

Le métier d'enseignant-chercheur au révélateur de la situation de crise

Xavier Weppe, Zoé Le Squeren, Xavier Lecocq
Université de Lille, IAE

Introduction

L'émergence et la diffusion planétaire du virus Covid-19, abréviation de « *Corona Virus Disease 2019* », détecté la première fois en Novembre 2019 dans un marché de la sixième ville chinoise (Wuhan), provoque depuis quelques semaines une crise sanitaire, économique et financière qui secoue progressivement toute la planète. Nombreux sont les journalistes et les commentateurs qui présentent ce virus comme un « *cygne noir* » (Taleb, 2007) afin de décrire le rôle joué par ce virus passé de la chauve-souris à l'homme par l'intermédiaire d'un petit animal, maintenant mondialement célèbre, le pangolin.

Si le virus Covid-19 provoque une crise sanitaire et une crise économique bouleversant de nombreuses organisations, en quoi provoque-t-il également une crise pour l'université et l'enseignement supérieur ? Pour répondre à cette question, arrêtons-nous tout d'abord sur la notion de crise. Dans la plupart des définitions, la crise renvoie à une situation de troubles, de difficultés, due à une rupture d'équilibre et dont l'issue est déterminante pour l'individu ou la société¹. Cette rupture d'équilibre est due à l'imprévu. Cet imprévu qui surgit de l'ordinaire, qui s'impose aux différents acteurs et qui déclenche un enchaînement rapide. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'imprévu n'est pas tant le virus en tant que tel, mais la décision de fermer les facultés et les écoles pour des raisons de santé publique tout en affichant un objectif de maintien de la « continuité pédagogique ». Cet imprévu met à l'épreuve l'ensemble du personnel de l'enseignement supérieur, des organes de direction jusqu'au personnel support en passant par les enseignants-chercheurs. Il surprend, il bouleverse les routines quotidiennes, il accélère le rythme des décisions à prendre et

1. <https://www.cnrtl.fr/definition/crise>

questionne nos capacités à agir rapidement et efficacement. Si l'enseignement supérieur est le lieu où les générations nouvelles se forment au développement, à l'approfondissement d'une pensée créatrice et autonome (Garreau & de Montmorillon, 2019), comment poursuivre cette mission sans lieu de confrontation d'idées et de partage de connaissances, sans espace pour mener l'enquête (Dewey, 2006) ? Comment maintenir cette communauté (*universitas*), dans un espace éclaté où l'ensemble des parties prenantes (étudiants, enseignants et enseignants-chercheurs, personnel support) sont confinés et seuls ? Si la question peut présenter des enjeux apparemment moins importants que pour les sphères médicale et sanitaire, elle n'en est pas pour autant moins complexe. Pour répondre à l'exigence de « continuité pédagogique », nous avons très rapidement reçu de la part de nos directions de « l'ingénierie de la formation » et des « innovations pédagogiques » des guides et directives sur les « outils pédagogiques » disponibles pour faire cours à distance. Face aux enjeux et aux inquiétudes des différentes parties prenantes, la technologie apparaît dans les discours comme le lien capable de maintenir cette continuité pédagogique, cette communauté d'apprentissage. Les discours sur les outils et les plates-formes semblent écraser tout autre type de discussion. Il convient en effet de comparer rapidement les solutions internes aux solutions externes. Toutes les discussions parlent de Moodle, de ZOOM, de Teams, de Glowbl, de Discord, etc.

La réflexion que nous tentons de mener depuis plus d'une semaine est différente. Sans nier l'importance des solutions technologiques pour faire face à cette crise, nous pensons que le défi du maintien de la communauté d'apprentissage doit être pensé en termes de management stratégique. Cela nous conduit à questionner l'objectif affiché de « continuité pédagogique », en apparence clair mais peu porteur de sens pour les équipes pédagogiques et les étudiants (A) et à discuter de l'importance relative des solutions technologiques dans le contexte actuel (B). Partageant ce diagnostic au sein de notre équipe pédagogique à l'Université de Lille, nous sommes convaincus qu'il est de notre responsabilité, dans cette crise, de recréer les bases de l'apprentissage grâce à l'affirmation d'une unité de sens et d'une unité collective permettant de faire face à l'effondrement des unités de temps, d'espace et d'action qui constituent traditionnellement l'apprentissage dans une salle de cours (C). Concrètement, une démarche doit être déployée à deux niveaux : celui de l'organisation de la formation (D) afin de clarifier les objectifs et d'établir des canaux de communication formels

avec les étudiants, et celui des enseignements (E) qui doivent être réinventés au regard de la situation d'apprentissage actuelle. Pour conclure, nous constatons que la crise nous a amenés à réévaluer la hiérarchie et la complémentarité de nos activités, mettant en évidence l'importance de la polyvalence chez les enseignants-chercheurs.

A. Face à la crise, un objectif clairement formulé mais porteur d'ambiguïté : assurer la « continuité pédagogique »

La crise, définie plus tôt comme une rupture d'équilibre due à l'imprévu ou au non-prévu, empêche les organisations d'avoir recours aux routines pour réaliser leurs objectifs. Mais « *Il n'est rien de plus naturel que le hasard, ni de plus constant que l'imprévu. L'ordre, en somme, est une immense entreprise antinaturelle* »², et les organisations doivent apprendre à réagir aux crises afin de protéger les différentes parties prenantes et assurer la continuité de leurs activités. La gestion de crise est alors une entreprise complexe, qui demande une approche transversale comprenant différentes phases : l'anticipation en amont, le pilotage en temps de crise, et l'apprentissage *ex post* permettant le progrès par l'épreuve (Combalbert & Delbecque, 2018).

Il semble aujourd'hui que les institutions, y compris dans l'enseignement supérieur, n'aient pas vraiment mis en place un processus de veille quant au Covid-19. Cette étape, nécessaire à la construction d'une capacité d'anticipation, peut permettre un management structuré de la crise grâce à la mise en place d'un plan d'action clair malgré l'urgence. Cela nécessite de prévoir des moyens, des outils et des procédures adaptés, mais aussi d'identifier et de développer les moyens humains et techniques clés afin de piloter une réponse globale au niveau de l'organisation. En l'absence de cette phase d'anticipation, les écoles et les facultés ont dû se plonger immédiatement dans la seconde phase, celle du pilotage en temps de crise, avec un objectif en apparence clair : celui de la « continuité pédagogique ».

Revenons rapidement sur la genèse de ce terme. Le jeudi 12 mars 2020, Emmanuel Macron s'adresse pour la première fois aux Françaises et aux Français au sujet de l'épidémie, et il annonce : « *Dès lundi et jusqu'à nouvel ordre, les crèches, les écoles, les collèges, les lycées et les universités seront fermés* ». Jean-Michel Blanquer³ et Frédérique Vidal⁴ énoncent alors dès le vendredi 13 mars l'objectif de « continuité pédagogique ». On peut ainsi lire sur le site du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : « *Afin*

2. Discours de Paul Valéry devant l'Académie Française en 1927.

3. <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/circulaire-du-13-mars-2020-52017.pdf>

4. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid150297/covid-19-mesures-prises-par-le-gouvernement-pour-les-etablissements-d-enseignement-superieur-et-de-recherche.html>

de garantir la continuité pédagogique, les établissements veilleront à offrir leurs modules d'enseignement en e-learning pour permettre aux usagers de suivre leurs formations à distance. Des outils nationaux existent également (FUN MOOC, universités numériques thématiques etc.) et seront à leur disposition ». Dans un contexte de crise, la formulation d'un objectif clair a pour premier but de rassurer l'opinion publique et les différentes parties prenantes. Ce but semble atteint, et le terme de « continuité pédagogique » présente l'avantage d'être rassurant pour les élèves, étudiants et parents : il sous-entend que les élèves pourront suivre les cours, et que l'année scolaire ou universitaire ne souffrira pas de rupture. Mais la notion de « pédagogie » engage immédiatement la responsabilité des pédagogues, pour qui cet objectif s'avère moins clair : comment assurer la continuité de notre pédagogie à distance ? Suffit-il de conseiller des MOOCs, des lectures, de mettre certains supports de cours en ligne ? Faut-il enregistrer des vidéos (et fonctionner de manière asynchrone), ou organiser des sessions en temps réel (des sessions synchrones) avec les étudiants ? Faut-il prévoir des évaluations ?

Ces questions se font pressantes, et l'objectif de continuité pédagogique créé *de facto* un sentiment d'urgence : il ne faut pas rompre le processus d'apprentissage. Or, si l'urgence peut être appréhendée comme un facteur mobilisant dans certaines situations grâce à l'oubli de certaines règles, notamment hiérarchiques (Loriol, 2011), elle peut également se révéler toxique. Ce sentiment d'urgence vient exacerber un sentiment d'intensification du travail et de dégradation des conditions d'exercice propres à nos modes de production contemporains (Raveyre & Ughetto, 2006) qui s'appuient notamment sur l'utilisation des technologies de l'information. Des recherches ont montré depuis longtemps que ces technologies créent une surcharge informationnelle et recomposent la question temporelle dans nos organisations, en imposant une accélération des processus, une grande réactivité et une instantanéité des réponses (Reix *et al.*, 2016).

Ce sentiment d'urgence a poussé les acteurs à se projeter immédiatement dans des solutions, sans questionner la vision proposée consistant à maintenir la continuité pédagogique. Le ministère et nos institutions nous ont d'ailleurs invités à nous pencher très rapidement sur les solutions possibles, en nous présentant les dispositifs existants et en nous envoyant de nombreux guides censés permettre d'assurer la continuité des enseignements.

Nous sommes donc entrés rapidement dans une phase de pilotage visant à réduire l'impact de la crise sur nos formations.

Il est trop tôt aujourd'hui pour évaluer la capacité de nos institutions à apprendre de l'épreuve. En temps voulu, nous pourrions nous demander si la gestion de cette crise aura permis une transition vers une nouvelle organisation grâce à un questionnement de nos pratiques. Il est cependant permis de douter de cette capacité au regard du manque d'anticipation et de la formulation vague de l'objectif à atteindre.

L'objectif de continuité pédagogique, en apparence clair, met donc les ressources sous tension et n'éclaire pas nécessairement sur les décisions à prendre. Pour répondre à cet objectif, l'attention est tout de suite portée sur les outils permettant d'assurer cette continuité.

B. Assurer la continuité par les seules solutions technologiques ?

Il est amusant de constater que la seule aide proposée aux enseignants sur le site du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche⁵ prend la forme d'une courte vidéo qui s'intitule *Je suis enseignant, comment mettre en ligne mes contenus ?*⁶. On pourrait s'attendre à voir l'objectif de continuité pédagogique traduit de façon plus précise par l'université, mais cette dernière envisage à son tour la technologie comme une solution. Les enseignants reçoivent ainsi des aides en ligne et des documents produits par des directions en charge de la formation ou de l'innovation pédagogique, présentant les différentes solutions technologiques pour mettre en ligne des ressources, organiser un forum ou un appel vidéo. Ces documents, par ailleurs bien réalisés, dans des temps très courts, et souvent utiles, ne répondent pas aux interrogations évoquées dans la partie précédente.

En quelques jours l'organisation a donc placé toute son attention sur les solutions techniques disponibles en interne et en externe (Moodle, Pod, ZOOM, Glowbl, Microsoft Team, Google Hangouts, Discord, etc.). Les échanges au sein de la communauté portent sur les avantages et les inconvénients de chaque solution : quelles plates-formes sont saturées ? Quelles sont les fonctionnalités offertes ? Le nombre de participants est-il limité ? L'université dispose-t-elle de licences ? Il semble alors que chacun se raccroche à une croyance selon laquelle la technologie permettrait de remettre de l'ordre dans une situation de crise caractérisée par le désordre.

Les outils proposés en interne (Moodle ou Pod par exemple) permettent généralement l'organisation de séances asynchrones,

5. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid39540/covid-19-l-enseignement-superieur-et-la-recherche-francaise-mobilises.html>

6. https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=Y-agZjgHxGg&feature=emb_logo

au travers de la mise en ligne de contenus consultables par l'étudiant quand il le souhaite. En revanche, l'organisation de séances synchrones, qui permettent un échange en temps réel par audio-ou visioconférence, nécessite généralement de passer par des solutions développées par des acteurs externes à destination des entreprises. Il est en effet intéressant de noter que la plupart des solutions proposées n'ont pas été pensées pour le partage de connaissances, mais pour favoriser le travail collaboratif en entreprise ou même les discussions au sein d'une communauté, comme Discord dans l'univers du jeu vidéo. L'enseignement supérieur apparaît alors en situation de dépendance vis-à-vis d'acteurs spécialisés. Certains services, bien que conseillés par l'université, stipulent d'ailleurs ne pas être adaptés à l'enseignement à distance, à l'instar de la plate-forme RENdez-vous qui avertit ses utilisateurs : « *Le service RENdez-vous n'est pas adapté pour un usage d'enseignement à distance. En cette période difficile, merci d'en réserver l'usage à des réunions de travail* »⁷. Cette profusion de solutions technologiques peut semer un trouble tant pour les enseignants que pour les étudiants. Mais surtout, elle ne permet pas de répondre aux interrogations des pédagogues quant au type de séance à privilégier (synchrone ou asynchrone), et au type de contenu à proposer en fonction du public et de la philosophie du cours.

7. <https://rendez-vous.renater.fr/home/>

Cette réflexion et ces échanges sur la technologie à adopter portent au second plan les problèmes habituellement jugés complexes dans l'activité d'enseignant-chercheur : la définition du contenu des cours, l'articulation des séances, les méthodes pédagogiques et la nature des interactions à mettre en place dans la salle de cours. Si les solutions technologiques permettent de découvrir de nouveaux types d'interaction et ouvrent de nouvelles potentialités pour l'organisation de nos pédagogies, cela doit se faire au service d'une réflexion plus profonde et plus générale sur nos pratiques d'enseignement. En ce sens, nous pensons qu'il est aujourd'hui nécessaire d'adopter une posture réflexive et de dépasser cette approche par les solutions technologiques pour repenser l'organisation des formations et les pratiques d'apprentissage. Il appartient aujourd'hui aux responsables de formation de remettre en ordre l'organisation des formations bouleversée par le confinement, et aux enseignants de repenser les situations d'apprentissage telles que vécues par nos étudiants.

C. Choisir de refonder l'apprentissage sur une unité de sens et une unité collective

Sans nier l'importance des solutions technologiques pour assurer la continuité des cours, nous avons essayé d'adopter une posture réflexive tout en déployant une analyse des situations vécues par les différentes parties prenantes. Autant penser « organisation » pousse à penser l'homogénéisation du réel et la mise en cohérence, autant penser « situation » oriente notre analyse vers la diversité des pratiques des acteurs et ouvre une réflexion sur les relations que l'organisation entretient avec les situations (Journé & Raulet-Croset, 2008). Dans cette partie, nous voulons montrer que face à la disparition des bases de la situation d'apprentissage due au confinement, les responsables de formation peuvent agir pour donner du sens à l'idée de continuité pédagogique et créer une communauté pour poursuivre l'apprentissage.

Tentons tout d'abord de définir les bases d'une situation d'apprentissage à l'université en période « normale ». Si les pratiques pédagogiques sont évidemment diverses, la plupart se caractérisent par une triple unité : de lieu, de temps et d'action.

L'unité de lieu correspond bien sûr à la salle de classe, propice aux échanges, confrontations d'idées et approfondissement des connaissances. Ces espaces sont d'ailleurs aujourd'hui de plus en plus pensés comme des « salles pédagogiques », des « *learning labs* » devant favoriser les échanges. Cette unité de lieu est la première à être abandonnée en période de confinement, et les solutions technologiques expérimentées depuis quelques jours proposent de recréer des « classes virtuelles » avec plus ou moins de succès selon les situations (nombre d'étudiants connectés, problèmes de micro ou de vidéo, bande passante, mais aussi situations familiales). Nos expériences nous ont montré que l'unité de lieu était alors très imparfaitement recréée. A titre d'exemple, certaines séances synchrones ont dû être organisées sans vidéo, afin de libérer de la bande passante ; difficile alors pour l'enseignant d'endosser son rôle de partenaire dans l'apprentissage sans contact visuel avec les apprenants.

L'unité de temps est quant à elle partiellement abandonnée. Si cette unité peut être conservée dans le cas de séances synchrones, la perception du temps s'avère différente selon la situation des parties prenantes. Nos formations accueillent en effet des étudiants en formation initiale, mais aussi des élèves en apprentissage, ou des auditeurs en formation continue devant souvent organiser leur temps entre vie familiale, formation universitaire, et activité



*L'explication,
René Magritte (1952),
Musées Royaux de
Belgique*

professionnelle. Les situations familiales et sociales diverses bouleversent également le rapport au temps. Les retours des étudiants nous ont aussi montré une perception du temps accélérée par la mise sous tension provoquée par le caractère exceptionnel de la situation. Ainsi, comme le souligne William James : « *ce temps unique auquel nous croyons tous et dans lequel chaque événement est précisément daté, cet espace unique dans lequel chaque chose a sa position, sont des notions abstraites qui unifient à merveille le monde. Mais, sous leur forme achevée de concepts, qu'elles sont loin des expériences vagues et chaotiques que sont les expériences du temps et de l'espace des hommes ordinaires.* » (James, 1907, pp. 208-209).

Enfin, l'unité d'action et la finalité commune et partagée d'apprentissage et d'approfondissement de connaissances et de compétences sont remises en cause par l'émergence de nouvelles activités jugées prioritaires en temps de crise sanitaire : prendre soin de soi et de ses proches, quitter rapidement son logement étudiant pour retrouver sa famille, clarifier les relations contractuelles avec son entreprise, etc. Après une semaine, certains cadres suivant un parcours en formation continue s'inquiètent ainsi déjà de leur incapacité à concilier l'ensemble de leurs obligations.

Notre choix de questionner la continuité pédagogique à travers l'analyse des situations d'apprentissage n'a de sens que par rapport aux points de vue subjectifs des acteurs. En effet, les éléments essentiels pour comprendre la situation ne sont pas ses caractéristiques « objectives », mais le processus par lequel les différents acteurs vont construire le cadre donnant du sens à leurs interactions et modifier leurs actions en conséquence (Journé & Raulet-Croset, 2008).

Face à la disparition de la triple unité caractérisant les situations d'apprentissage, et face à la diversité des situations vécues, nous pensons que les responsables de formation peuvent aujourd'hui agir pour créer une unité de sens (pourquoi et comment il faut continuer à apprendre ?) et une unité collective (comment les acteurs traditionnellement présents dans une salle de cours peuvent former une communauté ?) permettant de mettre en place

une nouvelle situation d'apprentissage, sans unité de lieu, de temps et d'action.

La construction d'une unité de sens est d'autant plus importante que l'on est face à une situation nouvelle et équivoque (Weick, 1995) ; mais elle est d'autant plus difficile que nous sommes engagés en même temps dans l'action collective. En effet, la pression temporelle oblige souvent à imaginer de nouvelles pratiques collectives tout en leur donnant du sens ; et elle empêche de donner du sens aux actions déjà lancées. Cette unité de sens, autour de notre objectif commun qu'est la poursuite de l'apprentissage et du partage des connaissances, recrée un cadre pour l'action en établissant des significations partagées par l'ensemble des acteurs afin d'identifier les priorités et d'orienter l'action collective.

Parallèlement à cette unité de sens, il faut veiller au maintien, voire au renforcement, d'une unité collective, habituellement créée par la simple présence commune dans une classe. Les outils technologiques font émerger et solidifient le réseau nécessaire au partage des connaissances. Mais l'unité collective repose également sur une coordination relationnelle (Gittell, 2000), décrivant des formes de coordination spontanée où les acteurs interagissent pour se coordonner. En effet, si le fonctionnement habituel d'une formation repose davantage sur une coordination formelle et stable dans le temps (règlement des études, structure de rôles bien définis, maquette de formation et *syllabus*, procédures administratives, etc.), l'urgence de la situation et l'incertitude importante conduisent à accroître les interdépendances et donc le besoin en solutions de coordination. La coordination apparaît ici comme un processus d'interaction reposant sur deux piliers : les relations partagées et la communication (Gittell *et al.*, 2008).

La coordination se réalise dans des relations où il existe des objectifs partagés, des connaissances partagées et un respect mutuel. D'abord, Les objectifs partagés motivent l'ensemble des parties prenantes (étudiants, enseignants, personnel support) à dépasser les difficultés du moment et à agir pour la réussite du processus d'apprentissage. Ensuite, les connaissances et la compréhension du travail de chacun permettent d'anticiper les incidences (Rico *et al.*, 2008). Enfin, le respect de chacun et la confiance mutuelle constituent le ciment nécessaire à l'unité collective.

Plus concrètement, la création d'une unité de sens et d'une unité collective peut être mise en œuvre à deux niveaux. Il appartient en effet aux responsables de formation de créer une nouvelle

organisation porteuse de sens et de clarification, et aux enseignants de mettre en place de nouvelles pratiques d'apprentissage.

D. Mettre en œuvre une organisation porteuse de sens et une communication plus formalisée au niveau de la formation

Les responsables de formation ont dû agir rapidement pour lever les ambiguïtés de la notion de « continuité pédagogique » tout en permettant à chacun de vivre au mieux la situation. Pour réduire les interprétations concurrentes de l'objectif, nous avons fait le choix de revenir à la notion d'université, à cette communauté permettant de penser ensemble. Le sens qui devait guider les actions de l'ensemble de l'équipe pédagogique était de faire en sorte que nos étudiants continuent à apprendre. Ainsi, assurer la continuité pédagogique, ce n'est ni prétendre que l'on peut en quelques jours transformer totalement une organisation et une structure de cours pensées pour le face à face pédagogique, ni se contenter de transmettre son support de cours aux étudiants. Le rappel de ces bornes permet à chacun de faire preuve d'improvisation tout en comprenant le sens de la démarche. Assurer la continuité pédagogique, c'est peut-être davantage se comporter en *alter ego*, en comprenant les situations vécues par nos assistants pédagogiques⁸, nos étudiants et nos collègues. Assurer la continuité pédagogique, c'est aussi, il faut bien le dire, annoncer clairement que l'on adoptera un mode de fonctionnement « dégradé » par rapport aux standards (et notamment les trois unités de temps, de lieu et d'action) qui prévalaient avant la crise (et qui d'ailleurs ne seront peut-être plus les mêmes après la crise). La littérature sur les organisations hautement fiables ou sur la résilience organisationnelle (Weick & Sutcliffe, 2007 ; Weick *et al.*, 1999) peut nous éclairer sur ce point. Ne pas reconnaître le fonctionnement en mode dégradé, c'est renoncer à transformer ses processus et ses pratiques et risquer l'effondrement de l'organisation. Enfin, assurer la continuité pédagogique, c'est essayer d'adopter une attitude de sagesse qui « *consiste à être conscient de la complexité du monde, à se montrer attentif aux limites de ses connaissances, à introduire la dose de doute juste pour ne pas paralyser mais au contraire rester en alerte à l'inhabituel* » (Vidaillet, 2003).

En parallèle de ces actions visant à clarifier la notion de continuité pédagogique, nous avons dû mettre en place une communication plus formalisée. Nous avons en effet constaté une explosion des échanges informels entre nos étudiants : dans plusieurs promotions, des groupes WhatsApp ont été créés dès les premiers

8. 80 % de nos assistants pédagogiques (en l'occurrence des assistants pédagogiques) auraient pu demander à prendre un congé exceptionnel pour s'occuper de leurs enfants. Leur engagement pour l'institution les a conduits à ne pas le demander, mais il était essentiel de formaliser qu'on ne pourrait pas leur demander la même activité que d'habitude dans les conditions actuelles.

jours du confinement ou ont été largement réactivés pour retrouver des échanges rendus difficiles par la distance. Si cette dimension est importante pour maintenir un esprit de groupe nécessaire à toute forme d'apprentissage collectif, elle a également ses limites. Plusieurs participants ont ainsi ressenti une saturation des espaces de discussion où chacun partageait son point de vue, son interprétation, son commentaire sur les évolutions de la formation pendant la crise. Face à cela, nous avons décidé de communiquer de manière beaucoup plus formalisée qu'habituellement : plusieurs *emails* ont été envoyés aux étudiants avec des directives claires sur les modalités d'enseignement et d'évaluation, leurs droits et leurs devoirs vis-à-vis de leur employeur et de l'université, etc. Si les protocoles et les procédures qui prévalent pour les activités routinières ont été peu utiles pour gérer cette situation unique, non prévisible et à l'issue incertaine, nous avons développé au niveau de l'organisation de notre formation une communication plus formalisée. Cette approche plus formelle dans un contexte marqué par une forte incertitude peut paraître étonnante, mais cela nous a semblé être le meilleur moyen de remettre en ordre une situation en désordre, de tenter de stabiliser un réseau d'informations fiables et partagées. *A posteriori*, ce choix semble d'ailleurs cohérent avec les préconisations des études sur la gestion de l'inattendu et de la coordination dans des environnements incertains (Faraj & Xiao, 2006 ; Gittell *et al.*, 2008). Ces études ont mis en lumière l'insuffisance de structures formelles face aux situations inattendues et l'importance de la capacité des acteurs à développer des pratiques de coordination locales adaptées au contexte (Faraj & Xiao, 2006 ; Gittell *et al.*, 2008).

E. Mettre en œuvre de nouvelles pratiques d'apprentissage au niveau des enseignements

Si la création d'une unité de sens et d'une unité collective passe en premier lieu par les responsables de formation, elle doit évidemment être poursuivie par tous les enseignants, à qui il appartient de repenser les pratiques d'apprentissage en situation.

Ces pratiques étant largement contingentes au type de formation, il nous semble important de présenter rapidement la philosophie d'apprentissage dans le Master Management de l'IAE Lille. Ce Master forme des experts du management capables de gérer des unités stratégiques, des équipes, des projets et des gammes de produits et services. Les dispositifs pédagogiques utilisés sont variés mais font la part belle au fonctionnement en mode projet,

aux travaux de groupe, aux mises en situations, aux postures réflexives permettant de comprendre comment les théories peuvent être utiles pour faire évoluer les pratiques au sein des organisations (et inversement). Il y a maintenant quatre ans, nous avons fait un choix important, celui de limiter fortement l'usage des ordinateurs portables et des *smartphones* pendant les cours en nous inspirant des pratiques de certains comités de direction, pour favoriser l'engagement plein et entier de leurs membres. Cette décision surprend chaque année les nouveaux entrants mais les résultats sont assez spectaculaires puisque les étudiants reconnaissent de plus en plus largement qu'ils sont davantage impliqués, engagés et conscients du rôle qu'ils jouent dans leur apprentissage. Cette philosophie fait écho au mouvement de la « pleine conscience » ou « *mindfulness* », défini comme le fait de « *focaliser intentionnellement son attention sur le moment présent, instant après instant, dans une attitude d'acceptation et de non jugement* » (Baer & Krietemeyer, 2006). La mise en place des cours à distance et la nécessité de mobiliser les outils d'information et de communication mettent à l'épreuve la philosophie et les principes au cœur de notre parcours de formation. Comment maintenir cet engagement et cette implication ? Comment continuer à consolider cette capacité à ne pas se disperser et à approfondir un champ de connaissances pour monter véritablement en expertise ? Il est aujourd'hui beaucoup trop tôt pour y répondre, mais nous explorons deux pistes.

La première s'inspire des pratiques mises en place depuis quelques jours dans certaines organisations pour faire face à la crise du Covid-19. Un premier type de pratique, mise en œuvre par bon nombre d'entreprises est de créer des rendez-vous collectifs de « routine », par exemple de manière hebdomadaire, toujours à la même heure et le même jour de la semaine. L'objectif n'est pas uniquement professionnel. Il s'agit aussi de discuter de la vie de chacun pendant cette crise. Un second type de pratique, dans le contexte actuel d'éclatement des unités de temps, de lieu et d'action que nous avons décrit précédemment, vise à rétablir une véritable « présence » lors des échanges en ligne, fussent-ils virtuels. L'IESEG School of Management a ainsi renforcé son offre de séminaires de Pleine Conscience⁹ en donnant accès chaque jour, aux étudiants et au personnel, à une heure de « Pleine Conscience et Méditation » en ligne.

La seconde piste est issue des recherches académiques sur le *e-learning*. Jézégou (2010) identifie trois types de dimensions de la « présence à distance » dans les dispositifs en *e-learning* : une

9. <https://theconversation.com/et-si-on-faisait-pratiquer-la-meditation-de-pleine-conscience-aux-etudiants-99007>

dimension cognitive, une dimension socio-affective et enfin une dimension pédagogique soutenant les deux premières. Ainsi, au-delà des questions pédagogiques, créer et maintenir une présence à distance nécessite de favoriser les situations d'apprentissage permettant la confrontation de points de vue, l'ajustement mutuel, les délibérations pour résoudre de façon commune une problématique (Jézégou, 2010). Le *Business game*¹⁰, événement majeur dans l'année des étudiants du Master Management à l'IAE Lille, a été repensé pour les mettre dans la situation vécue par les très nombreux salariés et entrepreneurs ayant passé toute leur activité en télétravail en quelques heures. Pour les étudiants, il s'agit alors de se demander comment continuer à prendre des décisions rapidement et collectivement ? Comment s'assurer à distance que ces décisions reflètent le point de vue de l'ensemble de l'équipe ? Comment faire émerger la créativité dans une équipe qui ne partage que des environnements virtuels ? Comment gérer les interdépendances des activités éclatées dans l'espace ? Le jeu a également illustré l'importance d'être attentif au développement d'un climat socio-affectif favorable à l'apprentissage collectif entre nos étudiants. L'analyse des retours montre clairement que les meilleures équipes sont celles qui ont réussi à prendre en compte les contraintes spécifiques de chaque membre, tout en prenant du recul par rapport au classement du jeu, comme l'a formulé l'une de nos étudiantes : « *dans le contexte actuel, je pense que le classement est secondaire, ce que je retiendrais c'est d'avoir réussi à construire une équipe en 3 jours avec des personnes que je ne connaissais pas*¹¹... ».

Chaque enseignant devra donc être encore plus attentif aux situations individuelles et singulières vécues par les étudiants dans ce contexte de crise sanitaire pour réinventer ses pratiques. Certains ont déjà commencé : rituels de communication à distance comme des « *chat* » pour maintenir le lien, refonte du type et du calendrier des évaluations pour tenir compte de la surcharge cognitive des étudiants, forum de questions pour que chacun prenne conscience que ses problématiques sont partagées par d'autres, segmentation de la classe en petits groupes avec échanges en direct pendant un temps plus court pour s'assurer d'une attention soutenue, etc.

Conclusion

Les différents dispositifs discutés ici ne doivent pas faire oublier que ces derniers sont mis en place par les acteurs des universités et des écoles : le personnel de support, les enseignants et les enseignants-chercheurs. Étant enseignants-chercheurs, c'est sur notre propre

10. En quatre jours, en lien avec l'équipe de consultants qui anime le jeu, nous avons transformé un jeu 100 % présentiel en un jeu 100 % à distance.

11. L'une des particularités de notre *Business game* est de mixer des étudiants issus de groupes différents (formation initiale, formation en apprentissage, formation continue) ce qui amène à travailler avec des personnes jamais rencontrées auparavant.

activité que nous nous centrons pour conclure. La crise du Covid-19, et la crise qui en résulte pour l'enseignement supérieur suite à la fermeture des facultés et des écoles, est finalement l'occasion d'éclairer différemment ce qu'est fondamentalement le métier d'enseignant-chercheur.

Comme nous l'avons montré, le confinement a fait voler en éclat l'unité de lieu, de temps et d'action de la situation d'apprentissage tel qu'il s'opère traditionnellement dans la salle de cours. Notre point de vue est que les efforts pour assurer la continuité pédagogique doivent, certes, s'appuyer sur des dispositifs technologiques variés mais surtout avoir comme objectif la mise en place ou le renforcement de certains dispositifs pour permettre la poursuite de l'apprentissage : l'unité de sens et l'unité collective.

Mais alors que les catégories d'unité de lieu, de temps et d'action de la situation d'apprentissage se sont désagrégées avec le Covid-19, c'est paradoxalement l'enseignant-chercheur en confinement qui se voit bloqué dans le même lieu (alors que nous sommes rarement sédentaires), pour un temps déterminé (les six semaines de confinement annoncées par tous les médias) et avec une mission prioritaire : assurer la continuité pédagogique. L'unité de temps, de lieu, et d'action sont presque recrées pour l'enseignant-chercheur qui se met à pouvoir mieux percevoir la réalité de son travail. Le confinement met ainsi en lumière la réalité des temps passés sur nos différentes activités.

En l'occurrence, on a pu penser que le passage à l'enseignement à distance pour nos propres cours allait nous accaparer. On a aussi pu penser que, passé les premiers jours, nous aurions enfin du temps pour faire la recherche pendant les journées, et pas uniquement les soirs et les week-ends. Mais le confinement révèle plus que jamais que notre temps est principalement occupé par le management des programmes (et des relations avec les étudiants dans ces programmes), des services et des groupes de collègues et d'intervenants dont nous avons la responsabilité. Ce n'est pas l'enseignement ou la recherche qui absorbe notre temps mais ces activités parfois appelées « administratives » (Dahan & Mangematin, 2010). Ce travail « invisible » (Gomez, 2013), est souvent mal valorisé sauf quand il s'agit des fonctions rendues visibles (direction d'école et de faculté, vice-présidence ou présidence d'université...).

Cette crise met également en lumière la mission de base des universités et des écoles telle qu'attendue par les parties prenantes à travers le vocable de « continuité pédagogique » : l'enseignement.

Les enseignants-chercheurs, en cette période, doivent donc assurer leurs cours, rassurer les étudiants et répondre aux entreprises qui les accueillent, aider à la transition des enseignements, y compris des intervenants vacataires. On voit alors que la crise actuelle rappelle à quel point l'enseignement supérieur a besoin d'enseignants-chercheurs ayant un champ de compétences large et une capacité à s'inscrire dans les temps longs de la recherche et des programmes de formation, mais aussi dans les temps courts de l'adaptation. Les tendances actuelles de notre secteur peuvent conduire à une spécialisation accrue liée à un besoin d'expertises spécifiques dans les champs de l'enseignement et de la recherche (Monin, 2017). Cette crise nous rappelle au contraire l'importance d'enseignants-chercheurs polyvalents, de « décathloniens » capables de reconstruire rapidement et de manière autonome un collectif de formation en temps de crise pour maintenir la mission première de l'enseignement supérieur, celle de l'approfondissement de la pensée autonome et créatrice (Garreau & de Montmorillon, 2019). Or, il est aujourd'hui indéniable que plusieurs forces de notre environnement poussent à l'extinction de cet enseignant-chercheur « décathlonien » au profit de spécialistes : spécialistes des études empiriques capables de passer du temps sur le terrain, spécialistes de la réponse aux appels d'offres susceptibles d'obtenir les financements pour la recherche au sein d'une équipe, spécialistes de méthodologie maîtrisant les méthodes qualitatives ou quantitatives de plus en plus poussées, spécialistes du management des programmes capables de passer du temps avec les parties prenantes, spécialistes des nouvelles méthodes pédagogiques, spécialistes de la formation continue capables de former des cadres ou des dirigeants...

Enfin, nous n'oublions pas que le confinement actuel est dû à une crise unique et d'ampleur mondiale, et nous sommes convaincus que la possibilité pour les institutions d'enseignement supérieur à réagir à une crise comme celle du Covid-19 vient de la capacité des enseignants-chercheurs et des personnels support à déployer des compétences variées dans des dispositifs qui leur permettent une grande autonomie ■

Références

- Baer Ruth A. & Krietemeyer Jennifer (2006) "Overview of Mindfulness-and Acceptance-Based Treatment Approaches", in Baer Ruth [ed] *Mindfulness-Based Treatment Approaches*, Burlington, Academic Press, pp. 3-27.
- Combalber Laurent & Delbecq Éric (2018) *La gestion de crise*, Paris, Presses Universitaires de France.

- Dahan Aubépine & Mangematin Vincent (2010) “Recherche, ou temps perdu ? Vers une intégration des tâches administratives au métier d’enseignant-chercheur”, *Gérer et Comprendre*, n° 102 (décembre), pp. 14-24.
- Dewey John (2006) *Logique : la théorie de l’enquête*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Faraj Samer & Xiao Yan (2006) “Coordination in Fast-Response Organizations”, *Management Science*, vol. 52, n° 8, pp. 1155-1169.
- Garreau Lionel & de Montmorillon Bernard (2019) “La Grande Transformation du métier de chercheur : discussion et points de vue. Unplugged – Manifesto”, *M@n@gement*, vol. 22, n° 4, pp. 711-724.
- Gittell Jody Hoffer (2000) “Organizing Work to Support Relational Coordination”, *International Journal of Human Resource Management*, vol. 11, n° 3, pp. 517-539.
- Gittell Jody Hoffer, Weinberg Dana Beth, Bennett Adrienne L. & Miller Joseph A. (2008) “Is the Doctor In? A Relational Approach to Job Design and the Coordination of Work”, *Human Resource Management*, vol. 47, n° 4, pp. 729-755.
- Gomez Pierre-Yves (2013) *Le travail invisible. Enquête sur une disparition*, Paris, François Bourin Éditeur.
- James William (1907) *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*, New York, Longmans, Green & Co Editor.
- Jézégou Annie (2010) “Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés”, *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 2, pp. 257-274
- Journé Benoît & Raulet-Croset Nathalie (2008) “Le concept de situation : contribution à l’analyse de l’activité managériale en contextes d’ambiguïté et d’incertitude”, *M@n@gement*, vol. 11, n° 1, pp. 27-55.
- Loriol Marc (2011) “Les urgences dans le travail: entre contraintes et ressources”, *Revue Economique et Sociale, Société d’études économiques et sociales*, vol.69, n° 2, pp.23-32.
- Monin Philippe (2017) “La grande transformation du métier de chercheur”, *Revue Internationale PME*, vol. 30, n° 3/4, pp. 7-15.
- Raveyre Marie & Ughetto Pascal (2006) ““On est toujours dans l’urgence: surcroît ou défaut d’organisation dans le sentiment d’intensification du travail ?” in Askenazy Philippe, Cartron Damien, de Coninck Frédéric & Gollac Michel [eds], *Organisation et intensité du travail*, Toulouse, Octarès, pp. 121-128.
- Reix Robert, Fallery Bernard, Kalika Michel & Rowe Frantz (2016, 7^e ed) *Systèmes d’information et management des organisations*, Paris, Vuibert.
- Rico Ramon, Sanchez-Manzanares Miriam, Gil Francisco & Gibson Cristina (2008) “Team Implicit Coordination Processes: A Team Knowledge-Based Approach”, *Journal of Management Review*, vol. 33, n° 1, pp. 163-184.
- Taleb Nassim N. (2007) *The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable*, New York, Random House.
- Vidaillet Bénédicte (2003) *Le sens de l’action*, Paris, Vuibert.
- Weick Karl E. (1995) *Sensemaking in Organizations*, Thousands Oaks (CA), Sage Publications.
- Weick Karl E., Sutcliffe Kathleen M. & Obstfeld David (1999) “Organizing for High Reliability: Processes of Collective Mindfulness”, in Sutton Robert I. & Staw Barry M. [eds] *Research in Organizational Behaviour*, vol. 21. Greenwich (CT), JAI Press, pp. 81-123
- Weick Karl E., & Sutcliffe Kathleen M. (2007) *Managing the Unexpected: Resilient Performance in an Age of Uncertainty*, San Francisco (CA), Jossey-Bass Inc.