

CRÉER UNE INGÉNIERIE D'URGENCE POUR UN ENSEIGNEMENT À DISTANCE : EXPÉRIENCES CROISÉES DE TROIS FORMATRICES

[Corinne Ramillon](#), [Slavka Pogranova](#), [Apolline Torregrosa](#)

Université de Genève | « [Raisons éducatives](#) »

2022/1 N° 26 | pages 139 à 154

ISSN 1375-4459

ISBN 9782940655045

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2022-1-page-139.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Université de Genève.

© Université de Genève. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Créer une ingénierie d'urgence pour un enseignement à distance : expériences croisées de trois formatrices

Corinne Ramillon, Slavka Pogranova,
Apolline Torregrosa

HEP Valais et Université de Genève

RÉSUMÉ – Dans le cadre de la formation initiale des enseignant-e-s lors de la situation sanitaire particulière des années 2020 et 2021, nous nous intéressons dans cet article à l'enseignement-apprentissage, plus particulièrement à la construction des compétences et aux interactions avec les étudiant-e-s depuis notre perspective de formatrices en didactiques (au niveau tertiaire). À partir de récits d'expériences de formation touchant diverses disciplines – didactiques des langues, des arts et de l'éducation numérique –, nous discutons des adaptations des contenus, du format d'enseignement mais aussi des dynamiques d'interactions avec les étudiant-e-s.

MOTS CLÉS – enseignement à distance, outils numériques, formation des enseignant-e-s, enseignement hybride, didactiques disciplinaires

Introduction

Dès le début de la situation sanitaire particulière au printemps 2020, la modalité d'enseignement à distance s'est imposée, modifiant amplement le travail et les enseignements académiques. Selon la littérature, l'enseignement à distance a été un choc pour la plupart des enseignant-e-s, quel que soit le cycle, qui ont dû pallier la non-présence des étudiant-e-s par l'usage d'une ingénierie pédagogique d'urgence (Villiot-Leclercq, 2020), alliant une

composition traditionnelle à visée frontale avec des artefacts numériques souvent non maîtrisés et non pensés en termes d'atteinte d'objectifs (Peraya & Peltier, 2020) : le « comment faire » a ainsi pris le dessus sur le « pour quoi » faire. De ce fait, le changement postural du corps enseignant, passant de diffuseur-euse des savoirs à accompagnateur-trice des apprentissages, sous-jacent à l'enseignement à distance ou à l'hybridation de la scénarisation/ingénierie des contenus de formation, mérite des approfondissements (Caron, 2020).

Dans le cadre de la formation initiale des enseignant-e-s du primaire à Genève et en Valais, nous nous intéressons dans cet article à la construction des compétences didactiques et aux interactions avec les étudiant-e-s depuis notre perspective de formatrices en didactique des langues, des arts et de l'éducation numérique (au niveau tertiaire). À partir de nos récits d'expériences, nous proposons une approche réflexive sur nos activités de formation dans la situation d'urgence (Leclerc, 2004, p. 60) que nous avons traversée pendant deux ans (de 2020 à 2021). Elle a, pendant la première période d'enseignement à distance en 2020, fortement impacté nos dispositifs par l'impossibilité, pour les étudiant-e-s, d'effectuer des stages sur le terrain scolaire et donc de réaliser en classe les dispositifs didactiques élaborés en formation, d'en tester la pertinence et d'en analyser la validité. Influencés par une double temporalité des enseignements semestriels (en 2021 avec le terrain scolaire), ces récits offrent une exploration de nos pratiques professionnelles par des allers-retours entre les acteurs et actrices identifiés-e-s dans la situation évoquée et les activités qui sont le cadre et fournissent l'occasion de l'apprentissage (Astier, 1999, p. 91). En tant que didacticiennes, faire état de nos expériences nous a permis d'établir les points communs et les divergences non seulement dans les formats de nos enseignements mais aussi dans les réélaborations qui ont surgi de la situation, donnant de nouvelles significations aux contenus de formation. Dans un contexte commun partagé (Bruner, 2000), il s'agit de repérer les énoncés référents et les spécificités à chaque discipline pour en dégager des enseignements généraux concernant la formation des enseignant-e-s.

De ces pratiques de formation touchant diverses disciplines – didactiques des langues, des arts et de l'éducation numérique –, et d'un point de vue multifocal, nous discutons d'abord du format d'enseignement (autrement dit de l'organisation et de la scénarisation des cours dispensés durant la période d'enseignement à distance), des types de tâches et des adaptations des contenus, mais aussi des dynamiques d'interactions avec les étudiant-e-s tout au long de cette période. Dans une perspective didactique, focalisée sur les objets de formation découlant des contenus d'enseignement en classe, nous questionnons les facilités et les difficultés rencontrées dans la mise en place des modalités à distance. Nous souhaitons réfléchir sur la modification du geste professionnel du/de la formateur-trice durant les mois d'enseignement non présentiel et sans accès au terrain scolaire dans le

cadre des dispositifs d'alternance proposés. Nous problématisons des enjeux spécifiques et transversaux aux trois domaines. Cette expérience nous amène à interroger les impacts sur les objets de formation et leur possible transformation en lien avec la situation d'urgence vécue à partir de l'analyse des chronogrammes – les programmes semestriels des cours présentant les contenus de formation au fil des semaines – tels qu'ils sont réaménagés. Nous terminons avec des propositions qui s'accordent à nos propos didactiques et pédagogiques, en apportant des réflexions pour la future formation des enseignant-e-s ainsi que pour l'accompagnement des formateur-trice-s à l'intégration pédaگو-numérique en urgence d'artéfacts numériques ; nous nous inspirons pour cela des modèles visibles et disponibles, dans le fond et la forme des cours suivis, des expériences et des démonstrations d'intégration d'edtech – abréviation de *technologies éducatives* – de qualité proposées par les formateur-trice-s (Foulger et al., 2017).

Formats, tâches et contenus

Formats d'enseignement – organisation des cours

Nos récits d'expériences nous permettent de caractériser la multiplicité des avants et après d'une expérience, nous invitant à réfléchir aux rapports entre les personnes, les faits et les événements inscrits dans une certaine temporalité. Il s'agit d'établir ce que nous avons mis en place et les intentionnalités qui légitiment les raisons de nos actions dans un contexte d'exception, mais aussi les conséquences ou effets sur les situations préalables. Dans ce sens, nous portons tout d'abord notre attention sur les formats d'enseignement et le type de contenus modifiés par la situation, pour analyser par la suite les interactions médiatisées avec les outils numériques. En effet, la mise en place en urgence de l'enseignement à distance nous a incitées à établir rapidement des nouveaux formats d'enseignement, qui dans un premier temps se positionnaient sur un « comment faire », un bricolage de nos pratiques pour les adapter au mieux en format distanciel (printemps 2020) ; puis, dans un deuxième temps, il s'agissait d'explorer des nouvelles modalités, vers « pour quoi » le faire et « comment » adapter ces formats aux contenus proposés, tout en favorisant une dynamique d'interactions avec les étudiant-e-s (printemps 2021). Le passage d'un enseignement jusqu'alors dispensé en présentiel et finalisé dans la réalisation d'activités en classe par les étudiant-e-s à un enseignement totalement à distance, composé d'unités intenses concentrées sur des journées entières à l'écran pour les étudiant-e-s fut un vrai défi pour les formatrices, soucieuses d'assurer une bonne qualité des cours qui consistait sur le plan didactique en une mise en relation des liens entre les savoirs, l'enseignant-e et les élèves. Comme l'écrit l'Observatoire suisse de la formation professionnelle, « [u]ne grande

qualité d'enseignement se révèle par exemple dans un suivi et une activation motivants, un emploi de méthodes et de moyens pédagogiques variés » (Aeschlimann et al., 2020, p. 2). Comment assurer ce suivi alors que l'accès au terrain scolaire n'est plus possible ? Dès lors, au printemps 2021, toute la structure de nos enseignements respectifs était de nouveau remise en cause, demandant une rénovation importante de la part de chacune.

Pour les cours de didactiques, un nouveau format d'enseignement a donc été privilégié par souci d'alléger le temps d'exposition des étudiant-e-s devant l'écran lors des sessions en commun, vu le nombre de didactiques disciplinaires au programme. Les formats d'enseignement consistaient donc en une partie préalable de consultation de contenus (p. ex. les gestes didactiques de l'enseignant, les consignes, les activités différenciées), par des lectures de textes, des visionnements de diaporamas, puis un partage en collectif avec le/la formateur-trice. La consultation en amont des supports de formation invitait donc les étudiant-e-s à s'impliquer différemment dans la formation : là où habituellement le cœur de l'enseignement se situe dans les échanges en direct avec le/la formateur-trice, la mise en place de ces étapes de travail autonome asynchrones préalables et postérieures à la visioconférence devait servir à alimenter les activités d'enseignement synchrones en ligne. En suivant cette logique, le contenu à enseigner en allemand a été divisé en trois temps : un premier temps de préparation obligatoire sous forme de tâches à réaliser à la convenance des étudiant-e-s (p. ex. visionner une vidéo sur l'enseignement de la production écrite), dans la semaine précédant le cours ou juste avant le cours. Il est à noter que cette flexibilité dans la temporalité pour accomplir les tâches est un élément inhérent aux enseignements pendant la période de contraintes sanitaires. Les conditions nécessaires à l'appropriation des contenus disciplinaires sont ajustées afin de permettre aux étudiant-e-s de travailler à leur rythme et selon leurs contraintes familiales ou professionnelles. Cela implique du/de la formateur-trice de repenser le contenu de la formation dans sa globalité, de le diviser en parties (thématiques qui suivent une progression), mais aussi de s'organiser à l'avance afin de disposer de toutes les activités prêtes tout en accordant une part de confiance aux étudiant-e-s rendu-e-s coresponsables de leur formation. Cela requiert aussi une part d'expérience pour cibler le type d'activités qui seraient pertinentes, accessibles et en même temps considérées comme formatrices sans accès au terrain scolaire. Après le travail préparatoire en autonomie, des cours en sous-groupes ont été proposés pendant un temps limité (45-60 min.), ce qui a influencé la dynamique des interactions dans le sens où les échanges devenaient plus denses et intenses. Finalement, le troisième temps de formation consistait en un approfondissement personnel par une lecture recommandée sur la thématique traitée en cours. L'enseignement à distance a donc entraîné une décomposition et une élémentarisation plus marquée des contenus de formation.

En didactique des arts, une partie d'atelier de pratique artistique a été préservée, suivi d'échanges sur ce qui a été réalisé, sur les contenus associés tels que les dimensions de l'œuvre, les dispositifs didactiques, le processus créatif et la progression en arts, l'amplification vers des références culturelles ou des pratiques d'enseignements propres à la didactique des arts ; mais aussi des ateliers réflexifs en petits groupes pour échanger sur les caractéristiques de la discipline. Les connexions sur le service de visioconférence Zoom étaient un moment d'institutionnalisation des contenus, d'échanges avec le/la formateur-trice et entre eux/elles par ateliers, ce qui accroît la coresponsabilité des étudiant-e-s ; en effet, une partie des apprentissages est ainsi déléguée à leur participation, leurs interactions ou par des travaux préalables. Dans les deux disciplines, cela était complété par la lecture d'articles sélectionnés, de documents de référence, de diaporamas contenant des explications et des aspects théoriques, mais aussi par le visionnage des vidéos, des capsules, des présentations, et par la consultation de sites internet ou éventuellement la participation aux forums ouverts permettant de partager leurs réflexions de manière asynchrone. La variété des ressources a permis un accès diversifié aux savoirs et a semblé important dans l'enseignement à distance, deuxième itération. Par la mise à disposition de littérature complémentaire, avec indication de ce qui est utile et de ce qui est secondaire, l'occasion a été donnée de consolider et/ou d'approfondir les savoirs à enseigner des étudiant-e-s selon leurs besoins de formation, leurs intérêts ou le contexte de leur classe pendant le stage. Il leur était également possible de se développer professionnellement, permettant une différenciation dans l'enseignement tertiaire et des ouvertures à la manipulation de nouvelles ressources comme par exemple la plateforme des moyens d'enseignement romands d'allemand. Les formats d'enseignements ont été adaptés encore une fois mais avec l'expérience de la première mise à distance, qui nous a permis d'exploiter de nouvelles modalités qui s'accordent à la situation de chacun-e tout en expérimentant une meilleure utilisation des outils numériques de nos institutions et adaptant les tâches et les contenus pour maintenir une qualité d'enseignement.

En éducation numérique, le fait d'avoir une organisation par thématiques déjà bien rodée nous a permis une mise à distance simplifiée. Toutefois, en raison de manipulations d'artéfacts technologiques et de découverte des possibilités de l'intégration péda-numérique de ces derniers pour enseigner et faire apprendre, nous avons mis à disposition, en plus des contenus déjà disponibles sur l'environnement numérique de travail de l'institution, des contenus médiatiques complémentaires. Ainsi, il était possible de trouver à visionner, à lire, à travailler en autonomie, sur le modèle du format MOOCs, des capsules vidéo, proposant des démonstrations (auparavant effectuées en classe par les formateur-trice-s), des exemples spécifiques d'intégration comme modèles, des scénarisations particulières de contenus de cours comme exemples de supports. Le travail d'anticipation de ces

contenus nous a demandé une conception et des recherches très conséquentes afin de répondre aux objectifs de formation sélectionnés sans pour autant perdre la qualité des contenus, dispensés sur un seul semestre durant le cursus académique. Nous avons conservé une part des ateliers pratiques, même à distance, en permettant aux étudiant-e-s d'emprunter le matériel tel que les robots (Thymio, BlueBot, Ozobot) ou les tablettes de type iPad. Nous les avons laissé-e-s se regrouper à volonté pour acquérir les objectifs spécifiques liés aux thématiques proposées, le rôle des formateur-trice-s étant dévolu à la position de tuteur-trice-s à la demande. De ce fait, les séances en visioconférence ont été limitées à la seule sollicitation des groupes ou en individuel afin de ne pas empiéter sur le temps familial et personnel avec du temps de formation dévolu plus majoritairement aux autres didactiques.

Types de tâches et adaptation des contenus

Une incidence a été ressentie dans les programmes de cours prévus habituellement, et une nécessaire adaptation des contenus a dû se faire pour enseigner dans ces nouvelles modalités. Si, lors de la première mise à distance des enseignements, les formateur-trice-s ont ajusté leurs cours dans l'urgence, avec une bonne partie de l'année académique déjà entamée (2020), dans le deuxième temps de mise à distance (2021), les cours ont dû être pensés pour être intégralement dispensés à distance sans perdre en qualité pédagogique et didactique. Les enseignant-e-s n'avaient pas eu de contact préalable avec les étudiant-e-s. Comme le souligne Caron (2020), nous sommes passées d'une ingénierie artisanale ou d'un bricolage vers une standardisation. Cette exigence était d'autant plus forte que nous étions pourvues des constats issus de la première expérience de mise à distance. On ne pouvait de ce fait se contenter d'une simple transposition des pratiques présentielles (Caron, 2020) vers un enseignement à distance ; pour cette deuxième édition, il était nécessaire d'adapter les contenus et les types d'activités.

Pour la didactique des arts, qui s'appuie sur une pratique, sur des ateliers pour expérimenter les processus artistiques et les difficultés que tout élève rencontre et découvre dans l'exercice, la distance nous a amenées à reconsidérer les modalités de formation. Si une séquence en arts demande une anticipation et préparation préalable minutieuse du matériel, du dispositif, pour que l'activité puisse bien se dérouler, que ce soit dans l'enseignement primaire comme dans le secondaire et le supérieur, proposer une expérience artistique à distance impliquait une tout autre configuration. Tout d'abord l'engagement des étudiant-e-s est primordial allant même vers une coconstruction de la séquence, dans le sens où il est attendu de leur part une préparation du matériel et la prédisposition à se lancer dans l'activité depuis chez eux. Dans un tel contexte, le matériel doit donc être simple et accessible,

ce qui limite à la fois les possibilités d'expérimentations ou de complexité des expériences. Une option a ainsi été de recourir aux matériaux que l'on a déjà chez soi, pour transformer les objets ou matières quotidiennes en expériences artistiques. L'incitation, décrite par Espinassy (2017), en tant que déclencheur autour d'un jeu de mots et une mise en relation avec le milieu, est fondamentale pour élaborer une séquence vers des apprentissages en arts. Si en présentiel, nous pouvons proposer des expériences similaires aux étudiant-e-s en formation, à l'écran, l'incitation doit être repensée : comment entraîner les étudiant-e-s dans une pratique artistique, vers un étonnement et une recherche créative, à partir du discours du/de la formateur-trice et du questionnement professionnel des étudiant-e-s ? Ces éléments sont primordiaux dans l'enseignement des arts, mais les partager et les faire vivre dans la formation à distance devient plus complexe. De même, les échanges relatifs aux productions réalisées à distance et en quelque sorte « chacun chez soi », l'institutionnalisation à propos du travail effectué, la mise en évidence des stratégies de chacun, les obstacles et le milieu convoqué pour les réalisations artistiques s'avéraient de vrais défis pour la formation. La distance entraînait une plus grande réserve de la part des étudiant-e-s pour exposer leurs travaux et en parler ; le dialogue se centrait alors sur l'expérience vécue tandis que les productions restaient éclipsées derrière l'écran de chacun. La mise en pratique d'une séquence en didactique des arts ne pouvait plus être l'objet central de formation, se déplaçant vers leur vécu de stage avec les difficultés inhérentes et la compréhension des processus d'apprentissages à partir de leur observation et de la pratique dans les classes.

En didactique de l'allemand, la volonté de vivre une expérience dans l'enseignement-apprentissage des langues tout d'abord s'est traduite dans des exigences d'accessibilité et de faisabilité des activités à distance : proposer des tâches compréhensibles, qui ont du sens pour les étudiant-e-s, donner des consignes claires et coconstruire des savoirs. Le/la formateur-trice veillait au niveau de difficulté de celles-ci et admettait dès lors que la construction des savoirs pouvait varier selon l'étudiant-e, son expérience professionnelle préalable, sa capacité d'analyse, le temps consacré au travail, son niveau de langue. La familiarisation avec les manuels, l'analyse de pratiques (vidéos) en guidant le regard par des questions, la construction de leçons se présentaient dès lors comme des types de tâches privilégiés avec un intérêt renforcé sur les principaux aspects didactiques : l'enseignant-e, les élèves et les savoirs. La verbalisation des objectifs à atteindre par les étudiant-e-s (par ex. savoir enseigner la grammaire de manière inductive) nous a semblé faire partie d'un contrat de formation transparent et souhaitable dans notre réflexion à posteriori. Un inconvénient de ce type d'enseignement est une possible perte dans le contrôle des apprentissages (notamment lorsqu'il s'agit d'un nombre important d'étudiant-e-s à former) si les parties du contenu ne sont pas reprises ou discutées ultérieurement.

En didactique de l'allemand, les contenus de formation sont donc résolument construits autour du travail de l'enseignant-e en classe, visant le développement des compétences langagières des élèves (écrire, parler, lire, écouter), ces dernières étant au centre de la formation des futur-e-s enseignant-e-s. Cela inclut notamment l'analyse d'obstacles d'apprentissage comme les difficultés liées à la prononciation ou à l'orthographe en langue cible. La complexité du terrain incite ainsi à faire régulièrement des ajustements dans le contenu, avant, pendant ou après le passage à distance des enseignements : s'intéresser aux adaptations didactiques pour les élèves dyslexiques, réfléchir à l'alternance et la place des langues dans une classe hétérogène ou bien construire l'enseignement dans une perspective actionnelle, communicative. Ainsi les contenus de formation modifiés par la situation sanitaire particulière se rapprochent-ils de la réalité du terrain pour créer et maintenir une motivation et un engagement des étudiant-e-s. La mise à distance d'urgence a aussi apporté des nouveaux gestes professionnels comme l'usage de technologies numériques au service de l'enseignement-apprentissage des langues, et leur inclusion dans l'enseignement ordinaire via la plateforme en ligne des manuels, les podcasts, le tableau blanc interactif, les espaces numériques ou multimédias, tout en visant à s'insérer dans l'éducation numérique du PER (Conférence intercantonale, 2021).

Dans les deux cours de didactique, les contenus ont donc été adaptés au niveau des types de propositions, avec un matériel et/ou tâches plus simples ou accessibles mais qui incitent tout de même à l'étonnement, au travail langagier, à la mise en marche d'un processus artistique et à une recherche singulière de démarches didactiques. Une fois le travail effectué par les étudiant-e-s, le partage de ce qui a été réalisé était partie intégrante des cours, mais également, l'institutionnalisation, plus tournée sur les difficultés et les obstacles rencontrés par les élèves ou les futur-e-s enseignant-e-s, autrement dit une mise en perspective directe vers l'enseignement en primaire. Ces différentes expériences d'enseignement ont demandé une constante adaptation des contenus et des objets de formation de chaque discipline par une prise en compte beaucoup plus forte des attentes des étudiant-e-s pour se diriger vers une approche ancrée dans le terrain ; ceci nous a permis de rompre avec l'effet de la distance, en incluant une forme de créativité et de flexibilité afin de proposer des modalités nouvelles, si ce n'est innovantes, en tenant compte des outils numériques mis à disposition dans ce contexte.

En éducation numérique, comme indiqué précédemment, certains ateliers pratiques (manipulations d'artéfacts) ont été conservés en mettant à disposition des étudiant-e-s le matériel nécessaire (robots pour la science informatique, tablette de type iPad pour l'éducation aux médias et la découverte des usages) via le prêt multimédia. Ils/elles pouvaient réserver le matériel selon leurs besoins, tout en respectant un certain calendrier en raison du petit nombre d'artéfacts. C'est la raison pour laquelle l'organisation du cours Éducation numérique a nécessité une souplesse horaire plus importante.

Certains contenus, comme la découverte du tableau / de l'écran numérique tactile, ont été abandonnés faute d'accessibilité aux salles de cours équipées de ce dispositif pédagogique. Nous l'avons remplacé par la découverte d'usages d'applications comme le tableau blanc inclus dans la suite Microsoft 365 ou toute autre application en ligne avec les mêmes finalités, afin de faire penser la scénarisation de cet outil pour la classe, sans passer par l'exercice pratique réel. La découverte et la manipulation de ces outils à distance ont permis toutefois une certaine prise de recul quant à l'intégration réfléchie pour répondre aux besoins de l'enseignement et des apprentissages des élèves. Une meilleure prise de conscience de l'utilité et de l'utilisabilité des artefacts numériques pour servir l'enseignement et l'atteinte des objectifs scolaires s'est effectuée car, contrairement à une formation en présentiel, les étudiant-e-s ont dû manipuler quotidiennement ces artefacts et découvrir en autonomie leurs possibilités, utiles ou non, pour enseigner et faire apprendre.

Dynamiques d'interactions avec les étudiant-e-s

Dans le cadre de l'enseignement à distance, la difficulté première s'est avérée être le manque d'interactions, situation plus aisée dans l'enseignement présentiel. Les dynamiques d'interactions entre les participant-e-s ont été modifiées que cela soit entre les futur-e-s enseignant-e-s eux/elles-mêmes et/ou avec le/la formateur-trice. Le défi était dès lors principalement l'organisation méthodologique et didactique pour garantir la même qualité des contenus, mais surtout un usage adéquat des médias numériques en tenant compte des interactions et de la participation des étudiant-e-s. En effet, il est plus difficile de suivre les étudiant-e-s et de les motiver dans l'enseignement à distance en raison de la perte de contact personnel que favorise le présentiel, impliquant la mise en place de modalités diverses pour maintenir cette relation sociale constructive. Cette situation exigeait donc une réorganisation des enseignements et impliquait une plus grande charge de travail et une réflexion de la part du/de la formateur-trice.

Même si des connexions en direct sont proposées, les échanges par le biais d'un écran n'offrent pas les mêmes rapports et peuvent limiter les interactions. Les étudiant-e-s peuvent facilement éteindre leur micro (sauf indication contraire), ce qui est préconisé pour ne pas subir les « bruits » extérieurs, mais aussi leur caméra, ne favorisant pas un regard sur leurs gestes ou micro-expressions, qui révèlent des difficultés de compréhension ou de suivi. Privé-e-s de ces indices, les formateur-trice-s peuvent se trouver devant une multitude de petits écrans noirs où seuls sont indiqués les noms des participant-e-s. Malgré leur implication, ces derniers-ère-s peuvent très rapidement se détourner vers leur environnement personnel ou s'épuiser à suivre des exposés où ils/elles ne ressentent plus l'intérêt d'être présent-e-s.

Une préparation anticipée est ainsi nécessaire pour organiser des dispositifs qui alternent moment de présentation, d'atelier et de discussion collective, ainsi que des étapes préliminaires asynchrones, qui permettent d'anticiper un contenu précis et d'entrer directement en débat durant les moments de connexion en direct. Comme l'exposent Peraya et Peltier (2020), la question qui se pose ici est :

Comment concilier, en effet, les exigences d'une planification rigoureuse des processus d'enseignement et d'apprentissage, des stratégies de médiatisation et de médiation, bref du contrôle d'un environnement fermé, avec celles de la liberté et de l'autonomie de l'apprenant dans un dispositif largement ouvert et perméable aux comportements cognitifs, communicationnels, relationnels et sociaux qu'il développe dans sa sphère personnelle et privée (non académique). (cités dans Caron, 2020, p. 4)

Jacquinot (1993) souligne que l'enseignement à distance demande une mise en place d'interactions spécifiques qui impliquent alors une incitation constante auprès des étudiant-e-s, à participer, à se mobiliser pour le contenu de formation proposé. Si l'étudiant-e doit pouvoir maintenir une grande autonomie, dans l'alternance entre la vie académique et la vie privée, il est primordial de l'intégrer, de compter sur elle/lui pour le déroulé de la formation et de maintenir un niveau d'interactions optimal pour ne pas perdre la dimension socioculturelle (Jacquinot, 1993) de la formation. Il est évident que dans ces nouvelles configurations, en tant que formateur-trice, nous comptons d'autant plus sur la participation des étudiant-e-s ; nos dispositifs sont beaucoup plus centrés sur la dévolution et sur l'action conjointe (Sensevy, 2006) pour que l'enseignement soit favorable à l'apprentissage de toutes et tous. Ainsi sans modification du rôle du/de la formateur-trice, si elle/il ne conserve qu'une figuration centralisée ou un format d'exposé magistral, elle/il risque de perdre ses participant-e-s durant la session. Le maintien du lien académique et socioculturel doit alors passer par une délégation des activités de réflexions, de mise en pratique, par exemple en favorisant une forme de réflexions, de constructions du savoir lors d'ateliers, en divisant (déterminé ou autodéterminé) les étudiant-e-s en groupes pour leur laisser des temps de discussion entre pairs. La principale difficulté pour le/la formateur-trice est le manque de vision sur le suivi et la progression des apprentissages et sur les échanges durant ces moments qui permettent en temps normal de rebondir vers des savoirs en construction, des pratiques effectives ou fictives, voire des doutes. Néanmoins, ils sont nécessaires pour que les étudiant-e-s puissent s'approprier les savoirs par la prise de parole, les interactions verbales et non verbales ou encore la possibilité de partage en petits groupes hors du regard du/de la formateur-trice. Les transactions didactiques ne sont donc pas continues, mais les passages entre les modalités sont visibles pour établir des coupures d'unités, invitant à d'autres formes

de participations, d'interactions ou d'échanges. Tel que l'a établi Sensevy (2006), la métaphore théâtrale devient beaucoup plus évidente par les différentes scènes plus marquées et caractérisées par un enjeu particulier.

Dans cette optique, en didactique de l'allemand, les cours par visioconférence ont été privilégiés en sous-groupes afin de permettre un suivi plus individualisé sur la construction d'une leçon de langue et les gestes de l'enseignant-e (mise en place des consignes, création de la mémoire didactique...) et en même temps un partage d'idées venant du collectif. Ainsi, la discussion sur la construction d'une leçon, l'analyse de vidéos ou le partage d'observations et d'expériences du temps de terrain y ont eu lieu. C'est à partir des apports des futur-e-s enseignant-e-s que les interactions se construisaient, se nourrissaient ou se développaient. Les étudiant-e-s ont été invité-e-s à proposer leurs idées, à se positionner dans leur planification, à commenter les activités des manuels, à analyser les pratiques des autres, à partager le feedback du terrain, à construire une approche personnelle dans l'enseignement des langues en respectant les principes didactiques, méthodologiques, en prenant en compte la théorie du cours. Un nombre limité de participant-e-s lors de ces moments a permis au/à la formateur-trice de distribuer le temps de parole de chacun-e, de les réguler, voire les augmenter par rapport à un enseignement présentiel lors des séminaires avec 24-26 étudiant-e-s. Au niveau collectif, cela permettait de clarifier les attentes réciproques, les tâches du terrain, l'organisation des cours suivants ou l'évaluation de l'examen oral.

En didactique des arts, nous avons aussi pu observer que l'engagement des étudiant-e-s étaient bien là. Demandeuse-s de pratiques autres qu'une écoute passive, elles/ils se sont impliqué-e-s rapidement dans les propositions, tout en ayant le matériel à disposition. Une fois l'incitation lancée, le regard sur le petit écran de l'un et de l'autre a exercé un effet de motivation, d'élan pour celles et ceux qui hésitaient, de mise en réflexion pour suivre les mêmes gestes que les autres qui se mettaient au travail. Finalement, durant l'activité artistique, les caméras n'ont pas été éteintes, malgré la mise en production individuelle, pour maintenir cette stimulation par les autres, pour participer de cette synergie si forte dans un atelier d'arts mais qui émergeait tout de même à distance. Si la dévolution a été possible, la régulation *in situ* est quasiment inexistante du fait de la médiation des objets numériques qui limitent l'accès direct aux processus de chacun. Les moments d'institutionnalisation ont été alors accentués pour renforcer l'analyse des expériences, par des débats dynamiques, stimulés par l'expérience partagée.

En éducation numérique, les étudiant-e-s étant libres de faire appel aux formateur-trice-s. Nous avons vu la fréquence de consultation en visioconférence augmenter car les éléments du savoir à développer liés au scénario pédagogique particulier du cours à distance ont demandé aux apprenant-e-s

de mobiliser leur pensée réflexive de manière plus constructive qu'en classe présentielle où le fait d'écouter et de voir les réactions des pairs pouvait permettre de répondre à une question que l'on n'osait pas poser. Vu le succès de nos séances, nous avons dû organiser un calendrier de nos disponibilités pour mieux répondre aux demandes individuelles ou de groupes.

En résumé, dans les trois didactiques, un travail sur les dynamiques d'interactions a été important pour les formatrices selon ces nouveaux formats et a été au cœur de nos questionnements. C'est en effet la visibilité des apprentissages des étudiant-e-s et la mise en place d'espaces de verbalisation et de restitution des savoirs qu'il fallait maintenir dans les nouveaux formats d'enseignement. En outre, préserver l'équilibre entre environnement privé et académique constituait un vrai défi pour attirer l'étudiant-e vers ce qui était proposé. Il est en effet plus aisé d'inciter les apprenant-e-s à participer dans une salle de cours, car elles/ils se laissent entraîner dans le jeu du dispositif anticipé, que ce soit par le matériel mis en place, l'organisation de la salle, les supports mis à disposition qui engagent visuellement vers l'activité. Dans l'enseignement à distance, le milieu devient vite appauvri car plus limité selon la scénarisation pédagogique prévue. Il se construit dans les échanges, dans le matériel anticipé et accessible, mais aussi dans la clarification du but des activités. Celles-ci doivent avoir du sens dans les enjeux du cours *in situ*, justifiant une présence en ligne et la réalisation de l'expérience avec le collectif. Ces pratiques nous ont amenées à repenser la présence et la participation des étudiant-e-s en cours, une évidence en enseignement en présentiel, mais qui devait s'organiser d'autant plus à distance. En effet, étudiant dans les possibilités techniques de leur environnement privé, une mauvaise connexion internet pouvait être compensée par le visionnement de l'enregistrement à posteriori. Il était ainsi primordial de proposer des contenus de cours qui sollicitaient leur mobilisation dans un apprentissage actif (Brame, 2016), en comptant sur leurs actions, leurs productions et réflexions, qui alimentent la formation et rendent indispensable leur présence lors des moments en visioconférence. Les objets de formation ont ainsi été centrés sur le vécu de nos étudiant-e-s, sur une pratique réflexive à partir des stages qui rétroagissaient sur les contenus. Il a fallu également s'adresser à elles/eux nominativement, considérer leurs apports en les intégrant dans le fil du déroulé du cours, faire des retours sur les travaux demandés au préalable, sur les commentaires dans les forums, remarquer leur présence pour la valoriser, ces éléments constituant un principe clé pour créer et maintenir les interactions socioculturelles que la distance pouvait oblitérer.

Conclusion : perspectives pour la formation

Comme explicité tout au long de cette contribution, la situation sanitaire d'urgence a eu une forte répercussion dans la formation initiale des

enseignant-e-s, posant en débat ce qu'implique l'enseignement à distance et comment le construire selon les disciplines. À partir de nos récits d'expériences, le double contexte temporel dans lequel nous avons agi et les circonstances qui nous ont incitées à interroger et donner de nouvelles significations au cadre de formation ainsi qu'à ses contenus ont été mis en évidence. Dans cette ingénierie de formation pour un enseignement à distance, notre point de vue était celui d'un questionnement sur la transformation des contenus dans les didactiques par l'intermédiaire de nos dispositifs de formation. Nous nous sommes ainsi intéressées aux aspects pédagogiques et didactiques de nos cours nécessitant des ajustements, que ce soit du point de vue de leur organisation, du contenu spécifique disciplinaire, des tâches, de l'intégration des technologies numériques ou des interactions socioculturelles. Chaque discipline a proposé des formats d'enseignement variés, des contenus et des types de tâches correspondant aux besoins de la formation. Chaque discipline a montré sa singularité, avec des gestes professionnels des formatrices qui se rejoignaient sur un certain nombre de points et divergeaient sur d'autres. Parmi les aspects transversaux, la flexibilité dans la temporalité, l'anticipation des cours, une bonne organisation, la confiance et la coresponsabilité de la formation avec les participant-e-s ainsi que la variété des ressources disponibles à tout moment et en tous lieux, soit un accès diversifié et différencié aux savoirs, se sont avérées très importantes. Les enseignements généraux que nous tirons de ce récit d'expériences portent sur l'importance de mises en commun, d'échanges, d'interactions spécifiques ayant comme fonction l'appropriation de notions théoriques, de gestion des étapes postérieures, d'exposition des travaux, de mise à disposition externe d'artéfacts numériques, de discussions sur les pratiques, de réflexions sur la discipline, d'expérimentations, d'institutionnalisation des contenus... Tant de fonctions que nos cours mettaient en œuvre, selon ce qui a été poursuivi. Le « pour quoi » de tels dispositifs didactiques, couplés avec des contenus médiatiques tels que la vidéo pédagogique, a pris de l'importance. Les aspects spécifiques (divergents) liés aux trois disciplines se reflétaient dans l'intégration des technologies numériques au service de la formation, le plus développé pour l'éducation numérique et la manipulation d'artéfacts (robotique ou tablette entre autres). Croiser nos regards nous a également permis de mettre en évidence les ajustements du geste professionnel du/de la formateur-trice pendant le temps d'enseignement à distance, prenant la posture du/de la tuteur-trice, animateur-trice, discutant-e, conseiller-ère ou de l'organisateur-trice.

Qu'apprenons-nous alors de ces expériences inédites, porteuses de réflexions afin de construire la formation, pour l'avenir ? Quelles perspectives peuvent être formulées ? En premier lieu, c'est une réflexion sur la dynamique des interactions qui nous a incitées à reconsidérer la place et le rôle des étudiant-e-s dans leur formation, pour les engager de manière active, considérant leur présence et accentuant le sens donné aux activités

proposées, ceci afin de les rendre responsables de leur propre progression dans leurs apprentissages. La situation sanitaire d'urgence nous a poussées, dans nos scénarios pédagogiques, à adopter une approche plus ancrée dans le quotidien des étudiant-e-s, en prenant en compte leurs questionnements (mais aussi leurs attentes, besoins et inquiétudes) pour éviter des effets négatifs de la distance, comme l'isolement ou l'éventuel manque de compétences dans l'utilisation d'artéfacts numériques peu ou rarement mobilisés auparavant (tout le pan de la mobilisation des outils de visioconférence a nécessité un temps d'adaptation non négligeable empiétant sur le temps de formation). Ces dynamiques si essentielles dans l'enseignement obligatoire, primaire et secondaire, mais souvent oubliées dans l'enseignement supérieur, revenaient au premier plan de nos objectifs pédagogiques et didactiques. En deuxième lieu, l'ancrage plus fort dans le terrain scolaire nous paraît essentiel dans la formation initiale des enseignant-e-s. Cela peut être le point de départ pour la conception des contenus spécifiques dans chaque discipline et leur appropriation par les étudiant-e-s ressentant par moments des besoins de formation différenciés selon les contextes scolaires. De ce fait, le travail de l'enseignant-e et des élèves dans la discipline donnée et un contexte particulier est un élément indispensable à prendre en compte en formation. En suivant cette logique, de nouvelles perspectives de formation s'ouvrent aux formateur-trice-s, telles que le travail sur les obstacles rencontrés par les enseignant-e-s et les élèves lors d'une activité particulière, la prise de recul par rapport aux pratiques observées sur le terrain versus le discours universitaire dans une discipline donnée, la prise en compte de l'hétérogénéité d'une classe (ex. élèves dyslexiques, allophones, germanophones, équipement familial en artéfacts numériques, etc.) ou bien des réflexions sur les prescriptions institutionnelles, les principes méthodologiques et didactiques des ressources disponibles et la réalité du terrain.

En dernier lieu, ce sont des nouvelles compétences que nous avons développées, compétences qui peuvent être partagées avec les futur-e-s enseignant-e-s et « dont nous revendiquons qu'elles constituent une forme de professionnalisation » (Caron, 2020, p. 2). La première est la mise en place d'activités collaboratives, créées sur le principe d'un enjeu, d'un défi à relever et à partager lors des séances en commun. La deuxième est le développement d'un regard réflexif sur l'utilité (permettre d'atteindre le but fixé de l'apprentissage) et l'utilisabilité (permettre – ou non – l'utilisation par l'apprenant-e) de tel ou tel artéfact numérique, dépendant des compétences du/de la formateur-trice à les mobiliser (Brame, 2016), seul l'objectif de la formation indiquant le besoin. Sur le principe de la vidéo pédagogique traitée en chapitres courts pour ne pas perdre l'attention du public, les formateur-trice-s ont veillé à mettre la visioconférence en scène afin de l'articuler autour d'objectifs spécifiques à atteindre par les étudiant-e-s traités comme des jalons d'un parcours, d'un projet, chaque étape permettant d'atteindre la suivante. La troisième est de savoir déléguer l'appropriation

des contenus aux étudiant-e-s, en pensant à sa clarté, à l'importance qui lui est attribuée (capsule obligatoire à visionner lors de la phase préparatoire ou capsule facultative pour élargir les savoirs) et à des exemples concrets illustrant les propos, dans l'espoir de poser des fondements. En même temps, des passages invitant à réfléchir à leurs propres expériences, à retourner sur les représentations langagières, artistiques, numériques ou à se poser des questions sur les bonnes ou mauvaises pratiques, ont rendu les capsules plus personnalisées. Cela dit, avoir des adultes comme apprenant-e-s ne signifie pas pour autant qu'ils/elles peuvent se former seul-e-s, les formes sociales de la formation et les objectifs spécifiques ciblés s'avérant des éléments nécessaires à la construction de leurs compétences.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aeschlimann, B., Hänni, M., & Kriesi, I. (2020). *Enseignement à distance en formation professionnelle : défis et potentialités des méthodes numériques* [Rapport de l'Observatoire suisse de la formation professionnelle]. IFFP. <https://www.iffp.swiss/obs/enseignement-a-distance-les-lecons-du-confinement>
- Astier, P (1999). Activité et situation dans le « récit d'expérience ». Éducation permanente. <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02279871>
- Brame, C.J. (2016). Effective Educational Videos : Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. *CBE life sciences education*, 15(4), es6. <https://dx.doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>
- Bruner, J. (2000). *Cultures et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres* (trad. par Y. Bonin). Retz.
- Caron, P.-A. (2020). Ingénierie dispositive et enseignement à distance au temps de la COVID 19. *Distances et médiations des savoirs*, 30. <https://doi.org/10.4000/dms.5211>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2021). *Plan d'études romand. Éducation numérique. Cycles 1-2-3* [PDF]. CIIP.
- Espinassy, L. (2017). Inciter à l'étonnement : pratiques langagières et enseignement des arts plastiques. In J.-C. Chabanne (Éd.), *Actes des XVII^{es} Rencontres de didactique de la littérature, juin 2016, Institut français de l'éducation-ENS de Lyon*. <https://rdidlit17.hypotheses.org/espinassy>
- Foulger, T.S., Graziano, K.J., Schmidt-Crawford, D., & Slykhuis, D.A. (2017). Teacher Educator Technology Competencies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 25(4), 413-448. <https://www.learntechlib.org/p/181966/>
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, 102(1993), 55-67. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1305>

- Leclerc, C. (2004). Le récit d'expérience ou la parole retenue ? *Carrefours de l'éducation*, 18(2), 58-71.
- Peraya, D., & Peltier, C. (2020). Ce que la pandémie fait à l'ingénierie pédagogique et ce que la rubrique peut en conter. *Distances et médiations des savoirs*, 30. <https://doi.org/10.4000/dms.5198>
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique : éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2). <https://doi.org/10.24452/sjer.28.2.4725>
- Villiot-Leclercq, E. (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. *Distances et médiations des savoirs*, 30. <https://doi.org/10.4000/dms.5203>

Notices biographiques

Corinne Ramillon est professeure HEP, responsable du pôle pédagogique et didactique de l'Unité TIC (UTIC), chargée d'enseignement en éducation numérique, à la Haute École pédagogique du Valais. Actuellement en thèse à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève, ses axes de recherche et de développement s'articulent autour de la progression des compétences des formateur-trice-s en intégration péda-numérique pour former et apprendre dans la formation initiale et continue des enseignant-e-s.

COURRIEL : CORINNE.RAMILLON@HEPVS.CH

Slavka Pogranova est chargée d'enseignement en didactique de l'allemand à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Elle a travaillé à la HEP Valais (allemand, anglais, plurilinguisme). Docteure en sciences de l'éducation, sa thèse a porté sur la construction des savoirs, les gestes didactiques et l'alternance des langues. Ses domaines de recherche comprennent la formation des enseignant-e-s et la didactique des langues étrangères.

COURRIEL : SLAVKA.POGRANOVA@UNIGE.CH

Apolline Torregrosa est chargée d'enseignement en didactique des arts (Groupe de recherche en didactique des arts et mouvement) à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Docteure en sociologie (Université Paris Descartes) et en éducation artistique (Université de Barcelone), ses lignes d'études portent sur les dispositifs didactiques en arts pour approfondir dans les enjeux de la formation en arts et ses mutations épistémologiques.

COURRIEL : APOLLINE.TORREGROSA@UNIGE.CH