CARNINO Guillaume & JARRIGE François (2016), « L'université face au déferlement numérique », *Variations* [En ligne], 19 | 2016, mis en ligne le 06 avril 2016, consulté le 10 décembre 2020, <http://journals.openedition.org/variations/740> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/variations.740>. DOI : 10.4000/variations.740

COMPAGNON Antoine (2014), « Moocs et vaches à lait », *Le Débat*, n° 180, 3, 170-178. DOI : 10.3917/deba.180.0170

CRAIPEAU Sylvie (2001), *L'entreprise commutante*, Paris, Lavoisier.

De CERTEAU Michel (1990), *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.

DESCHRYVER Michael & al. (2009), « Moodle vs Facebook: Does using Facebook for Discussions in an Online Course Enhance Perceived Social Presence and Student Interaction? », <https://research.moodle.org/104/1/DeSchryver%20%282009%29%20Moodle%20vs.%20Facebook-%20Does%20using%20Facebook%20for%20Discussions%20in%20an%20Online%20Course%20Enhance%20Perceived%20Social%20Presence%20and%20Student%20Interaction> (consulté le 4/04/2020)

EYRAUD Corine (2020), « L'université française : mort sur ordonnance ? », *Droit et société* n° 105, 2, 361-379.

FOUCAULT Michel (1997), *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France 1976*, Paris, Seuil.

GOFFMAN Erving ([1974] 1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les Éditions de Minuit.

GOFFMAN Erving (1986a), « La condition de félicité - 1 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 64, 63-78. DOI : 10.3406/arss.1986.2353

GOFFMAN Erving (1986b), « La condition de félicité – 2 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 65, 87-98.
DOI : 10.3406/arss.1986.2353

GOFFMAN Erving (1988), *Les moments et leurs hommes*, textes recueillis par Yves Winkin, Paris, Le Seuil, Paris Les Éditions de Minuit.

GUMPERZ JOHN (1989), *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Les Éditions de Minuit.

JÉZÉGO Annie (2010), « Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés », *Distances et savoirs*, n° 2, vol. 8, 257-274.

LAGARDÈRE Lucie (2021), « La variabilité des manières d'enseigner et des manières d'apprendre à distance l'apparent caractère générique et individuel du cours en ligne. Une contribution à la pédagogie universitaire numérique en Sciences Humaines et Sociales », mémoire de recherche pour l'obtention du Master 2 en sciences de l'éducation, sous la direction de Bernard SARRAZY et de Christophe ROINÉ, Université de Bordeaux.

LINARD Monique (1996), *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, L'Harmattan.

METZGER Jean-Luc (2004), « Devenir enseignant en ligne : entre surcharge et isolement », *Distances et savoir*, n° 2-3, vol. 2, 335-356.
DOI : 10.3166/ds.2.335-356

MIGNOT-GÉRARD Stéphanie, MUSSELIN Christine, WALTZING Aline & al., (2022), *Face au COVID-19. Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche face à la crise sanitaire*, Paris, Sciences Po Paris.

PROST Antoine (1990), *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil.

ROINÉ Christophe (2018), « Corps, corpus et pouvoir du point : faire vivre la lettre en pédagogie universitaire », dans CIFALI Mireille, GROSSMANN Sophie & PÉRILLEUX Thomas (dir.), *Présences du corps dans l'enseignement et la formation. Approches cliniques*, Paris, L'Harmattan, 109-123.

ROINÉ Christophe (2020), « Analyse des labellisations en éducation. Contribution à l'étude des discours et des dispositifs contemporains en éducation », *Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches*, École doctorale Sociétés, Politique, Santé publique, Université de Bordeaux.

SANDEL Michael (2014), *Ce que l'argent ne saurait acheter. Les limites morales du marché*, Paris, Seuil.

SARRAZY Bernard (2002), « Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques : contribution à l'étude des inégalités scolaires à l'école élémentaire », Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Bordeaux 2, DAEST.

SCHWARTZ Yves (2004), « La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible », *L'Homme & la Société*, n° 152-153, 47-77.
DOI : 10.3917/lhs.152.0047

TOURNEUR Maëlle (2022), « L'éloquence dans l'enseignement à l'Université : enjeux didactiques et effets pédagogiques. Approche située de la mise en scène du savoir en cours magistral en L3 Sciences de l'Éducation », mémoire de recherche pour l'obtention du Master 2 en sciences de l'éducation, sous la direction de Bernard SARRAZY et de Christophe ROINÉ, Université de Bordeaux.

WEISS Pierre-Olivier & ALI Maurizio (dir.) (2022), *L'éducation aux marges en temps de pandémie. Précarités, inégalités et fractures numériques*, Pointe-à-Pitre, Presses universitaires des Antilles.

Notes

1 Entre autres, les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE).

2 Sur le numérique dans l'ESR, cf. par exemple Bouchet, Carnino, Jarrige (2016) ou les travaux de Julie Denouël (<https://perso.univ-rennes2.fr/julie.denouel>, page consultée le 24/05/2022). Sur le télé-enseignement (e-learning), cf. Linard (1996) ou les travaux de Jean-Luc Metzger (2004).

3 Par exemple, cf. Weiss et Ali (2022).

4 Mais aussi les mésusages et les usages déviants.

5 Notre parti pris est de n'examiner ces aspects que du côté des enseignant-es-chercheur-euse.s et en nous centrant sur la question du télé-enseignement. Plusieurs collègues ont lancé des recherches (qualitatives et/ou quantitatives) sur les conséquences de la pandémie auprès des étudiant-es et/ou des enseignant-es. Citons par exemple : Stéphane Bonnéry, Étienne Douat (2020) ou encore Mignot-Gérard, Musselin, Waltzing Aline *et al.*, (2022).

6 Cours en ligne proposés par des écoles ou des universités et, la plupart du temps, accessibles à toutes et tous.

7 Pour étayer ses propos, l'auteur s'appuie sur une enquête [Enquête Flash « Retour d'expérience sur la situation de crise sanitaire »] diffusée du 23 mars au 9 avril 2021, réalisée à destination de tous les personnels (BIATSS, Enseignants et/ou chercheurs dont doctorants contractuels) de l'université de Bordeaux à la sortie des différentes vagues Covid (2020-2021). L'objectif de cette étude était, entre autres, de recueillir un retour d'expérience sur les conditions de mise en œuvre des activités administratives, pédagogiques et de recherche depuis la rentrée de septembre 2020. L'auteur a extrait de cette large enquête (1 877 répondants) les données d'analyse relatives aux enseignants et enseignants-chercheurs uniquement (hors doctorants contractuels) : n = 837 répondants. Cette enquête réitère une première étude réalisée un an auparavant (juin 2020) à la suite du premier confinement. Pour ne pas alourdir le propos, l'auteur se contente ici de diffuser les résultats 2021 et il signalera lorsque ceux-ci marqueront une différence notoire avec la première enquête.

8 Gumperz définit la flexibilité communicative comme la capacité à « adapter ses stratégies à son auditoire et aux signes tant directs qu'indirects, de telle manière que les participants soient capables de contrôler et de comprendre au moins une partie du sens produit par les autres » (1989, 21).

9 <http://www.sauvonslunivsite.com/spip.php?article8856> (consulté le 5 février 2021).

10 Nous pourrions énoncer le même principe avec l'EAD et une variabilité intra forte.

Pour citer cet article

Référence papier

Déborah Cohen, Christophe Roiné, Paul Bouffartigue, Olivier Cléach et Guillaume Tiffon, « Vers une université digitalisée ? Ce que le distanciel fait au travail des enseignant-es-chercheur-es. », *La nouvelle revue du travail*, 22 | -1, 93-114.

Référence électronique

Déborah Cohen, Christophe Roiné, Paul Bouffartigue, Olivier Cléach et Guillaume Tiffon, « Vers une université digitalisée ? Ce que le distanciel fait au travail des enseignant-es-chercheur-es. », *La nouvelle revue du travail* [En ligne], 22 | 2023, mis en ligne le 04 mai 2023, consulté le 09 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/nrt/13774> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/nrt.13774>

Auteurs

Déborah Cohen

Maîtresse de conférences en histoire moderne, GRHis (Groupe de Recherche d'Histoire), Université de Rouen

Christophe Roiné

Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation et de la formation, CeDS (Cultures et diffusion des savoirs), Université de Bordeaux

Paul Bouffartigue

Directeur de recherche émérite, Aix-Marseille-Université, CNRS, Lest, Aix-en-Pce

Articles du même auteur

Hervé Champin, Jean Finez, Alexandre Largier (dir.), *La SNCF à l'épreuve du xxi^e siècle. Regards croisés sur le rail français* [Texte intégral]
Paru dans *La nouvelle revue du travail*, 21 | 2022

Rose-Marie Lagrave, *Se ressaisir. Enquête autobiographie d'une transfuge de classe féministe* [Texte intégral]

Paru dans *La nouvelle revue du travail*, 20 | 2022

« **Là c'est quasiment le cours magistral, on ne les voit pas, on parle, on parle.** » *Crise sanitaire et enseignement en ligne*. [Texte intégral]

Entretien avec Mustapha El Miri, enseignant-chercheur en sociologie, par Paul Bouffartigue

"It's almost like a lecture, you can't see anyone, you just talk and talk." Health crisis and online teaching. Interview with a teacher-researcher in sociology

"Esto es prácticamente el curso magistral, no se les ve, se habla, se habla." Crisis sanitaria y enseñanza en línea. Entrevista con un docente-investigador en sociología

Paru dans *La nouvelle revue du travail*, 20 | 2022

Marie-Pierre Gibert et Anne Monjaret, *Anthropologie du travail*, Malakoff, Armand Colin, Coll. « U », 2021, 224 p. [Texte intégral]

Paru dans *La nouvelle revue du travail*, 19 | 2021

Laurent Mauduit, *Prédations. Histoire des privatisations des biens publics*, Paris, La Découverte, coll. « Cahiers libres », 2020, 386 p. [Texte intégral]

Paru dans *La nouvelle revue du travail*, 19 | 2021

Pascal Barbier, *Au bonheur des clients. Travail de vente et rapports sociaux dans les grands magasins*, Presses Universitaires de Rennes, Collection « Le sens social », 2019, 266 p. [Texte intégral]

Paru dans *La nouvelle revue du travail*, 17 | 2020

Tous les textes...

Olivier Cléach

Centre Pierre Naville, membre associé à l'Institut d'Éthique Appliquée de l'université Laval, Québec, Canada

Articles du même auteur

Claudia Senik, *Bien-être au travail. Ce qui compte* [Texte intégral]

Paru dans *La nouvelle revue du travail*, 22 | 2023

Casilli Antonio, *En attendant les robots* [Texte intégral]

Paru dans *La nouvelle revue du travail*, 20 | 2022

Pascal Ughetto, *Organiser l'autonomie au travail*, Limoges, FYP Éditions, 2018, 160 p. [Texte intégral]

Paru dans *La nouvelle revue du travail*, 15 | 2019

Thomas Coutrot, *Libérer le travail. Pourquoi la gauche s'en moque et pourquoi ça doit changer ?*, Paris, Seuil, 2018, 320 p. [Texte intégral]

Paru dans *La nouvelle revue du travail*, 14 | 2019

Sébastien Stenger, *Au cœur des cabinets d'audit et de conseil*, Paris, PUF, 2017 [Texte intégral]

Paru dans *La nouvelle revue du travail*, 13 | 2018

Claude Veil, *Vulnérabilités au travail. Naissance et actualité de la psychopathologie du travail. Recueil de textes présentés par Dominique Lhuillier*, Toulouse, Erès, 2012 [Texte intégral]

Paru dans *La nouvelle revue du travail*, 4 | 2014

Tous les textes...

Guillaume Tiffon

Professeur des universités, université d'Évry Paris-Saclay, directeur du Centre Pierre Naville

Articles du même auteur

L'expertise CHSCT en débat [Texte intégral]

Health and safety committees' expertise – a resource for unions? The debate

La pericia del CHSCT. ¿Qué recurso representa para el sindicalismo? El debate

Paru dans *La nouvelle revue du travail*, 3 | 2013

L'expertise CHSCT : quelle ressource pour le syndicalisme ? [Texte intégral]

Introduction à la controverse

Introduction to the controversy: Health and safety committees' expertise – a union resource?

Introducción de la controversia: la pericia del CHSCT. ¿Qué recurso representa para el sindicalismo?

Paru dans *La nouvelle revue du travail*, 3 | 2013

L'expertise doit venir en complément de l'action syndicale, pas s'y substituer [Texte intégral]

Entretien avec Fabien Gâche réalisé en mars 2013 par Sabine Fortino et Guillaume Tiffon

Expertise must complement union action, not replace it

La pericia debe ser un complemento de la acción sindical, no sustituirla

Paru dans *La nouvelle revue du travail*, 3 | 2013

Relation de service, rapport social de service. Quelle grille d'analyse ? [Texte intégral]

Analysing service relationships and service-based social relationships

Relación de servicio, vínculo social de servicio. ¿Qué modelo analítico?

Paru dans *La nouvelle revue du travail*, 2 | 2013

Relation de service, rapport social de service : Quelle grille d'analyse ? [Texte intégral]

Débat avec la rédaction de la *Nouvelle Revue du Travail*

Analysing service relationships and service-based social relationships. Debate with the editors of the *Nouvelle Revue du Travail*

Relación de servicio, vínculo social de servicio: ¿qué modelo analítico? Debate con la redacción de la *Nouvelle Revue du Travail*

Paru dans *La nouvelle revue du travail*, 2 | 2013

Droits d'auteur



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>