



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DES SCIENCES  
DE LA SOCIÉTÉ**

## **Rapport DEPSO**

---

Retour d'expérience sur l'enseignement au Département de sociologie au  
temps du Covid-19 (année 2020)

**Jimmy Clerc**

**Avec la collaboration de Malaïka Nagel**

Université de Genève – Automne 2020

Sous la direction de Mathilde Bourrier & Cornelia Hummel

## Table des matières

Remerciements.....	3
Acronymes.....	4
Introduction .....	5
Méthodologie .....	6
L'Université de Genève : de la recherche à l'enseignement .....	9
L'Université de Genève en bref.....	9
Rester dans la compétition mondiale : la stratégie de l'Université.....	9
Le modèle de l'enseignement traditionnel à l'UNIGE .....	11
L'enseignement en présentiel comme norme établie.....	11
Un usage limité des outils numériques dans l'enseignement.....	12
Un système pédagogique régi par des rôles, des ressources et des relations entre les acteurs .....	13
Un système académique qui vise une formation de qualité.....	15
La transformation de l'enseignement au Département de sociologie.....	16
Le choc de la crise : un système pédagogique bouleversé .....	16
Entre la recherche et l'enseignement à l'ère du Covid-19 : deux temps, deux mesures .....	20
Post Tenebras Lux : relever les défis de l'enseignement à distance .....	21
Le rôle-clé des CER dans la gestion de la crise.....	25
Repenser le modèle pédagogique à l'ère des pandémies.....	27
Pérenniser les bonnes pratiques pédagogiques .....	27
Apporter de nouvelles solutions.....	30
Les limites de l'enquête .....	31
Conclusion.....	32
Bibliographie .....	34
Annexes .....	35

## Remerciements

Cette enquête a bénéficié de l'engagement, de la bienveillance et du soutien précieux d'un certain nombre de personnes que je souhaite remercier ici.

Je tiens d'abord à remercier les professeures Mathilde Bourrier et Cornelia Hummel pour leurs remarques, leurs conseils avisés ainsi que pour leur soutien indéfectible tout au long de cette enquête. Elles ont fait preuve d'une bienveillance et d'une confiance inébranlable à mon égard et je leur en suis reconnaissant.

Je remercie également mon amie et collègue Malaïka Nagel d'avoir accepté de m'aider pour la mise en place et la réalisation des entretiens pour cette enquête et d'avoir partagé sa bonne humeur avec moi tout au long de cette période. Ses idées et suggestions éclairées, ainsi que son engagement dans ce projet, ont été d'une aide incontestable.

Je souhaite remercier tous les enseignant.e.s ainsi que les assistant.e.s du Département de sociologie de l'Université de Genève qui ont accepté de participer à cette enquête, malgré les nombreuses contraintes liées à la situation sanitaire. Je les remercie vivement pour tout le temps qu'ils ont consacré à cette enquête et pour l'accueil chaleureux qu'ils nous ont réservé lors des entretiens.

Enfin, je tiens à remercier l'ensemble des étudiant.e.s pour leur participation et leur engouement pour cette recherche, et qui ont été nombreux à témoigner de la situation difficile, souvent précaire, dans laquelle ils/elles se sont retrouvé.e.s durant la pandémie. Je souhaite remercier tout particulièrement l'Association des Étudiants en Sociologie (AES) qui a facilité la prise de contact avec ces étudiant.e.s en sociologie et qui m'a permis d'avoir un contact plus direct avec les étudiant.e.s.

## Acronymes

- AES : association des étudiant.e.s en sociologie
- CC : chargé.e de cours
- CE : chargé.e d'enseignement
- CER : collaborateurs.trices de l'enseignement et de la recherche
- DEPSO : Département de sociologie de l'Université de Genève
- EPT : équivalent plein temps
- MER : maître d'enseignement et de recherche
- MOOC : Massive Open Online Course
- PA : professeur.e assistant.e
- PAT : personnel administratif et technique
- PO : professeur.e ordinaire
- SDS : Faculté des Sciences de la Société
- STIC : Système et Technologies de l'Information et de la Communication
- TIC : technologies de l'information et de la communication
- UNIGE : Université de Genève

# Introduction

Dans le contexte de la pandémie de Covid-19 qui a profondément bouleversé nos modes de vie et impacté de vastes secteurs d'activités, les organisations qui ont été amenées à redéfinir les tâches essentielles à assurer durant cette période de crise et à adapter leur mode de fonctionnement aux différentes restrictions imposées par la situation sanitaire sont nombreuses. Le domaine de l'enseignement supérieur n'a pas été épargné par la crise et de nouvelles méthodes d'enseignement ont dû être trouvées et mises en place dans l'urgence pour assurer la continuité des cours tout en respectant les nouvelles normes sanitaires.

C'est dans ce contexte de crise sanitaire et à la demande du Département de sociologie de l'Université de Genève (DEPSO) que j'ai été mandaté pour la période du semestre d'automne 2020 en tant qu'Auxiliaire de Recherche et d'Enseignement (ARE) afin d'établir un retour d'expérience sur les transformations de l'enseignement au sein du Département pour les semestres de printemps et d'automne 2020. Ce rapport vise donc à faire un état des lieux de l'enseignement pré-Covid et en temps de Covid afin de voir de quelle manière la crise a eu un impact sur l'enseignement au cours de la pandémie, mais également sur la manière d'envisager l'enseignement à l'avenir.

Pour cela, je présenterai les choix méthodologiques qui ont été réalisés pour la récolte de données dans le cadre de cette enquête, puis je proposerai un aperçu de l'organisation de l'Université de Genève, notamment de sa structure, ses objectifs, ainsi que des enjeux liés à la recherche et à l'enseignement. Dans un troisième temps, je reviendrai sur les présupposés du modèle académique au sein du Département de sociologie avant la crise du Covid-19, puis je chercherai à voir comment ce modèle a évolué lors des semestres de printemps et d'automne 2020 en permettant d'assurer la continuité de l'enseignement en temps de crise. Puis, je présenterai les *bonnes pratiques* liées à l'enseignement que les membres du corps enseignant ainsi que les étudiant.e.s souhaitent pérenniser et quelles solutions ils/elles proposent pour l'enseignement à l'avenir. Enfin, j'exposerai les limites de ce travail, et reviendrai brièvement sur les points clés de ce rapport dans la conclusion.

## Méthodologie

Afin d'éclairer et de comprendre le contexte un peu plus large dans lequel l'enseignement au sein du DEPSO a été bouleversé, j'ai pris en compte différentes données : d'une part, j'ai utilisé plusieurs rapports (Albero et Dumont, 2002; Coulon et Paivandi, 2008; Rectorat UNIGE, 2015; Achard, 2020; Rectorat de l'Université de Genève, 2020), un article de presse (Charvet, Erard, et al., 2013), un article de revue scientifique (Blandin, 2004), plusieurs sites web (Bozelle, Bourakis, et al., 2013; Musselin, 2018; Université de Genève, 2019; Erard, 2020; Rédaction ejournal de l'UNIGE, 2020a, 2020b), ainsi que des témoignages des étudiant.e.s de l'EPFL, l'UNIL et de l'UNIGE recueillis sur la page Instagram *anxietudessuperieures.ch*. D'autre part, j'ai récolté des données en réalisant des entretiens semi-directifs, un focus group, et un questionnaire en ligne durant le semestre d'automne 2020. Pour ce faire, j'ai défini la population d'étude comme étant le corps professoral<sup>1</sup> et les collaborateurs.trices de l'enseignement et de la recherche<sup>2</sup> (CER) qui ont dispensé des cours (ou des séminaires pour les CER) affiliés au DEPSO lors du semestre de printemps 2020, ainsi que les étudiant.e.s qui ont été amenés à suivre ces cours. En définissant ainsi la population de cette étude, il s'agit de répondre à la demande du DEPSO d'établir un retour d'expérience sur les transformations de l'enseignement au sein du Département en temps de Covid du point de vue des différents acteurs de l'enseignement à savoir le corps professoral, les CER et les étudiant.e.s. De plus, un rapport ayant déjà été réalisé au niveau de l'Université de Genève et de ses différentes facultés (Achard, 2020), cette recherche nous apparaît d'autant plus pertinente qu'elle est réalisée à l'échelle d'un département.

Lors de la récolte des données primaires, j'ai utilisé trois méthodes différentes, à savoir des entretiens semi-directifs, un questionnaire en ligne et un focus group, de manière à adapter notre méthode de récolte des données selon les individus. Ces différentes méthodes seront présentées succinctement dans les sections suivantes. Une dernière partie sera dédiée à la manière dont j'ai traité les données récoltées afin de les analyser.

### Une collecte par entretiens semi-directifs au cœur du Département de sociologie

Lors de la première étape de la récolte des données, seize entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des enseignant.e.s et des assistant.e.s affiliés au DEPSO qui ont dispensé des cours de sociologie au semestre de printemps 2020. J'ai mené ces entretiens semi-directifs en collaboration avec Malaïka Nagel, également Auxiliaire de Recherche et d'Enseignement au Département de sociologie, qui a accepté de contribuer à cette étape de la recherche en réalisant une partie des entretiens. Cette phase de récolte des données s'est déroulée entre le 13 octobre 2020 et le 7 décembre 2020. La collecte par entretiens semi-directifs nous a semblé pertinente pour les membres du corps professoral et les CER, car elle nous a permis de comprendre de manière approfondie comment chacun.e a vécu la crise du point de vue de la transformation de ses pratiques d'enseignement et du point de vue personnel. Nous leur avons soumis, au début de chaque entretien, un formulaire de consentement<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Le corps professoral recoupe les enseignant.e.s ayant le titre de PO, PAST, CE, CC (voir acronymes).

<sup>2</sup> Les collaborateurs.trices de l'enseignement et de la recherche (CER) recoupe les assistant.e.s et maîtres-assistant.e.s.

<sup>3</sup> Nous avons demandé à chacun.e s'il/elle souhaitait que les données de l'entretien restent anonymes ou non et nous autorise à enregistrer l'entretien, ceci afin de nous assurer de pouvoir faire ressortir les points clés qui ont été évoqués au cours des entretiens de la manière la plus complète, précise et authentique possible

Enfin, nous avons rédigé un guide d'entretien structuré par thématique – familiarité avec les outils numériques, enseignement distanciel vs présentiel, effets de la crise sur les pratiques d'enseignement, ressenti personnel de la crise et évolution des relations liées à l'enseignement, l'enseignement à l'avenir<sup>4</sup> – afin d'assurer le bon déroulement des entretiens.

## **Complétée par un questionnaire en ligne et un focus group avec les étudiant.e.s de sociologie**

Dans un second temps, j'ai réalisé un questionnaire en ligne que j'ai envoyé, dès le 10 décembre 2020, aux étudiant.e.s ayant suivi des cours de sociologie (bachelor ou master) au semestre de printemps. Ces étudiant.e.s ont été contactés par le biais de l'Association des Étudiants en Sociologie (AES), ainsi que par le biais de groupes qui se sont formés entre étudiant.e.s de sociologie sur les réseaux sociaux. Ce questionnaire est anonyme et a été réalisé en ligne sur la plateforme *LimeSurvey* afin de faciliter l'utilisation des réponses (déjà sous format numérique) pour l'analyse des données. Le nombre total de réponses pour ce questionnaire s'élève à quatorze, dont neuf réponses complètes et cinq partielles (n'ayant pas terminé le questionnaire)<sup>5</sup>. Il ne comporte que des questions ouvertes afin de permettre aux participants de s'exprimer librement. La première partie du questionnaire porte sur le degré de familiarité des participant.e.s avec les outils numériques qu'ils/elles ont été amené.e.s à utiliser pour l'enseignement à distance et permet de voir quelles ont été les difficultés techniques que les étudiant.e.s ont rencontré avec l'enseignement à distance durant la crise. La seconde partie du questionnaire s'intéresse à l'impact de l'enseignement à distance sur la qualité de leur apprentissage et vise à comprendre comment l'apprentissage des étudiant.e.s a été bouleversé (stress, charge de travail, décrochage scolaire, etc...) et comprendre comment ils/elles se sont (ré)organisés pour faire face à ce changement. Enfin, la dernière section porte sur l'enseignement *après* la crise, et vise à voir ce que les étudiant.e.s souhaiteraient garder (ou changer) des cours en distanciel pour l'enseignement à l'avenir.

La dernière étape de la récolte de données visait à réaliser un focus group exploratoire avec des étudiant.e.s de bachelor et de master en sociologie à l'Université de Genève. Il s'est déroulé en ligne sur la plateforme *Zoom* le 23 février 2021 avec la participation de deux étudiant.e.s de bachelor et de deux étudiant.e.s de master en sociologie. Ces étudiant.e.s ont été contacté.e.s par le biais de réseaux de connaissances proches et de l'AES. Le but de ce focus group était de dégager de nouvelles pistes d'analyse, ainsi que de développer et d'approfondir les questions qui ont été posées dans le questionnaire en ligne en reprenant les mêmes thématiques. Cela m'a permis de comprendre plus précisément le point de vue des étudiant.e.s sur les enseignements dispensés durant les semestres de printemps et d'automne 2020 (en temps de crise), de voir comment ils ont traversé cette période (situation personnelle, réorganisation de leurs méthodes de travail) et de récolter d'éventuelles suggestions et/ou solutions qui permettraient d'améliorer l'enseignement à l'avenir.

---

<sup>4</sup> La grille d'entretien est présentée de manière plus détaillée en dans la section « Annexes » (cf. Annexe 1).

<sup>5</sup> Le faible taux de réponse reflète principalement deux éléments : i) Le nombre limité d'étudiant.e.s cibles (l'AES compte 20 membres environ + réseaux sociaux d'étudiant.e.s en sociologie : environ 15 membres); La période de décembre où les étudiant.e.s ont souvent des travaux à rendre, puis partent pendant les vacances de Noël.

Le tableau ci-dessous présente de manière synthétique le nombre et le taux de réponse (ou de non-réponse) pour chaque étape de la récolte de données.

	Taux de réponse / participation (N)	Taux de non-réponses / réponses incomplètes (N)
Entretiens semi-directifs	84% (16 <sup>6</sup> )	16% (3)
Questionnaire en ligne	60% (9)	40% (5)
Focus group	80% (4)	20% (1)

## Traitement des données

Pour traiter et analyser les données, j'ai utilisé le logiciel d'analyse de données qualitatives Atlas.ti<sup>7</sup>. L'utilisation de ce logiciel nécessite d'avoir converti au préalable l'ensemble de nos données dans un format numérique. Pour cela, Malaïka et moi-même, avons, dans un premier temps, retranscrit les entretiens de sorte à faire ressortir les thématiques, les points-clé, ainsi que les extraits de citation les plus marquants des enseignant.e.s interviewé.e.s. Une fois l'ensemble des entretiens retranscrit, nous les avons regroupés dans un même document. Pour les données issues du questionnaire en ligne, je me suis aidé de la plateforme *LimeSurvey* pour générer un document PDF regroupant l'ensemble des réponses recueillies. J'ai ensuite retranscrit le focus group sous la forme de verbatims dans un troisième document. Une fois l'ensemble des données regroupées sous format numérique dans trois documents distincts, le logiciel Atlas.ti m'a permis de faire ressortir, à partir des données, des thématiques récurrentes sous la forme de *codes* qui recourent des éléments-clés ou des citations servant à illustrer les propos des différents acteurs. Certains éléments forment un consensus pour l'ensemble des participant.e.s, tandis que d'autres éléments ont davantage été mis en avant ou, au contraire, n'ont pas été évoqués par certains individus. Les points de convergence ou de divergence entre les différentes personnes interviewées – enseignant.e.s, assistant.e.s, étudiant.e.s – seront mis en lumière de manière transversale dans le présent rapport.

Les données issues du rapport de l'UNIGE sur les leçons de la crise, des articles de presse, ainsi que des posts instagram (tirés de la page *anxietudessuperieures.ch*) seront utilisées comme compléments aux données récoltées lors des entretiens semi-directifs, du focus group et du questionnaire en ligne. Elles permettront de contextualiser les résultats obtenus dans le cadre de ce rapport à la lumière des discours sur les transformations provoquées par la crise sur l'enseignement à l'échelle de l'UNIGE et la Faculté SDS.

<sup>6</sup> Sur un total de 16 entretiens effectués, 12 ont été réalisés avec des femmes (75%) et 4 avec des hommes (25%). Bien que les femmes soient surreprésentées dans notre échantillon, cela reflète la proportion de femmes au sein du Département de sociologie.

<sup>7</sup> Voir : <https://atlasti.com/>



# L'Université de Genève : de la recherche à l'enseignement

## L'Université de Genève en bref

L'Université de Genève (UNIGE) est une université suisse reconnue au niveau international. C'est une université publique, dont l'État de Genève est le principal bailleur, finançant environ deux tiers des recettes de l'UNIGE (Rectorat de l'Université de Genève, 2020). En 2020, elle comptait près de 4'645 postes de collaborateurs en équivalent plein temps (EPT) pour 19'078 étudiants. Au sein de la Faculté des Sciences de la Société (SDS) pour la même année, le nombre de postes en équivalent plein temps s'élevait à 48 pour le corps professoral, 116 pour les collaborateurs à l'enseignement et la recherche, 20 pour le personnel administratif et technique (PAT), et comptait 1'538 étudiant.e.s dans ses rangs. L'Université de Genève fonctionne selon une structure hiérarchique verticale. À sa tête se trouve le rectorat, qui est l'organe exécutif en charge de diriger l'Université, auquel sont rattachés différents services, divisions et commissions. Au cœur de l'Université se trouvent différentes entités liées à l'enseignement et à la recherche, telles que les centres, les instituts interfacultaires, ou les facultés<sup>8</sup>, dont la plupart sont elles-mêmes subdivisées en départements. C'est le cas, par exemple, de la Faculté des Sciences de la Société (SDS) dont le Département de sociologie (DEPSO) fait partie. Par ailleurs, il existe d'autres entités qui ont joué un rôle important dans l'enseignement lors de cette crise, tels que le Pôle Santé Social (PSS), le Pôle de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage (PSEA), le pôle e-learning ou encore la Cellule de soutien psychologique (avec une hotline) mise en place durant la crise par la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation.

## Rester dans la compétition mondiale : la stratégie de l'Université

En tant qu'université reconnue sur la scène internationale, l'Université de Genève se doit d'être novatrice tant dans le domaine de l'enseignement que de la recherche si elle souhaite rester compétitive face aux autres universités et conserver son attrait pour les chercheur.euses et les étudiant.e.s du monde entier. Ainsi, pour se donner une ligne directrice et définir les missions de l'Université à l'horizon 2025, le rectorat a élaboré un plan stratégique (Rectorat UNIGE, 2015), dont les objectifs sont regroupés par thématique. En raison de la forte concurrence entre les universités à l'échelle internationale, notamment liée au système de ranking des universités<sup>9</sup> établi annuellement, le rectorat s'est fixé parmi ses objectifs de « *profiler l'Université en lien avec la Genève internationale et les valeurs de Genève* » (Rectorat UNIGE, 2015, p. 4). Il est important pour l'Université d'attirer les meilleur.e.s chercheur.euses du monde, puisque les nouveaux collaborateurs engagés à l'Université sont principalement sélectionnés sur la base de leurs compétences de chercheur.euses et encore peu selon des critères comme la capacité à savoir enseigner par exemple. Le domaine de la recherche est un axe essentiel de la stratégie de l'Université, à partir duquel trois objectifs ont été établis par le rectorat (Rectorat UNIGE, 2015, p. 6) :

<sup>8</sup> Les facultés présentes à l'université sont les suivantes : médecine, sciences de la société, psychologie et sciences de l'éducation, économie et management, théologie, droit, lettres, sciences, traduction et interprétation.

<sup>9</sup> Ce système de ranking des universités pousse celles-ci à être toujours plus compétitives pour attirer les meilleurs chercheuses et chercheurs du monde entier. Parmi les ranking les plus connus se trouvent notamment le *Times Higher Education World University Rankings*, le *QS World University Rankings* et le *Academic Ranking of World Universities* (classement de Shanghai) dans lesquels l'UNIGE se trouvait respectivement à la 176<sup>ème</sup>, 110<sup>ème</sup> et 59<sup>ème</sup> place en 2020.

- *Assurer des infrastructures et des conditions de travail susceptibles d'attirer des personnes du monde entier*
- *Développer une politique de promotion et de relève qui répond à des exigences de niveau international*
- *Favoriser le développement de nouveaux champs de recherche*

Même si le domaine de la recherche occupe une place prédominante au sein du système académique, l'enseignement reste un élément non moins essentiel pour l'Université. Le rectorat en a fait l'une de ses priorités en soulignant que « *transmettre les savoirs est la mission première de l'Université de Genève* » (Rectorat UNIGE, 2015, p. 5). Pour valoriser l'enseignement, plusieurs objectifs ont été définis dans le plan stratégique de l'Université, dont notamment (Rectorat UNIGE, 2015, p. 5) :

- *Améliorer l'expérience étudiante*
- *Soutenir la qualité de l'enseignement et développer les formes innovantes d'enseignement*

Le rectorat entend donc, d'une part, améliorer l'expérience étudiante dans le but d'attirer des étudiant.e.s du monde entier pour pouvoir former et assurer la relève académique, et souhaite, d'autre part, améliorer et soutenir la qualité de l'enseignement, notamment grâce à des formes innovantes d'enseignement. Pour rester novatrice, l'Université de Genève a fait de la transition numérique un de ses enjeux majeurs depuis plus d'une dizaine d'années en valorisant notamment l'utilisation de nouveaux outils technologiques dans l'enseignement. L'UNIGE se profile ainsi comme une actrice de la révolution numérique « *pionnière dans l'utilisation, lorsqu'elle se justifie, des nouvelles technologies dans l'enseignement, la recherche et ses modes de diffusion, la préservation et l'accès au savoir, ainsi que l'administration* » (Rectorat UNIGE, 2015, p. 3). Cette position en faveur de la transition numérique s'est traduite par la création de cours MOOC (Massive Open Online Course) en 2013, puis d'une cellule MOOC intégrée au rectorat, ainsi que par la création du Bureau de la Stratégie Numérique<sup>10</sup> (BSN) en 2016.

Plus généralement, le rôle des universités ne se limite pas à un seul objectif, mais recoupe une multitude d'objectifs tels que « *former, éduquer, participer au développement local, transmettre, faire de la recherche, la valoriser, répondre aux défis des sociétés contemporaines* » (Musselin, 2018). En ce sens, Christine Musselin, sociologue spécialiste de l'enseignement supérieur et directrice scientifique de Sciences Po Paris, utilise le concept *d'anarchies organisées*, défini à l'origine par les chercheurs en sciences sociales Michael Cohen, James March et Johan Olsen (Cohen, March, et al., 1972), pour décrire les universités comme des organisations traversées par des objectifs divers et variés. Ces objectifs se trouvent généralement en tension et donnent, a priori, une image anarchique des universités. Selon Musselin, il est vain pour les universités de chercher à poursuivre tous ces objectifs en même temps et avec la même intensité comme ont pu le démontrer les nombreux travaux relatant les échecs des tentatives de rationalisation par le haut des activités si peu structurées et formalisées par le bas. Néanmoins, si les universités comportent des traits anarchiques, elles ne sont pas pour autant désorganisées, puisque leur fonctionnement repose essentiellement sur des structures formelles (comités, assemblées ou réunions). Nous avons observé, lors de nos entretiens, ce trait ambivalent de l'UNIGE décrite à la fois comme une organisation complexe traversée par de nombreux objectifs établis par les acteurs institutionnels à différentes échelles<sup>11</sup> qui entrent souvent en tension, mais aussi comme une institution au sein de laquelle des formes d'organisation ad hoc émergent. Cette ambivalence a été particulièrement visible au début de la crise et a conduit l'ensemble du corps professoral et du corps intermédiaire du Département à se réorganiser collectivement pour assurer la continuité de l'enseignement.

<sup>10</sup> Le bureau de la stratégie numérique (BSN) a été renommé bureau de la transformation numérique

<sup>11</sup> Cela peut être au niveau de l'université, des facultés, des départements ou du corps professoral / CER eux-mêmes.

# Le modèle de l'enseignement traditionnel à l'UNIGE

## L'enseignement en présentiel comme norme établie

Une caractéristique centrale de l'enseignement, tel qu'il était dispensé avant la crise du Covid-19 au sein du Département de sociologie – de même que dans les autres départements – résidait dans son format principalement, si ce n'est exclusivement, en présentiel (sauf à de rares exceptions<sup>12</sup>) et organisé autour d'un certain nombre de principes et de règles. Par exemple, les enseignements en présentiel étaient dispensés à des horaires fixes impliquant la présence physique des étudiant.e.s en salle de cours. De plus, parmi les personnes que nous avons interviewées, aucune n'avait jusqu'alors envisagé d'enseigner à distance. Seuls certains cours (les cours magistraux de première année et les grands cours de 2<sup>ème</sup> partie de bachelor) étaient enregistrés de manière systématique sur la plateforme Médiaserver, non pas dans une perspective d'enseignement à distance, mais pour permettre aux étudiant.e.s absent.e.s ou malades de pouvoir réécouter les cours. Cette proximité physique avec les étudiant.e.s en présentiel est capitale pour les enseignant.e.s, car elle crée une véritable interaction durant les cours. Cela se traduit, par exemple, avec l'atmosphère et les réactions collectives, le regard des étudiant.e.s, le langage corporel permettant aux enseignant.e.s de voir lorsque les étudiant.e.s n'ont pas compris quelque chose et de pouvoir réexpliquer si besoin (pendant ou à la fin du cours) ou de capter l'attention de celles et ceux qui auraient décroché. Une chargée de cours considère qu'il y a une forme de sacralité des échanges avec les étudiant.e.s en présentiel et de la transmission du savoir scientifique en direct. Dans le même sens, une enseignante affirme : « *J'aime sentir un auditoire, les froissements de papier, les tap-tap sur l'ordinateur, les sourires, les rires. J'aime enseigner comme ça, j'aime 'sentir la salle'* ». De même, un professeur du Département soutient que « *Le présentiel, ce n'est pas juste le prof qui fait le clown derrière son auditoire [...] c'est aussi l'atmosphère collective, c'est créer de l'enthousiasme, de la motivation. Ce ressenti est plus aisé en collectif dans un auditoire que tout seul derrière son ordinateur chez soi* ». De fait, même s'il a été plus difficile d'enseigner en présentiel avec les restrictions sanitaires (port du masque obligatoire) lors de la pandémie, le langage corporel et l'atmosphère collective ont néanmoins permis de conserver cette forme d'interaction entre les enseignant.e.s et les étudiant.e.s.

Une deuxième caractéristique de l'enseignement présentiel se rapporte au phénomène de socialisation qui se produit au sein des universités, notamment en Suisse et à Genève. En effet, l'Université est souvent considérée comme un espace ouvert au public, à l'instar du bâtiment *d'Uni Mail* de l'Université de Genève et de son agora pensée comme un espace propice à la socialisation. L'Université est un lieu où les étudiant.e.s ainsi que les membres du corps enseignant peuvent se retrouver physiquement et échanger aussi bien de manière formelle qu'informelle. En effet, de nombreux espaces au sein de l'Université permettent de créer et d'entretenir un lien physique avec les autres et contribuent à créer une dynamique de groupe. C'est le cas, par exemple, dans les salles de cours où les étudiants peuvent se rencontrer et discuter de manière formelle entre pairs et/ou avec les enseignant.e.s, mais aussi, de manière plus informelle, avec ce qui se passe autour et entre les cours, notamment dans les couloirs, à la cafétéria et à la bibliothèque. De fait, ces *espaces intermédiaires* sont des espaces importants pour la socialisation, mais aussi pour l'activité intellectuelle des étudiant.e.s en leur permettant d'avoir des moments d'échanges et de débats. Ces moments sont d'autant plus importants pour les étudiant.e.s de bachelor qui suivent des

---

<sup>12</sup> Il peut arriver que certains cours soient dispensés à distance pour différentes raisons (ex : lorsque l'enseignant.e est en voyage scientifique ou à un congrès scientifique). Cela se produit cependant en de rares occasions et se justifie le plus souvent par l'impossibilité de donner le cours en présentiel, plutôt que par la volonté du/de la professeur.e d'enseigner à distance.

cours magistraux, où ils/elles sont nombreux.euses et se connaissent généralement peu. Ces rencontres leur permettent de s'entraider au sein d'un système académique qui ne leur est pas encore familier. Ces espaces sont également d'une importance fondamentale pour le corps enseignant, car même si la plupart des décisions sont prises de manière formelle lors de réunions ou d'assemblées, certaines décisions mûrissent parfois lors de discussions informelles dans les couloirs ou à la pause-café par exemple.

## Un usage limité des outils numériques dans l'enseignement

Avant la crise sanitaire du Covid-19, les outils numériques pédagogiques utilisés par le corps enseignant tels que Moodle, Chamilo, Médiasever, Padlet et plus rarement Skype<sup>13</sup>, SpeakUp ou Google drive étaient exploités de manière limitée par rapport à l'ensemble des possibilités (des fonctionnalités) qu'offrent ces outils. Par exemple, les plateformes institutionnelles – également appelées *Environnement Numérique de Travail* – Moodle et Chamilo étaient principalement utilisées pour déposer des documents (syllabus, articles scientifiques, Power points) et transmettre aux étudiant.e.s des informations relatives aux cours via la fonction « Annonces ». Cependant, la plupart des fonctionnalités proposées par ces plateformes (chats, quizz, forums, capsules vidéos, sondages, Moodle examens) n'étaient que rarement exploitées et parfois inconnues du corps enseignant. En ce sens, plusieurs travaux publiés par des chercheur.euses en sciences de l'éducation (Albero et Dumont, 2002; Paivandi et Espinosa, 2013) ont montré dans leur recherche que l'utilisation des TIC s'insère généralement davantage dans une logique de substitution des moyens de transmission des connaissances scientifiques que dans une logique de transformation des pratiques pédagogiques. Pour Paivandi et Espinosa, « *L'usage des TIC se réduit parfois à permettre l'accès à des ressources (informations, médias, logiciels), et aux informations de cours (supports de cours, agenda pédagogique, annonces, etc.). Mais l'usage des TIC peut impliquer la conception, les pratiques pédagogiques et les modalités d'interactions. Les TIC [...] offrent aux professeurs la possibilité d'encadrer les étudiants en ligne, d'organiser le travail collaboratif, les exercices interactifs ou l'espace de travail par groupes, d'introduire des forums de discussion et des rencontres en face à face* » (Paivandi et Espinosa, 2013, p. 6). L'utilisation limitée à certaines fonctionnalités de ces outils numériques pédagogiques s'explique notamment par le fait que les enseignant.e.s doivent acquérir de nouvelles compétences et de l'expérience pour exploiter au mieux le potentiel pédagogique des outils, ce qui pose souvent des difficultés. En effet, comme l'a exprimé une professeure du Département à propos de son utilisation des outils numériques : « *Il y a aussi une certaine incompétence, et je ne pense pas que ça soit lié à une non-volonté ou une réticence [...] je suis nulle avec les outils du numérique, ça été une de mes difficultés et c'est une de mes difficultés. Ce qu'il faut c'est un moment d'adaptation* ». Ainsi, cette difficulté relève aussi implicitement du temps important qui est nécessaire pour développer de nouvelles compétences numériques et intégrer ces outils dans la conception des enseignements. Ce temps d'apprentissage n'est pas négligeable pour les enseignant.e.s-chercheur.euses, qui, pour une partie, n'ont pas un emploi du temps permettant de faire cet investissement.

---

<sup>13</sup> Le logiciel Skype était principalement utilisé pour organiser des réunions virtuelles entre chercheurs avant que la crise ne conduise l'UNIGE à acheter, pour des questions techniques (de bande passante), une licence du logiciel Zoom, qui n'était alors connu d'aucun.e enseignant.e ou assistant.e.

## Un système pédagogique régi par des rôles, des ressources et des relations entre les acteurs

Les acteurs impliqués dans l'enseignement au sein du Département (corps professoral, corps intermédiaire, étudiant.e.s) ont des rôles, des relations et des ressources bien établis en temps normal. D'abord, les membres du corps professoral assurent diverses tâches liées à l'enseignement. Il s'agit notamment de transmettre leur savoir aux étudiant.e.s dans le cadre d'une relation pédagogique directe et synchrone (en face à face), d'assurer les échanges avec eux/elles, de les pousser à développer une approche scientifique (esprit critique, rigueur des méthodes scientifiques), et d'évaluer leur capacité à mobiliser les connaissances acquises selon une approche scientifique. Pour mener à bien ces missions, ils/elles disposent de ressources *pédagogiques* telles que la Commission innovations pédagogiques et le Service de soutien à l'enseignement, mais également *techniques* avec le personnel du service technique (au niveau de la Faculté et de l'Université), la division STIC<sup>14</sup>, ou avec la mise à disposition de matériel informatique par le Département<sup>15</sup>. De plus, ils/elles disposent d'outils numériques institutionnels dont Moodle, Chamilo et Médiaserver sont les plus fréquemment utilisés.

Avec la liberté académique, considérée comme une valeur essentielle de leur métier, les professeur.e.s organisent leurs cours individuellement. Les échanges d'ordre pédagogique (bonnes pratiques, conseils) sont rares entre collègues, excepté avec les collègues proches<sup>16</sup>. De fait, une professeure de sociologie révèle qu'il y a un accord tacite poussant les professeur.e.s à ne pas regarder ce que les collègues du Département font dans leurs cours, laissant peu de place pour se former pédagogiquement entre pairs. Cela a conduit, au cours de ces dernières années, à ce que le sociologue Alain Coulon et le professeur en sciences de l'éducation Saeed Paivandi (Coulon et Paivandi, 2008) décrivent comme un renforcement de *l'individualisme pédagogique* qui entrave toute forme de réflexion pédagogique collective. À l'inverse, les professeur.e.s entretiennent de bonnes relations avec les CER, en particulier avec celles et ceux qui sont affecté.e.s à leurs cours, qui leur apportent un soutien important, notamment en amont des cours en leur donnant des feedbacks ou en faisant remonter les remarques des étudiant.e.s. Pour une professeure, ce soutien est capital : « *C'est hyper important. Ça te donne un miroir. Tu peux aussi je pense arriver à te confier parce que finalement le boulot de prof c'est un boulot de théâtre qui fragilise parfois [...] Donc [c'est bien d'avoir] des collègues plus jeunes qui peuvent aussi te bousculer un peu, mais dans la bienveillance* ». Enfin, les enseignant.e.s entretiennent avec les étudiant.e.s une relation d'ordre pédagogique qui « *s'établit par l'intermédiaire de la tâche scolaire, définie par des programmes contenant des objectifs explicites [...] dans un milieu architectural spécifique, selon le rituel de l'emploi du temps* » (Postic cité par Blandin, 2004, p. 358). Cette relation évolue tout au long du parcours académique des étudiant.e.s, durant lequel la distance qui les sépare du corps enseignant tend à se réduire. De fait, une transformation se produit généralement entre le bachelor et le master avec le passage de l'étudiant-masse à l'étudiant-individu<sup>17</sup> (Coulon et Paivandi, 2008).

<sup>14</sup> Le rôle de la division STIC (Système et Technologies de l'Information et de la Communication) est de mettre à disposition des collaborateurs de l'UNIGE « *des services numériques et prestations informatiques basés sur des technologies modernes et une infrastructure performante* » (<https://www.UNIGE.ch/stic/acteurs/organigramme/>).

<sup>15</sup> Le DEPSO disposait de deux ordinateurs avant la crise, mais a décidé d'acheter du matériel informatique pour le semestre d'automne afin de permettre à un plus grand nombre de personnes d'emprunter le matériel nécessaire pour travailler à distance.

<sup>16</sup> Les enseignant.e.s échangeaient et collaboraient le plus souvent avec leurs collègues proches. Il était rare que des enseignant.e.s, qui ne se côtoient pas habituellement, échangent ou collaborent sur des questions liées à leur approche pédagogique.

<sup>17</sup> L'étudiant-masse illustre l'étudiant.e qui suit des cours magistraux (en bachelor), où les rapports personnalisés et individuels avec les enseignant.e.s ne sont généralement pas possibles, à l'inverse de l'étudiant-individu qui suit des cours avec un nombre restreint d'étudiant.e.s (en master), où l'encadrement individualisé des étudiant.e.s par les enseignant.e.s est plus fréquent.

Du point de vue des membres du corps intermédiaire, leurs tâches relatives à l'enseignement consistent principalement à transmettre leurs savoirs scientifiques (dans le cadre des séminaires) aux étudiant.e.s, à les évaluer sur la base de ces connaissances, et jouent un rôle implicite de médiateur entre les professeur.e.s et les étudiant.e.s. Pour assurer ces tâches, les CER disposent des mêmes ressources techniques et pédagogiques que le corps professoral. Une différence se joue toutefois au niveau de la collaboration entre pairs qui est plus marquée au sein du corps intermédiaire. En effet, ils/elles ont pour habitude d'échanger de manière informelle sur leurs pratiques d'enseignement et de s'entraider les un.e.s avec les autres pour organiser leurs séminaires. Cet esprit de collaboration qui reflète une forme de *peer-reviewing*, s'explique en partie par l'autonomie qu'ils/elles ont dans la conception de leurs séminaires et par le besoin de se former pédagogiquement qui favorise les échanges (conseils, avis critiques) entre collègues. Par ailleurs, les CER entretiennent de bonnes relations avec le corps professoral en leur apportant un soutien à la fois technique et pédagogique pour les cours auxquels ils/elles sont affecté.e.s. Enfin, les CER entretiennent de bonnes relations avec les étudiant.e.s et la distance (générationnelle et physique<sup>18</sup>) qui les sépare est souvent moins importante qu'entre les professeur.e.s et les étudiant.e.s.

Enfin, les tâches des étudiant.e.s liées à l'enseignement consistent à participer aux cours pour acquérir des connaissances scientifiques, développer une approche scientifique, et obtenir un diplôme pour accéder à un niveau d'étude plus élevé ou pour trouver un emploi dans le monde du travail. Afin de mener à bien ces tâches, les étudiant.e.s peuvent compter sur le soutien des autres étudiant.e.s, notamment à travers des groupes de discussions informelles sur les réseaux sociaux pour échanger des informations sur les cours en dehors du cadre de l'Université. Par ailleurs, les étudiant.e.s peuvent aussi compter sur le soutien des professeur.e.s, du corps intermédiaire ou des conseiller.es pédagogiques du Pôle de soutien à l'apprentissage. Une des difficultés de la plupart des étudiant.e.s réside dans leur situation financière souvent dépendante de jobs<sup>19</sup> qui leur permettent de financer leurs études.

---

<sup>18</sup> La distance (physique) qui sépare les CER des étudiant.e.s est souvent plus petite qu'entre les enseignant.e.s et les étudiant.e.s, car la taille restreinte des séminaires qu'ils/elles dispensent permettent un encadrement plus individualisé des étudiant.e.s que dans le cadre de grands cours magistraux dispensés par des enseignant.e.s lointains au pupitre.

<sup>19</sup> Il s'agit généralement des étudiant.e.s qui ont décidé de quitter le domicile parental pour devenir autonome, et qui sont contraints de travailler pour financer leurs études.

## Un système académique qui vise une formation de qualité

Un des points clés mis en avant par le rectorat dans le plan stratégique de l'Université de Genève (Rectorat UNIGE, 2015) vise à assurer la qualité de la formation académique. Cela se traduit à l'UNIGE par l'évaluation périodique (ou ponctuelle, à la demande d'un.e enseignant.e) des enseignements par les étudiant.e.s via un questionnaire Adeven. Cette évaluation permet de (Université de Genève, 2019) :

- Pointer les forces et faiblesses des enseignements
- Mesurer l'impact des innovations pédagogiques
- Mettre en évidence des enseignements de qualité et les valoriser ou détecter des situations d'enseignement regrettables et y remédier
- Guider le soutien à fournir aux membres du corps enseignant pour favoriser le développement de leurs compétences en matière d'enseignement

Grâce à l'évaluation des étudiant.e.s, l'amélioration de la qualité de la formation académique permet d'améliorer la reconnaissance internationale des diplômes de fin d'études et de renforcer la valeur des diplômes délivrés par l'Université de Genève (bachelors, masters, doctorats, certificats complémentaires). La valeur des diplômes est d'ailleurs une des forces de l'enseignement traditionnel par rapport aux enseignements en ligne, tels que les MOOCs, qui ne délivrent pas ou peu de diplômes reconnus dans le milieu académique ou dans le monde professionnel. En effet, la valeur des diplômes reconnus par les universités en Europe repose sur un système de crédits ECTS<sup>20</sup> qu'une grande partie des cours en ligne ne permet pas d'acquérir : « *Les différentes plateformes hébergeant des MOOCs délivrent assez systématiquement des certificats de participation qui ne donnent pas droit à des crédits* » (Bozelle, Bourakis, et al., 2013). Enfin, même si la diversification et la qualité des contenus proposés par les cours en ligne (avec les MOOC) sont souvent mises en avant, ce type d'enseignement présente plusieurs limites. D'une part, la différence entre la valeur des diplômes délivrés par les cours en ligne et celle des diplômes délivrés par l'université (mieux valorisés) reflète les lacunes pédagogiques caractéristiques des MOOC, en raison de l'absence de tutorat et donc de rapport personnalisé entre l'apprenant.e et l'enseignant.e.

D'autre part, l'évaluation en ligne et à distance représente un véritable défi, à la fois parce qu'elle nécessite de repenser, d'adapter la manière d'évaluer les apprenant.e.s, mais également parce qu'il est difficile d'évaluer individuellement un nombre élevé d'apprenant.e.s. Par conséquent, la différence de qualité entre les cours en ligne (dont les MOOC font partie) et ceux en présentiel, dispensés à l'université, se situe davantage sur la forme que sur le contenu des enseignements. Enfin, la dématérialisation d'une partie des cours *ex cathedra*, paradoxalement, conduit l'ancien vice-recteur de l'UNIGE Jean-Dominique Vassalli à soutenir, en 2013, que « *les universités seront amenées à mieux mettre en valeur tout ce que le présentiel peut apporter* » (Charvet, Erard, et al., 2013, p. 2).

---

<sup>20</sup> L'European Credit Transfer System (ECTS) est un système de crédits dont la valeur numérique d'un crédit exprime une certaine quantité de travail fourni par les étudiant.e.s et non la qualité de leur travail. Par convention, un crédit ECTS correspond à environ 25-30h de travail.

# La transformation de l'enseignement au Département de sociologie

## Le choc de la crise : un système pédagogique bouleversé

La pandémie a profondément marqué l'enseignement supérieur de par son ampleur et la rapidité avec laquelle l'ensemble du corps enseignant a été contraint d'adapter l'enseignement à distance. Le corps enseignant ainsi que les étudiant.e.s ont été choqués et sidérés par les répercussions que la crise a eues dans le monde académique et en particulier pour l'enseignement. Face à cette situation inédite et incertaine, aucun plan sanitaire ou de continuité des activités pédagogiques n'avait préalablement été établi par l'UNIGE. De même, sur l'ensemble des personnes que nous avons interviewées au sein du DEPSO, aucune n'avait imaginé qu'une crise puisse avoir de telles conséquences sur leur métier.

Néanmoins, un signal avant-coureur a été détecté par le responsable du pôle e-learning – Patrick Roth – le 23 février 2020, soit trois semaines avant le passage de l'enseignement à distance. De fait, il reçut un e-mail d'un professeur de l'Université de Bocconi à Milan<sup>21</sup>, lui demandant de l'aide concernant le fonctionnement du système d'enseignement à distance de *live streaming* mis en place à l'UNIGE depuis plusieurs années. Patrick Roth comprit dès lors qu'il « *fallait se préparer à une offre de cours exclusivement en ligne, car tout indiquait que la situation en Italie risquait de devenir rapidement la norme pour toutes les universités* » (Rédaction ejournal de l'UNIGE, 2020a). Même si ce message résonne rétrospectivement comme un signal d'alarme, suggérant que quelque chose allait se produire, personne ne semblait toutefois véritablement y croire comme le relève une étudiante de sociologie : « *on avait l'impression que c'était quelque chose de lointain et que ça allait être juste là-bas, que ça n'allait pas venir ici et tout d'un coup on a vu l'ampleur que ça a prise* ».

L'évènement qui a marqué les esprits et provoqué une rupture dans l'enseignement en présentiel au début de la crise fut l'annonce du confinement par le Conseil Fédéral le vendredi 13 mars 2020. Cette annonce s'est traduite à l'UNIGE par la fermeture des bâtiments universitaires (y compris des bibliothèques), la suspension des activités en présentiel et par l'obligation de télétravailler lorsque cela est possible dès le lundi 16 mars 2020 et ce pour une durée indéterminée. Lors d'un entretien, une assistante a évoqué l'ambiance surréaliste qui régnait alors au sein de l'Université après cette annonce en voyant ressortir les enseignant.e.s des bâtiments universitaires avec leurs plantes vertes, leurs écrans d'ordinateur ou avec leurs chaises ergonomiques. En outre, ces mesures sanitaires ont provoqué une situation de stress intense, de sidération, voire parfois une perte totale de repères pour certain.e.s enseignant.e.s et étudiant.e.s.

Dès lors, les directives du rectorat ont posé un cadre général pour le fonctionnement de l'Université durant la crise, laissant une marge d'interprétation et de flexibilité aux facultés, départements et au corps enseignant pour assurer la continuité pédagogique à distance. Ainsi, nombre d'enseignant.e.s, pris au dépourvu, ont été amené.e.s à improviser dans l'urgence et à faire preuve de créativité avec les ressources limitées du moment. En ce sens, une assistante souligne que le passage de l'enseignement à distance l'a contrainte à improviser avec les ressources qu'elle avait à disposition : « *on n'avait pas le choix [d'enseigner à*

---

<sup>21</sup> L'Italie a été parmi les premiers pays européens à détecter des contaminations au coronavirus sur son territoire. Cela a poussé les autorités italiennes à mettre en place un confinement massif dans plusieurs municipalités d'Italie du Nord à partir du 24 février 2020. Par conséquent, le passage de l'enseignement à distance qui s'est opéré en Italie en raison du confinement a permis à l'Université de Genève d'anticiper ce qui allait être confrontée quelques semaines plus tard.

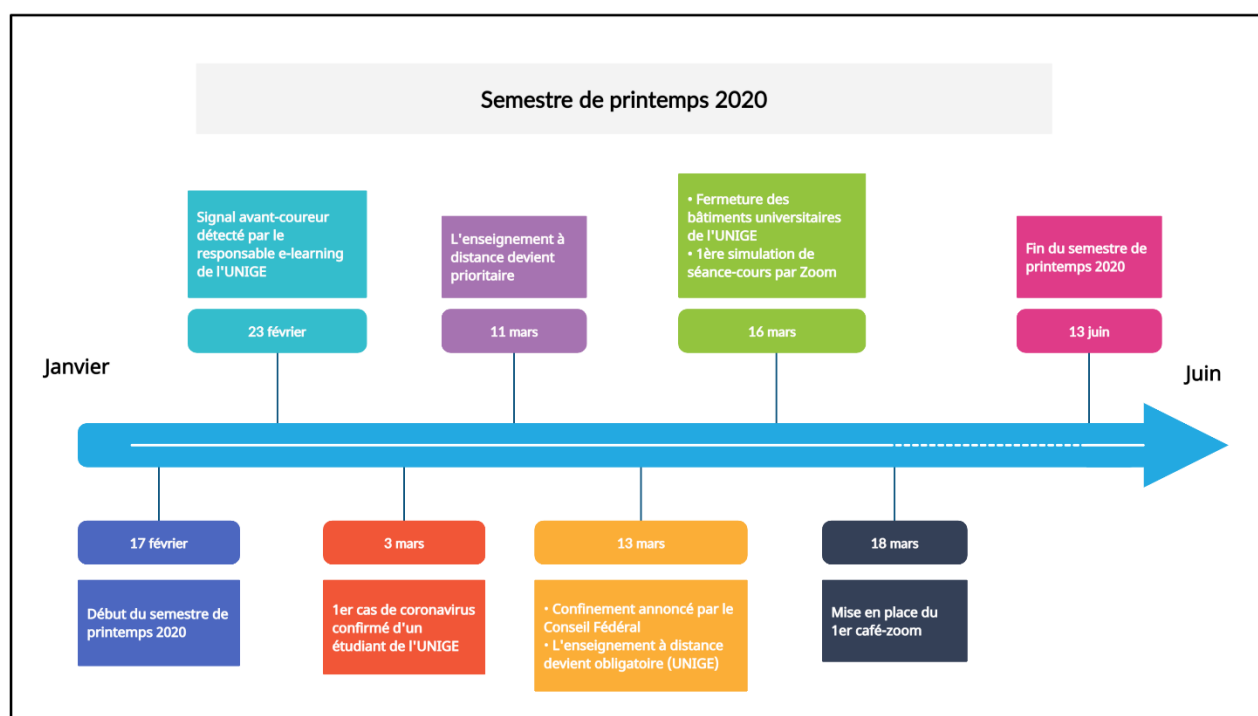


distance], donc voilà, on a fait du mieux qu'on pouvait, c'était du bricolage avec ce qu'on avait». Pour enseigner à distance, les enseignant.e.s. de sociologie ont par exemple été contraints d'apprendre, en l'espace d'un week-end, à utiliser le logiciel de visioconférence *Zoom*, que personne n'avait utilisé auparavant.

Lors de nos entretiens avec le corps enseignant, plusieurs différences ont été soulignées quant au niveau de préparation au moment de la première vague (printemps 2020) et de la seconde vague (automne 2020). Ainsi, lors de la première vague, les enseignant.e.s ont été contraints d'adapter dans l'urgence des pratiques pédagogiques qui s'inscrivaient jusqu'alors dans un modèle d'enseignement en présentiel. Pour cette raison, les attentes liées à l'enseignement lors du semestre de printemps 2020 étaient d'assurer la continuité pédagogique et d'assurer le « minimum », alors qu'au semestre d'automne 2020, il était attendu des enseignant.e.s que la qualité d'enseignement soit la même qu'avant la pandémie. Cette différence s'explique notamment par l'expérience acquise en termes d'enseignement à distance lors de la première vague permettant aux enseignant.e.s d'être davantage préparé.e.s à ce type d'enseignement au moment de la seconde vague. Ainsi, selon une assistante « *tout le monde est revenu en septembre avec la possibilité de repasser en ligne. Donc dès septembre on discutait avec tout le monde de comment on pouvait faire en ligne [...] On avait déjà plein d'idées de comment réaligner les choses dans certains cours [...] on a déjà des idées en banque* ». Ainsi, bien que la rentrée académique ait pu se faire en présentiel au semestre d'automne 2020, chaque enseignant.e envisageait désormais la possibilité de repasser à distance en cas de nouvelle vague.

Bien que la crise ait profondément bouleversé l'enseignement traditionnel, les enseignant.e.s de sociologie ont rapidement trouvé de nouvelles manières d'enseigner, qui leur a permis d'envisager plus sereinement le passage de l'enseignement à distance lors de la seconde vague (semestre d'automne 2020). De fait, l'enseignement est passé à distance en trois jours au semestre de printemps 2020 (première vague) contre une semaine au semestre d'automne 2020 (deuxième vague) comme le montrent les Timeline<sup>22</sup> ci-dessous.

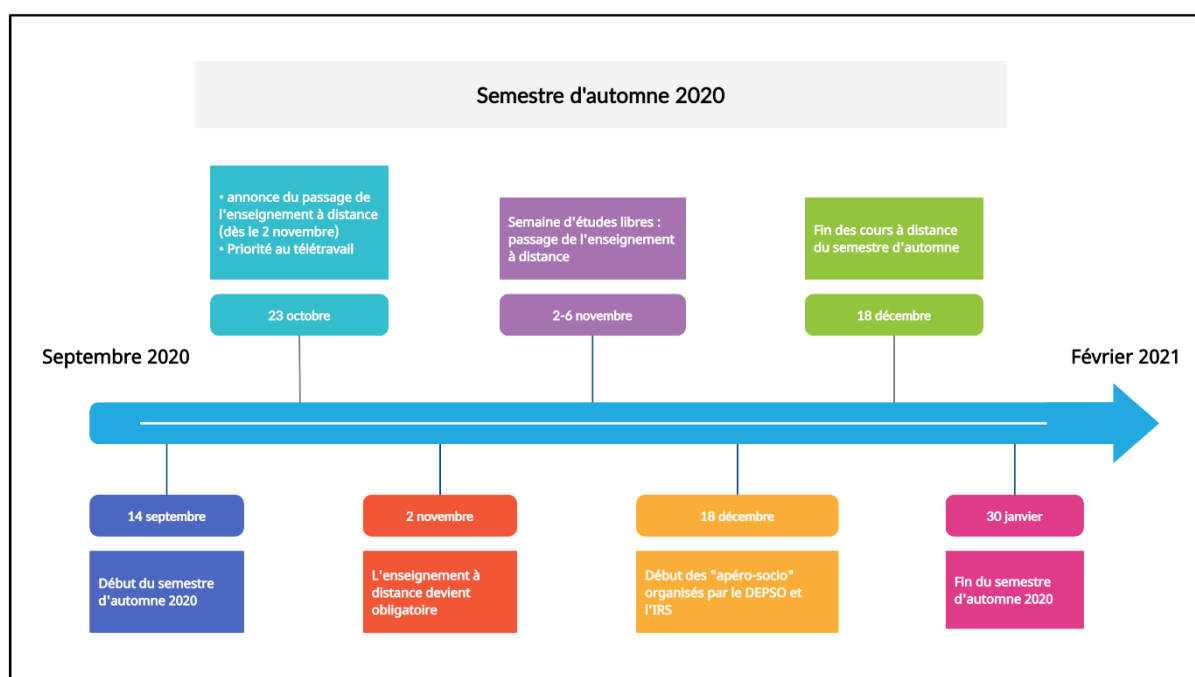
### Timeline des événements marquants du semestre de printemps 2020



La Timeline ci-dessus présente les événements qui ont marqué l'enseignement à l'UNIGE au cours du semestre de printemps 2020.

<sup>22</sup> Ces Timeline ont été produites par mes soins sur la base des communications officielles envoyées par mail par le rectorat ainsi que sur le site de la Faculté des Sciences de la Société (SDS).

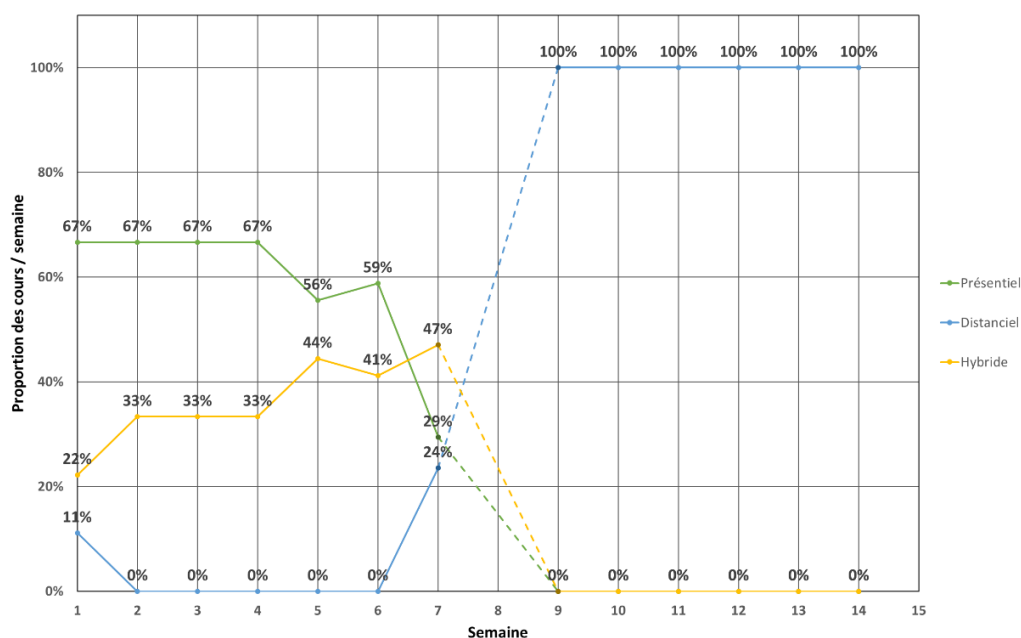
## Timeline des évènements marquants du semestre d'automne 2020



La Timeline ci-dessus présente les évènements qui ont marqué l'enseignement à l'UNIGE au cours du semestre d'automne 2020.

Toutefois, les prémices du passage de l'enseignement à distance le 2 novembre 2020 ont déjà été visibles entre la 5<sup>ème</sup> semaine (du 12 au 16 octobre 2020) et la 7<sup>ème</sup> semaine (du 26 au 30 octobre 2020) de cours : le nombre de cours de bachelor de sociologie, master de sociologie et master STAREG a fortement diminué pour les cours en présentiel et nettement augmenté pour ceux entièrement à distance comme le montrent les graphiques<sup>23</sup> ci-dessous.

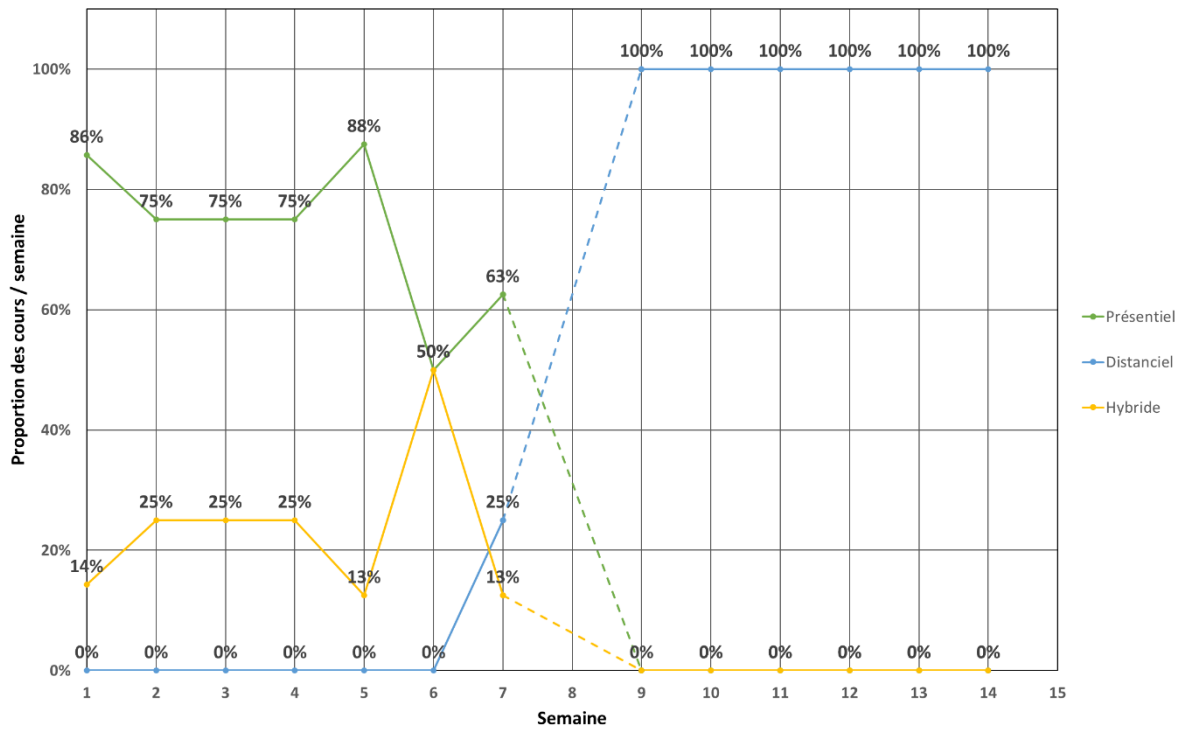
### Évolution du format de cours durant le semestre d'automne 2020 (BACHELOR)



Graphique de la répartition hebdomadaire des enseignements (bachelor) en présentiel, à distance, ou en hybride au semestre d'automne 2020.

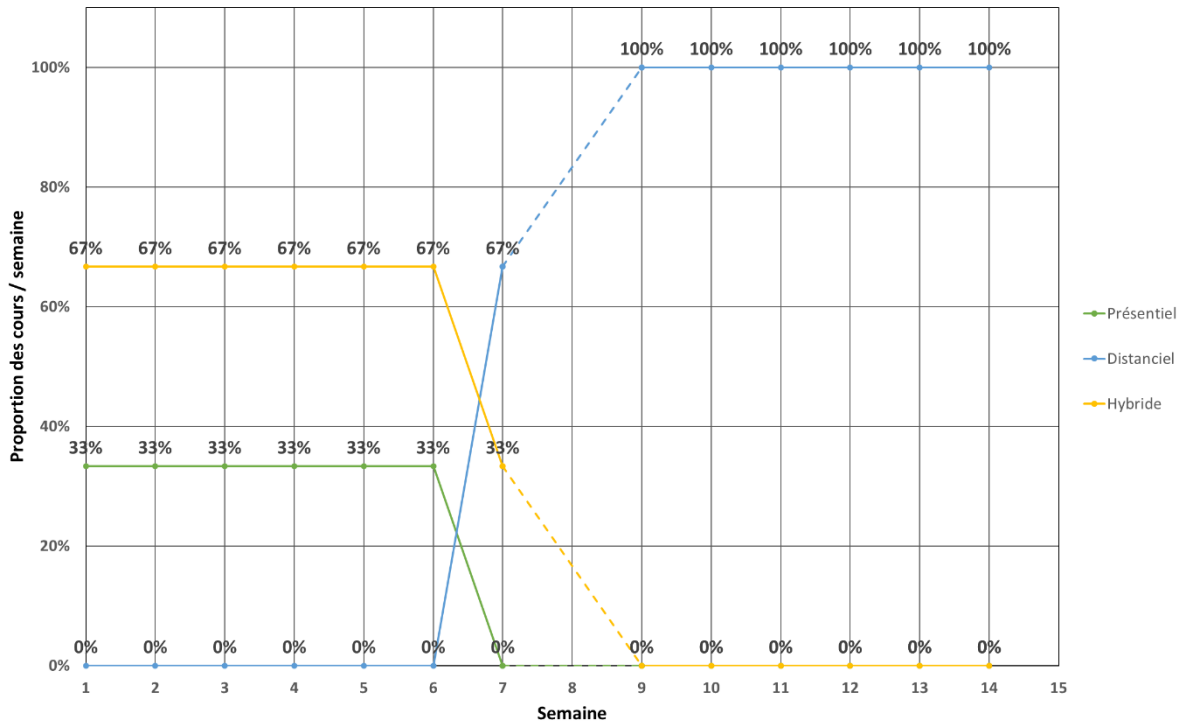
<sup>23</sup> Ces graphiques ont été produits par mes soins sur la base des informations concernant les modalités d'enseignement (présentiel, distanciel, hybride) qui m'ont été fournies chaque semaine par les étudiant.e.s en sociologie pour les cours affiliés au DEPSO (bachelor, master, STAREG) lors du semestre d'automne 2020. Les données recueillies comprennent au total 18 cours de bachelor, 8 cours de master et 3 cours du STAREG.

### Évolution du format de cours durant le semestre d'automne 2020 (MASTER)



Graphique de la répartition hebdomadaire des enseignements (master) en présentiel, à distance, ou en hybride au semestre d'automne 2020.

### Évolution du format de cours durant le semestre d'automne 2020 (STAREG)



Graphique de la répartition hebdomadaire des enseignements (STAREG) en présentiel, à distance, ou en hybride au semestre d'automne 2020.

## Entre la recherche et l'enseignement à l'ère du Covid-19 : deux temps, deux mesures

Avec les nombreuses missions que l'Université s'est fixées, principalement axées autour de la recherche, de l'enseignement et du service à la Cité, les enseignant.e.s-chercheur.euses ont été confronté.e.s, durant la crise, à un renforcement de la tension, préexistante avant la pandémie, entre le temps consacré à l'enseignement et le temps consacré à la recherche, ce dernier étant souvent davantage valorisé à l'Université. En effet, bien que la mission prioritaire de l'Université de Genève porte sur l'enseignement (Rectorat UNIGE, 2015), la recherche occupe une place prédominante dans le milieu académique. De fait, la recherche est un élément fondamental tant pour les jeunes chercheurs (les CER), pour qui elle est un moyen de développer la carrière académique et d'obtenir une forme de reconnaissance, que pour les chercheurs plus expérimentés (le corps professoral), qui obtiennent des fonds grâce à leurs recherches. Plus largement, c'est avec la recherche que l'Université acquiert de la renommée (lorsque des chercheur.euses obtiennent des prix prestigieux), lui permettant de devenir un lieu attractif pour les chercheur.euses du monde entier, mais aussi de pouvoir réaliser des partenariats avec des investisseurs afin de débloquent des financements pour la recherche. Cependant, le travail des enseignant.e.s-chercheur.euses ne se limite pas à la recherche, qui représente entre 40 à 50% de leur activité, mais comprend aussi une part dédiée à l'enseignement, de 40 à 50% de leur activité, qui permet de transmettre aux étudiant.e.s les connaissances scientifiques qu'ils/elles ont produit au cours de leurs recherches.

Cependant, nous avons constaté, lors de nos entretiens, que la crise sanitaire a bouleversé l'équilibre entre la recherche et l'enseignement. De fait, avec les mesures sanitaires (confinement, télétravail) mises en place, l'ensemble des recherches ont été temporairement suspendues. Dans le même temps, le rectorat a suggéré aux enseignant.e.s-chercheur.euses de poursuivre la rédaction d'articles scientifiques et de leur thèse (pour les doctorant.e.s) dans la mesure du possible et de se concentrer autant que possible sur l'enseignement. Ces nouvelles mesures ont suscité l'incompréhension au sein du corps intermédiaire comme l'affirme une assistante : « *le rectorat proposait d'écrire des articles au lieu d'aller faire de la recherche sur le terrain [...], mais s'il n'y a pas la possibilité de faire du terrain [d'enquêter sur le terrain], c'est impossible d'écrire un article* ». Néanmoins, une partie des chercheur.euses a été capable de s'adapter en faisant, par exemple, de la recherche en ligne (en utilisant les techniques des *digital methods*) ou en débutant l'analyse des données qui avaient déjà pu être récoltées.

Dans le même temps, la crise a fortement impacté l'enseignement, notamment lors du passage à distance. Cette évolution rapide a posé de nombreux défis entraînant une augmentation considérable de la charge de travail nécessaire pour repenser et adapter entièrement le format des cours en ligne, ainsi que pour faire l'apprentissage des outils numériques pédagogiques tels que Zoom. De fait, l'innovation pédagogique nécessite « *un investissement substantiel qui, pour les enseignant-es, même les plus familiarisé-es avec les outils numériques et potentiellement les plus intéressé-es, entre en concurrence avec les activités de recherche* » (Erard, 2020). Cela rejoint les propos d'une professeure du Département qui estime que l'enseignement à distance nécessite « *du travail en plus, qu'il n'y a pas d'habitude : tout ce qui est d'habitude compris dans le moment de l'enseignement, ça se fragmente sur une pluralité de moments* ». Le passage à distance a, en effet, conduit les enseignant.e.s-chercheur.euses à redoubler d'efforts pour accompagner et soutenir les étudiant.e.s, en consacrant davantage de temps pour répondre à leurs questions par mail ou lors de permanences sur Zoom en dehors des heures de cours.

Finalement, la crise a renforcé une tension déjà existante entre le temps de travail dédié à la recherche et celui consacré à l'enseignement et a provoqué un « *brassage des cahiers des charges et des compétences* » conduisant les enseignant.e.s-chercheur.euses à mettre de côté leur recherche pour se concentrer sur l'enseignement.

## **Post Tenebras Lux : relever les défis de l'enseignement à distance**

Les mesures sanitaires annoncées par l'UNIGE au début de la crise, notamment de rendre le télétravail obligatoire a eu pour effet de produire une nouvelle normalité : celle de l'enseignement à distance. Cette nouvelle normalité a été vécue, par les enseignant.e.s de sociologie, comme un apprentissage forcé nécessitant des efforts conséquents d'adaptation et du temps, plus ou moins important selon les personnes, pour maîtriser les nouveaux outils numériques pédagogiques. Le passage à distance a suscité beaucoup d'inquiétudes dans les rangs du corps professoral, du corps intermédiaire, mais aussi des étudiant.e.s, car il a fait émerger de nouvelles contraintes par rapport à l'enseignement en présentiel, qui était jusqu'alors considéré comme étant la norme pour l'enseignement traditionnel. Cette partie présentera succinctement les contraintes qui ont été évoquées par le corps enseignant et par les étudiant.e.s.

### **1) Enseigner avec le numérique : un nouveau challenge technique et logistique**

Premièrement, la transition vers l'enseignement exclusivement en ligne a constitué un véritable défi pour les enseignant.e.s et les étudiant.e.s sur le plan *technique* et *logistique*. Certains dispositifs, déjà existants pour l'enseignement en présentiel, se sont avérés indispensables pour l'enseignement en ligne durant la crise. Il s'agissait, par exemple, de disposer du matériel technique/informatique (ordinateur, bonne connexion à internet, micro, caméra) et d'un espace de travail adéquat aussi bien pour enseigner que pour apprendre à distance. Cela a fait émerger un problème qui a été souligné dans le rapport de l'UNIGE sur les leçons de la crise (Achard, 2020), indiquant que près de 22% des étudiant.e.s de l'Université ont été confrontés à des problèmes d'ordre technique, notamment de connexion à internet, qui ont rendu l'apprentissage en ligne plus difficile (cf. Annexe 2). De même, lors du focus group, plusieurs étudiant.e.s de sociologie ont affirmé avoir rencontré des difficultés à suivre les cours à distance en raison de problèmes de connexion à internet. Toutefois, les difficultés rencontrées par les étudiant.e.s ont rarement porté sur l'utilisation des plateformes (Moodle, Chamilo) ou des outils proposés par l'UNIGE tel que Zoom. Le sondage de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) réalisé entre le 21 et le 29 avril 2020 auprès des étudiant.e.s de l'UNIGE montre, en effet, que « *seules 8% affirment en effet avoir rencontré des problèmes de ce type* » (Rédaction ejournal de l'UNIGE, 2020b). De leur côté, plusieurs enseignant.e.s de sociologie ont été amené.e.s à s'organiser individuellement afin de disposer du matériel technique nécessaire pour assurer la continuité pédagogique à distance. Cela soulève néanmoins un problème, selon une professeure, à savoir que « *le rectorat est un peu parti du principe que tout le monde avait internet, la possibilité de faire des scans, etc... chez soi* », alors que tel n'était pas le cas. Il est alors devenu indispensable pour certain.e.s d'emporter à la maison une partie de leur matériel présent à l'Université au moment de la fermeture des bâtiments universitaires afin d'enseigner à distance depuis chez eux/elles.

Outre les difficultés techniques, les enseignant.e.s comme les étudiant.e.s ont été confronté.e.s à des problèmes logistiques, notamment en termes d'environnement de travail. En temps normal, le passage de la sphère privée à la sphère professionnelle permet de créer des temporalités différentes et de structurer le quotidien de chacun.e. Toutefois, le phénomène d'enfermement, provoqué par l'enseignement à distance et par le confinement, s'est traduit par une plus grande porosité entre ces deux sphères. Cela a conduit une étudiante de sociologie à éprouver des difficultés à étudier dans un seul et même espace :

« j'ai le même environnement de travail quand j'écoute les cours, quand je révise et quand je passe mon examen. Avant il y avait vraiment trois temporalités différentes : t'étudiais, t'étais sur les bancs de l'université, tu révisais chez toi, et t'allais faire tes examens dans un lieu différent encore. Je trouve que ce manque de spatialités différentes fait que t'arrives beaucoup moins à te conditionner et à te mettre dans chaque état différent ». Comme la plupart des étudiant.e.s, une partie du corps enseignant ne disposait pas d'un espace adapté pour le télétravail sur le long terme. Une assistante témoigne par exemple du manque d'espace chez elle : « je n'ai pas l'espace physique, je vis dans un tout petit studio. Il n'y a pas d'autres collègues ». De plus, certain.e.s enseignant.e.s ont dû gérer l'enseignement et leur vie de famille en même temps. C'est le cas d'une professeure de sociologie qui a vécu une situation inédite et difficile durant le confinement au début de la pandémie : « Il y a des séances où on cuisinait chez nous en même temps qu'on assistait à des séances. Du coup je me demandais : 'c'est quoi ma vie, à part être assise dans la cuisine ?' ».

Pour les différentes raisons qui viennent d'être évoquées, l'accès aux bâtiments autorisé lors de la seconde vague (automne 2020) a été crucial, puisqu'il a permis à celles et ceux qui le souhaitent d'accéder aux infrastructures mises en place par l'UNIGE (salles de cours, bibliothèque, matériel informatique) et donc d'un environnement adapté pour faire de l'enseignement à distance.

## 2) Enseigner à travers le numérique : une charge de travail supplémentaire

Un second défi qu'a posé l'enseignement à distance se rapporte à l'augmentation de la *charge de travail* résultant de plusieurs facteurs et entraînant une *fatigue* générale. D'abord, cette augmentation s'explique principalement par l'utilisation accrue des outils numériques tant pour les enseignant.e.s que pour les étudiant.e.s et qui est inhérente à l'enseignement en ligne. Pour une assistante de sociologie, l'enseignement à distance nécessite un travail important en amont, car « pour des travaux de groupe, il faut avoir des instructions très claires, partager les liens à l'avance, etc... Cela demande beaucoup de préparation, il faut avoir un scénario bien établi au départ ». Ainsi, pour une grande partie du corps enseignant, le temps de travail a sensiblement augmenté, produisant un décalage entre le temps consacré à l'enseignement, défini selon le cahier des charges, et la charge effective de travail. Cette augmentation a été particulièrement marquée au début de la crise, car le passage de l'enseignement à distance a nécessité un temps d'apprentissage pour s'approprier et maîtriser les nouveaux outils numériques. Au niveau de l'UNIGE, le rapport sur les leçons de la crise (Achard, 2020) montre que l'augmentation de la charge de travail est un phénomène qui a touché l'ensemble de l'Université et qui a été ressenti aussi bien par les enseignant.e.s que par les étudiant.e.s<sup>24</sup> (cf. Annexe 3). Cela s'est traduit, lors de la première vague, par une accentuation de la fatigue causée par l'enseignement à distance. Les propos d'une enseignante de sociologie témoignent de cette fatigue : « moi ça m'épuise, je ne sais pas pourquoi. Il y a une réelle différence entre donner un cours en live et donner un cours à distance. Je trouve que c'est beaucoup plus fatiguant. Moi je donnais deux heures de cours en Zoom et j'étais vraiment crevée après ». De même, un professeur du Département partage également ce ressenti : « Ce qui m'a le plus marqué c'est que c'est très fatiguant, j'étais fatigué après, plus que si j'avais donné le cours en salle [...] pourtant j'étais chez moi assis sur ma chaise, alors que d'habitude je donne le cours debout, mais j'ai trouvé ça fatiguant ». Plusieurs enseignant.e.s ont affirmé que cette fatigue vient du fait qu'ils/elles ont été amenés à fournir davantage d'efforts pour voir si leurs étudiant.e.s comprenaient et suivaient les cours, afin de les encadrer au mieux malgré la distance.

<sup>24</sup> Le rapport montre que près de 80% du corps enseignant estime que l'enseignement à distance leur a demandé un peu plus, voire beaucoup plus de travail que d'habitude. De même, 71% des étudiant.e.s estiment que leur charge de travail a un peu plus, voire beaucoup plus augmenté qu'avant la crise.

Cette fatigue a persisté au-delà de la première vague, notamment lors de la reprise académique au semestre d'automne 2020 avec les enseignements hybrides<sup>25</sup>. De fait, selon une assistante, la fatigue qui s'est installée dans la durée vient du « *stress de devoir enseigner [...] l'ordinateur (les slides) qu'il faut gérer en classe plus le Zoom encore à côté* ». De leur côté, les étudiant.e.s ont exprimé leurs difficultés à suivre et à se concentrer lors des cours à distance au semestre de printemps 2020, en raison de la fatigue constante d'être devant un écran et de la situation anxiogène engendrée par la crise sanitaire. Une étudiante de sociologie témoigne par exemple des difficultés qu'elle a rencontrées avec l'enseignement à distance : « *je devais réécouter tous mes cours parce que je ne prenais pas de notes, je n'arrivais pas à me concentrer. Au niveau de la concentration, de l'écoute du cours et de l'assimilation de la matière, c'est vraiment péjoré quand tu fais à distance* ».

Par ailleurs, les étudiant.e.s de sociologie ont ressenti davantage de fatigue et de stress au semestre d'automne que lors du semestre de printemps en raison de l'augmentation de la charge de travail. Selon une étudiante, cette différence s'explique par le fait qu'au semestre de printemps, « *les professeurs semblaient avoir pris conscience de la situation et revu la charge de travail à la baisse. Pour ce semestre [d'automne], c'est tout le contraire. Les professeurs semblaient ne pas avoir conscience de la situation, ou du moins juger que nous y étions habitués et pour ma part le travail a été rajouté au fur et à mesure* ». À cela s'est ajoutée une charge émotionnelle liée au confinement (isolement, solitude, sentiment d'abandon) et aux problèmes personnels (dépression, anxiété, angoisse, problèmes familiaux) aussi bien pour les étudiant.e.s que pour le corps enseignant. Finalement, si certaines personnes ont vu dans l'enseignement à distance l'opportunité d'avoir plus de temps pour soi, d'autres l'ont vécu comme une période de travail intense, parfois au point de ne plus réussir à distinguer le temps de travail du temps hors travail.

### 3) La médiation numérique : une entrave à l'interaction enseignant.e.s – étudiant.e.s

Une troisième difficulté réside dans le *manque d'interaction* entre le corps enseignant et les étudiant.e.s avec l'enseignement à distance. En effet, ce type d'enseignement a fortement péjoré le contact spontané et les échanges qui se déroulaient jusqu'alors en face-à-face pendant ou à la fin des cours entre les enseignant.e.s et les étudiant.e.s. Ces échanges physiques ont été remplacés durant la première et la seconde vague par des moments d'échanges virtuels (permanences sur Zoom, télé-enseignement, courriel). Cependant, l'utilisation des outils numériques tels que Zoom ou le forum sur Moodle permettent plus difficilement d'assurer, à distance, les échanges qui avaient lieu en présentiel avec les professeur.e.s, ou entre les étudiant.e.s qui favorisent leur apprentissage et contribuent à la formation d'une dynamique de groupe. Ainsi, avec les échanges à travers le numérique, il n'y a pas autant de proximité avec les enseignant.e.s qu'en face-à-face, car, selon une étudiante de sociologie, « *en présentiel, ce qui est bien c'est que tu peux aller vers le prof et lui poser les questions directement, alors que sur Zoom il y a potentiellement des gens qui t'écoutent encore donc tu perds la proximité* ». La médiation virtuelle a donc remplacé les échanges informels qui s'inscrivent dans une relation privilégiée entre les enseignant.e.s et les étudiant.e.s de sociologie par des échanges plus formels, qui sont partagés avec l'ensemble des étudiant.e.s.

Cependant, plusieurs enseignant.e.s de sociologie se sont parfois retrouvés seul.e.s face à un « mur noir » (lorsque les étudiant.e.s avaient leur caméra éteinte) lors des cours sur Zoom. Dans ce genre de situation il n'y a alors plus d'échanges avec les étudiant.e.s, car comme l'affirme une professeure « *on ne se retrouve plus dans un échange, mais dans un espèce de monologue et un monologue qui n'est soutenu par rien, parce que devant soi on a des écrans noirs. C'est très dur de savoir si on vise juste, si on est compréhensible* ». Toutefois, même avec la

<sup>25</sup> L'enseignement hybride fait référence, ici, à un enseignement où une partie des étudiant.e.s sont en présentiel et une autre partie suit le cours à distance grâce à un dispositif de visioconférence (ex : Zoom) qui leur permet d'interagir durant le cours.

caméra des étudiant.e.s allumée, le degré de compréhension ou du décrochage scolaire des étudiant.e.s derrière leur écran est difficile à évaluer pour les enseignant.e.s, car cela passe généralement par le regard et la gestuelle des étudiant.e.s qui sont moins perceptibles avec l'enseignement à distance. De fait, comme le soutient une assistante, « *la gestuelle en dit beaucoup. La façon dont une personne écrit des notes ou bien dont elle est sur son téléphone, ça on ne peut pas le voir par Zoom* ». La médiation numérique a donc privé l'enseignement de la richesse des interactions sociales (la gestuelle, le langage corporel) entre les enseignant.e.s et les étudiant.e.s qui, jusqu'au moment de la pandémie, avaient lieu en face à face.

Le manque d'interaction provoqué par l'enseignement à distance a donné aux enseignant.e.s comme aux étudiant.e.s de sociologie l'impression d'être déconnecté.e.s de la dimension réelle de l'enseignement. De fait, une professeure du Département soutient que « *enseigner à des gens qu'on ne voit pas, c'est très déréalisant. Il manque une dimension essentielle de l'enseignement [...] L'enseignement, c'est savoir de quoi on va parler, mais ça se passe aussi énormément dans l'interaction avec le regard de l'étudiant, on se dit 'ah oui lui il a compris', 'lui il a un regard préoccupé, etc...'* Mais même s'il y a les caméras allumées, c'est difficile. Ce n'est pas la même chose que dans une salle de cours ». De leur côté, plusieurs étudiant.e.s de sociologie se sont senti.e.s déconnecté.e.s de la réalité de leurs études en raison de l'isolement provoqué par le manque d'interactions sociales. C'est, par exemple, le cas d'une étudiante de sociologie : « *je trouve qu'on perd contact avec la réalité de nos études : le fait de ne pas voir d'autres étudiant.e.s, le fait de ne pas pouvoir aller parler aux professeur.e.s. T'as l'impression que tu sais que t'étudies, mais tu perds la dimension réelle [des études]. Même les examens, ça ne semblait pas réel* ». De même, plusieurs étudiant.e.s de l'UNIGE, dont les témoignages ont été publiés sur la page instagram *anxietudessupérieures.ch*, partagent également le sentiment d'avoir perdu le contact avec la réalité. Par exemple, le témoignage d'un étudiant (datant du 5 février 2021) illustre ce sentiment : « *Il est évident que le manque de contact physique est l'un des principaux problèmes [...] Rien ne semble réel, je vis dans un rêve constant et routinier. J'oublie de plus en plus facilement les choses (ce qui est catastrophique pour mes études) et le peu de contact que j'ai avec mes proches (par téléphone portable) devient de plus en plus impersonnel et irréel* ».

Finalement, l'enseignement à distance a fortement péjoré les interactions sociales des étudiant.e.s entre eux/elles ainsi qu'avec leurs enseignant.e.s, bien qu'elles constituent une dimension essentielle de l'enseignement. Le manque de contacts physiques et l'isolement social qui en découle ont alors conduit les enseignant.e.s et les étudiant.e.s à se sentir déconnecté.e.s de la *dimension réelle* de l'enseignement.

#### 4) Assurer une formation académique à distance de qualité

Un dernier défi apparu avec l'enseignement en ligne a été d'assurer une formation académique de qualité. De fait, ce type d'enseignement a posé de nombreuses questions, notamment sur la valeur des diplômes délivrés, sur la déqualification potentielle du métier d'enseignant.e.<sup>26</sup>, ainsi que sur la dimension humaine et sociale de l'enseignement. Avec l'enseignement en ligne, un des enjeux pour les enseignant.e.s a été de proposer une offre de cours de qualité qui se distingue des cours en ligne tels que les MOOCs (Massive Open Online Course), qui existent déjà depuis une dizaine d'années, dont les diplômes ne sont souvent pas reconnus dans le milieu académique. La distinction entre les MOOCs et l'enseignement en ligne dispensé à l'Université repose sur la qualité de l'encadrement, ainsi que sur la valeur des diplômes. Ainsi, durant la crise, les enseignant.e.s ont été contraints de changer leurs modalités d'évaluation pour adapter les examens en ligne, ce qui a suscité une crainte quant à la valeur des diplômes délivrés par l'Université. Une étudiante a exprimé sa crainte quant à la baisse des attentes durant la crise pouvant péjorer la qualité

<sup>26</sup> Certain.e.s enseignant.e.s ont exprimé leur crainte de voir une forme de déqualification de leur métier, car les enseignements en ligne proposés à l'UNIGE s'apparentent aux enseignements en ligne déjà existants tels que les MOOC dont la qualité de la formation n'est pas toujours reconnue dans le milieu académique.



de son apprentissage : « *je pense qu'il y a aussi cette anxiété de se dire finalement qu'est-ce que j'ai appris. Est-ce que ce que j'ai appris c'est vraiment utile, est-ce que ça va me servir, est-ce que j'ai vraiment acquis les connaissances ?* ». Une étudiante a d'ailleurs exprimé sa peur de voir son diplôme de bachelor dévalorisé par rapport à un bachelor réalisé dans des conditions d'avant crise. Cependant, malgré les craintes liées à la dévalorisation des diplômes, le nombre de diplômes délivrés au sein du Département de sociologie et de l'Institut de recherches sociologiques durant la crise a augmenté entre 2019 et 2020, passant de 20 à 33 pour les bachelors, de 5 à 9 pour les masters, et est resté constant pour les doctorats (5 thèses de doctorat ont été soutenues en 2019 et en 2020).

## Le rôle-clé des CER dans la gestion de la crise

La décision prise par l'UNIGE de rendre le télétravail et l'enseignement à distance obligatoire dès le 13 mars 2020 a contraint les membres du corps professoral et du corps intermédiaire (CER) à réorganiser rapidement l'enseignement à leur échelle pour assurer la continuité pédagogique. Face à cette situation d'urgence et incertaine au début de la crise du Covid-19, un mouvement inédit de collaboration<sup>27</sup>, initié par les CER, a vu le jour au sein du Département de sociologie et qui a permis de basculer en quelques jours seulement vers des enseignements exclusivement à distance.

Face à l'urgence de la situation, le passage de l'enseignement à distance a constitué un véritable défi pour l'ensemble du corps enseignant au début de la crise comme le souligne une assistante : « *On avait trois jours pour se mettre à Zoom : 'il va falloir tout expliquer aux collègues'* ». Afin d'assurer le passage de l'enseignement à distance, les CER se sont alors beaucoup investis pour s'entraider entre collègues, mais aussi pour accompagner les professeur.e.s dans la prise en main et la découverte des fonctionnalités des outils numériques pédagogiques, à savoir principalement Zoom et Moodle. Selon une assistante, le rôle qu'ont joué les membres du corps intermédiaire n'est pas un rôle qui a été établi officiellement, mais qui a plutôt été porté par une dynamique de groupe au début de la crise. Les CER ont ainsi joué un rôle central dans la gestion de la crise en contribuant à l'*up-skilling* des professeur.e.s de sociologie qui a permis la transition rapide de l'enseignement à distance. Dans le même temps, certain.e.s CER ont créé un espace virtuel sur Moodle accessible à tous les membres du Département afin de partager des conseils et des tutoriels concernant l'utilisation des outils numériques pédagogiques et de leurs différentes fonctionnalités. Malgré l'esprit collectif et l'élan de solidarité remarquable au sein du Département de sociologie pour assurer la continuité pédagogique, cet espace de partage virtuel n'a été alimenté qu'au cours des premières semaines après le début de la crise.

Par ailleurs, les membres du corps intermédiaire ont été à la base d'une initiative collective sur Zoom, appelée *Zoom-café*. Celle-ci a permis à l'ensemble des membres du Département de sociologie de se rassurer sur ses doutes et préoccupations aussi bien sur le plan professionnel que personnel, de faire face aux changements, de partager ses idées et conseils liés à l'enseignement à distance dans ce contexte de crise. Selon un assistant, cette initiative a permis de maintenir une forme de *collectif*, en gardant un lien avec les autres et en proposant un lieu de confiance et de solidarité où chacun.e peut partager ses propres difficultés. De fait, pour une enseignante du Département, le *Zoom-café* a été un moyen de garder un lien avec ses collègues du département malgré la distance. De même, pour un assistant de sociologie, ces

---

<sup>27</sup> Cette forme de collaboration est inédite au sens où des échanges ont eu lieu entre des enseignant.e.s qui ne se côtoient pas d'ordinaire. Même si cette collaboration a été particulièrement marquée au début de la crise, elle n'a été que temporaire et s'est rapidement estompée dans les semaines qui ont suivi.

rendez-vous sur Zoom représentaient une manière de pallier le manque de contacts en face à face et ont permis de retrouver des moments de discussions informelles entre collègues du Département durant le confinement. De surcroît, ces moments d'échanges ont permis, comme l'ont évoqué plusieurs CER, de structurer leurs journées et de conserver un rythme malgré le contexte sanitaire incertain. Bien que les rendez-vous quotidiens du Zoom-café se soient peu à peu essoufflés, ils ont cependant permis de créer des formes de collaboration et d'accompagnement dans une période de transition pédagogique majeure.

Enfin, le défi qui s'est posé avec l'enseignement à distance au semestre d'automne 2020 n'a plus été de l'ordre des compétences numériques nécessaires pour assurer la continuité pédagogique à distance, mais relevait plutôt du rôle indispensable de médiation entre les enseignant.e.s et les étudiant.e.s pour certains types de cours. De nombreux.euses enseignant.e.s s'accordent à dire que l'enseignement en virtuel est plus difficile à gérer que l'enseignement en présentiel, car ce type d'enseignement nécessite de faire cours et de modérer le chat dans le même temps pour assurer une forme d'interaction avec les étudiant.e.s. Pour cette raison, les cours, dont le format est basé sur l'interactivité (notamment les tutorats), ont nécessité la présence d'un.e assistant.e pour gérer le chat et ainsi permettre aux étudiant.e.s d'échanger avec le/la professeur.e. Pour certains cours, l'enseignement à distance a donc nécessité un investissement *humain* supplémentaire pour assurer le lien entre l'enseignant.e et les étudiant.e.s. En effet, comme le souligne une professeure de sociologie, l'enseignement en ligne a un coût : *« on dit souvent que ce n'est pas cher l'interactif avec le digital, mais ça demande du temps, ça demande de la modération et donc du personnel qui modère. Typiquement pour un tutorat en auditoire, j'ai besoin de personnes pour m'assister [par Zoom]. S'il n'y a pas d'assistant.e.s, il n'y a pas de tutorat »*. Il a donc été difficile, voire impossible pour les enseignant.e.s de gérer seul.e.s les enseignements virtuels à distance dont la pédagogie repose essentiellement sur l'interaction avec les étudiant.e.s, comme c'est généralement le cas pour les tutorats. Finalement, le rôle de figure intermédiaire incarné par les CER, qui permet de faire le pont entre les enseignant.e.s et les étudiant.e.s en temps normal, s'est renforcé avec la crise et s'est même avéré indispensable pour que certains types de cours puissent être donnés en ligne.

# Repenser le modèle pédagogique à l'ère des pandémies

## Pérenniser les bonnes pratiques pédagogiques

Un élément essentiel de ce rapport vise à identifier quelles ont été les bonnes pratiques durant la crise du Covid-19 qu'il serait nécessaire de pérenniser pour améliorer l'enseignement à distance en cas de nouvelle crise pandémique. Cette section présentera succinctement différentes *bonnes pratiques* qui ont été évoquées lors de nos entretiens et du focus group, et qui forment un consensus *a minima* entre le corps étudiant et le corps enseignant de sociologie.

### Favoriser les pratiques centrées sur l'interaction et le contact spontané

Une première catégorie de bonnes pratiques vise à privilégier les pratiques pédagogiques qui favorisent l'interaction et le contact spontané à distance avec les étudiant.e.s. Il s'agit, par exemple, d'utiliser un chat, en impliquant des figures intermédiaires (CER ou étudiant.e.s désignés) pour modérer, faciliter les échanges et créer dans le même temps une relation plus étroite entre les enseignant.e.s et les étudiant.e.s. Une autre pratique consiste à créer des salles virtuelles (nommées *breakup rooms* sur Zoom) avec de petits effectifs, allant de deux à cinq personnes, qui favorisent l'interaction entre les étudiant.e.s et qui s'avèrent utiles notamment pour les exercices pratiques. Une assistante a constaté, par exemple, que « *pour les groupes de petite taille l'enseignement en ligne est assez bien, puisque nous pouvons allumer tous nos caméras et participer à la discussion, ce qui n'est pas le cas pour les plus gros cours* ». D'autres enseignant.e.s de sociologie ont développé une approche pédagogique centrée sur la modalité de *classes inversées*<sup>28</sup>, afin de permettre un apprentissage actif des étudiant.e.s en leur donnant la possibilité de poser des questions, d'échanger entre étudiant.e.s et/ou avec l'enseignant.e sur le contenu du cours. Une enseignante du Département engagée dans ce type d'approche pédagogique insiste d'ailleurs sur l'importance des classes inversées, car elles facilitent les moments de discussion et de débat entre les étudiant.e.s, aussi bien pour les grands cours magistraux que pour les cours plus petits. Par ailleurs, plusieurs professeur.e.s et CER ont mis en place des pratiques pédagogiques qui reposent sur l'utilisation d'outils numériques collaboratifs pour favoriser l'interactivité dans les cours. Par exemple, plusieurs de ces outils ont été mentionnés lors de nos entretiens, à l'instar de *Padlet*<sup>29</sup>, *Google drive*<sup>30</sup>, *Moodle*<sup>31</sup> ou de *Speak Up*<sup>32</sup>. Certains outils numériques ont été plus utilisés que d'autres (exemple : Zoom par rapport à Médiaserver), en particulier ceux qui donnent la possibilité de collaborer, d'échanger ou encore de travailler de manière collective et synchrone, car ils offrent un cadre pédagogique plus propice à l'interactivité. Une assistante relativise cependant l'effet d'interaction que peuvent apporter ces outils numériques, car, selon elle, l'utilisation de Zoom n'a, par exemple, pas conduit les étudiant.e.s à s'impliquer ou intervenir davantage durant les cours. Enfin, une pratique qui favorise

<sup>28</sup> Le concept de classe inversée fait référence à un type d'enseignement, où les étudiant.e.s préparent leurs cours à la maison (lectures, devoirs) et discutent ensuite en classe avec l'enseignant.e autour des lectures/devoirs qui ont été préparés à la maison.

<sup>29</sup> *Padlet* est un outil numérique collaboratif permettant de créer un « mur virtuel » avec des post-it sur lequel il est notamment possible d'écrire du texte, de mettre des « like », de commenter, etc... et sur lequel tout le monde peut contribuer.

<sup>30</sup> *Google drive* est une plateforme collaborative qui permet de créer différents types de documents (Word, Excel, Power point) sur lesquels plusieurs utilisateurs peuvent se connecter et travailler collectivement de manière synchrone.

<sup>31</sup> *Moodle* est une plateforme institutionnelle de l'UNIGE qui offre plusieurs fonctionnalités pédagogiques, notamment avec les forums qui permettent aux étudiant.e.s de poser des questions, ou les quizz qui leur permettent d'évaluer leurs connaissances.

<sup>32</sup> *Speak Up* est un outil numérique qui permet aux étudiant.e.s de poser des questions ou écrire des remarques de manière anonyme, constituant ici un des points-clé mis en avant par les utilisateur.ices de cet outils, puisqu'il pousse les étudiant.e.s à dépasser leur crainte de poser des questions, en particulier dans les grands cours magistraux de première année de bachelor.

l'interactivité consiste à préserver les moments de discussions informelles qui avaient lieu jusqu'alors en face à face. Cette pratique vise donc à donner aux étudiant.e.s la possibilité d'échanger entre eux/elles ainsi qu'avec leur enseignant.e.s de manière plus informelle avant ou après les sessions de cours à distance.

### **Rythmer le temps de l'enseignement pour garder le contact des étudiant.e.s**

Une deuxième catégorie de bonnes pratiques pédagogiques est centrée sur l'importance du rythme de travail et de la ritualité des enseignements. De fait, le choc de la crise au semestre de printemps 2020 a provoqué une perte de repères pour certain.e.s enseignant.e.s et étudiant.e.s, notamment du point de vue de leur rythme de travail. Pour une professeure de sociologie, la ritualité dans cette situation incertaine permet de donner un cadre pour l'enseignement : « *On naviguait un peu à vue, mais très vite, il y a eu une demande de routine. Se dire qu'on a une réunion tel jour, cours tel jour [...] ça crée une nouvelle normalité dont on avait besoin* ». De même, une assistante souligné l'importance d'avoir des rendez-vous chaque semaine qui lui a permis de garder le contact avec ses étudiant.e.s et de conserver des moments d'échanges particulièrement importants durant de cette période de crise. De plus, conserver une forme de ritualité avec, par exemple, des horaires fixes, a permis à certains membres du corps enseignant de distinguer le temps consacré au travail du temps hors travail et ainsi éviter de perdre la notion du temps.

### **Adapter le contenu pédagogique à l'enseignement à distance**

Une troisième catégorie de bonnes pratiques qui a été mise en avant par le corps enseignant et les étudiant.e.s de sociologie se rapporte à l'ajustement du contenu des cours et de la charge de travail des étudiant.e.s en fonction du contexte sanitaire. Au vu des conditions difficiles dans lesquelles se sont retrouvé.e.s de nombreux.euses étudiant.e.s au début de la crise, plusieurs enseignant.e.s ont décidé d'adapter la charge de travail qui est exigée des étudiant.e.s en modifiant le contenu de leurs cours (par exemple en donnant moins de contenus théoriques ou de travaux à rendre). Une professeure de sociologie considère ainsi que « *laisser la liberté aux profs devant sa classe, dans l'organisation de leur cours, c'était la force de cette organisation et de toutes les institutions universitaires [...] elle a permis, je crois, cet extraordinaire ajustement au plus près des besoins des étudiants* » durant la crise. Une assistante du Département partage cet avis et estime que l'enseignement à distance l'a poussée à mettre en place de nouvelles choses avec les étudiant.e.s qu'elle n'avait jusqu'alors pas envisagé de faire dans le cadre de l'enseignement en face à face. Elle a par exemple décidé d'organiser des rencontres avec chaque groupe de travail (en binôme ou trinôme) sur Zoom qui lui ont permis d'apporter un encadrement approfondi et personnalisé, et donc de meilleure qualité aux étudiant.e.s de sociologie.

### **Privilégier des modalités d'enseignement hybride**

Une pratique qui a été appréciée par les étudiant.e.s aussi bien au semestre de printemps que d'automne 2020 vise à privilégier les cours dispensés dans un format hybride, c'est-à-dire des enseignements qui sont donnés en présentiel, mais qui permettent également aux étudiant.e.s qui le veulent de suivre le cours à distance (soit en direct grâce au live streaming par exemple, soit en différé si le cours est enregistré). De fait, la possibilité de suivre les cours à distance a été bénéfique pour de nombreux.euses étudiant.e.s qui ne pouvaient plus assister au cours en présentiel au début du semestre d'automne pour différents motifs (maladie, quarantaine, peur de se faire contaminer, etc...). Par ailleurs, l'enregistrement de la plupart des cours de sociologie a laissé une grande flexibilité aux étudiant.e.s dans leur formation. En effet, cela a donné la possibilité aux étudiant.e.s de réécouter les cours à d'autres moments que ceux fixés par l'enseignant.e, notamment pour celles et ceux qui sont contraint.e.s de travailler en dehors des cours pour

payer leurs études. Cependant, selon le rapport de l'UNIGE sur les leçons de la crise, « *Les cours enregistrés (notamment ceux de l'année précédente) postés sans autre explication ont été très mal notés par les étudiant.e.s. Mais le fait de pouvoir revoir des cours qui ont passé en direct pendant la période Covid, puis enregistrés et postés, a été très apprécié* ». En d'autres termes, les cours enregistrés sont appréciés des étudiant.e.s pour réécouter les cours, mais sont au contraire peu appréciés lorsqu'ils remplacent entièrement les enseignements dispensés en direct et ne laissent pas la possibilité aux étudiant.e.s d'interagir avec l'enseignant.e.

## **Un espace virtuel pour partager les bonnes pratiques pédagogiques**

Enfin, une catégorie de bonnes pratiques qui fait consensus au sein du corps enseignant de sociologie s'est illustrée par le partage d'expérience, de conseils, d'idées, de pratiques pédagogiques et par l'éveil de solidarité entre les enseignant.e.s de sociologie relevant d'une forme inédite de collaboration au sein du Département. Cela s'est traduit notamment par la mise en place d'un espace sur Moodle accessible à l'ensemble des enseignant.e.s du Département permettant de partager des tutoriels sur l'utilisation des nouveaux outils numériques et des bonnes pratiques pédagogiques, mais aussi pour permettre à chacun.e de poser des questions. Cet espace virtuel de partage d'informations a ainsi permis à tout un chacun de se « mettre à niveau » en termes de compétences numériques. Une professeure salue cette initiative qui a été lancée par une collaboratrice de l'enseignement et de la recherche, car « *personne n'avait utilisé Zoom de sa vie, et un tiers des enseignants était encore sur Chamilo, donc c'était [...] hyper bien qu'elle ait fait ça* ».

Enfin, une autre forme de collaboration (également temporaire) s'est illustrée par des moments quotidiens de discussions informelles qui ont permis de garder le lien avec l'ensemble des membres du Département malgré la distance. Même si « *tout le monde n'est pas intervenu [...] tout le monde avait le lien et pouvait aller voir, lire sans intervenir, etc...* » comme le relève une professeure. Ces moments de discussions virtuelles ont ainsi permis aux professeur.e.s et aux membres du corps intermédiaire de collaborer davantage en partageant leurs idées, conseils ou bonnes pratiques liées à l'enseignement à distance. Toutefois, ces moments de discussion n'étaient pas uniquement centrés sur le partage d'informations pratiques ou techniques, mais également sur le partage d'expériences tant au niveau professionnel que personnel pour discuter des doutes, des préoccupations, ainsi que des difficultés que chacun.e a pu traverser durant cette période incertaine de crise. Une assistante insiste sur l'importance de partager ses difficultés pour se soutenir les un.e.s les autres tant sur le plan psychologique qu'affectif. C'est le cas de plusieurs enseignant.e.s qui se sont confié.e.s en admettant, par exemple, qu'ils/elles se sentaient dépassé.e.s par la crise, ou avaient de l'anxiété. Par ailleurs, lors du passage de l'enseignement à distance au semestre d'automne 2020, de nouveaux moments d'échanges hebdomadaires ont été mis en place pour les membres du Département, ce qui démontre la volonté de conserver des moments de discussions informelles à distance.

## Apporter de nouvelles solutions

Lors des entretiens réalisés avec les enseignant.e.s de sociologie, plusieurs solutions ont été proposées en vue d'améliorer l'enseignement à distance en cas de nouvelle période de crise. Une suggestion qui a été proposée par plusieurs enseignant.e.s vise à tirer les leçons de la crise du Covid-19 et se préparer au mieux pour faire face à de nouvelles crises à l'avenir et ainsi éviter de se retrouver à nouveau dans une situation d'improvisation. Pour cela, une professeure suggère, par exemple, qu'une assistance technique qui peut répondre aux questions en lien avec l'enseignement à distance soit mise en place selon des horaires spécifiques, ainsi qu'un système de collectivisation et de prêt de matériel qui permettrait d'accéder plus facilement aux ressources matérielles.

Une seconde suggestion qui a été avancée par les enseignant.e.s vise à créer un espace commun virtuel qui permette de partager des « bonnes pratiques » pédagogiques, des idées, des conseils, ou encore des tutoriels expliquant comment utiliser certains outils numériques<sup>33</sup>. Cet espace virtuel de partage permettrait de centraliser les idées qui ont été partagées en les rendant accessibles à tous les membres du Département de sociologie. En ce sens, une professeure de sociologie suggère, par exemple, de créer « *une page pour partager des projets multimédia (photo, vidéo, podcast), communiquer les recherches et éventuellement du contenu pédagogique* », qui pousserait les professeur.e.s à collaborer davantage sur des questions pédagogiques.

Enfin, bien qu'aucun.e enseignant.e de sociologie n'ait exprimé le souhait d'enseigner exclusivement à distance à l'avenir, certain.e.s ont cependant évoqué la possibilité si l'occasion se présente de dispenser des cours à distance, à titre exceptionnel, ce qui permettrait de réaliser leurs recherches à l'étranger et d'enseigner en même temps. En ce sens, une professeure de sociologie affirme : « *moi par exemple qui aime beaucoup faire du terrain, et parfois du terrain à l'étranger, j'étais coincée par mon poste universitaire, et je me dis que ça ne me dérangerait pas de faire mes cours en Zoom* ». Cependant, les enseignant.e.s de sociologie ont insisté sur le fait qu'il est essentiel de retrouver en priorité les échanges en face à face avec les étudiant.e.s, dès que le contexte sanitaire le permettra, et de veiller à ce que l'enseignement à distance ne remplace pas le présentiel à l'Université de manière pérenne.

---

<sup>33</sup> Une page web regroupant des tutoriels sur l'utilisation des outils institutionnels (Moodle, Zoom, Médiaserver) existe déjà à l'adresse suivante : <https://www.UNIGE.ch/enseignement-a-distance/maitriser-outils/zoom/>.

## Les limites de l'enquête

Cette enquête présente plusieurs limites qui seront présentées dans cette section afin de rendre compte des biais potentiels et de la portée limitée de nos résultats. D'abord, les résultats présentés dans ce rapport ne peuvent être généralisés ou comparés aux résultats qui ont été obtenus dans un contexte différent, car ils ne reflètent pas la manière dont d'autres départements, facultés ou universités ont assuré la continuité pédagogique durant la crise. En ce sens, il est indispensable de rappeler que ce rapport a été réalisé à la demande du DEPSO dans le but d'établir un retour d'expérience sur la transformation des pratiques pédagogiques durant la crise du Covid-19 (printemps et automne 2020) au sein du Département de sociologie. Ainsi, les résultats présentés dans ce rapport visent à mettre en lumière les transformations qui ont eu lieu à l'échelle du Département et ne sont pas représentatifs des transformations qui se sont produites à d'autres échelles (exemple : au niveau des facultés ou de l'UNIGE) ou dans d'autres contextes géographiques (exemple : dans d'autres universités en Europe ou à l'échelle mondiale) durant la crise.

Une seconde limite que nous avons pu identifier se rapporte à la phase de récolte des données, lors des entretiens que nous avons réalisés avec les enseignant.e.s du Département de sociologie. De par la relation hiérarchique que nous (étudiant.e.s) entretenons avec les enseignant.e.s, ainsi que par leur grande expérience avec la méthode par entretiens, il a parfois été difficile de faire émerger des éléments tacites liés à l'enseignement, notamment en ce qui concerne les relations avec d'autres enseignant.e.s. En effet, bien que la plupart des enseignant.e.s n'ait pas hésité à évoquer leur collaboration avec d'autres collègues sur les méthodes d'enseignement dans le contexte de la crise, ils/elles se sont au contraire exprimé.e.s moins spontanément sur d'éventuels conflits avec d'autres collègues au sein du Département.

Enfin, ce rapport présente une troisième limite qui se rapporte au contexte évolutif et dynamique dans lequel s'est déroulée cette enquête, et qui serait susceptible de biaiser, dans une certaine mesure, les résultats que nous avons présentés. En effet, nous avons réalisé des entretiens avec le corps enseignant de sociologie au cours du semestre d'automne (entre septembre et décembre 2020), ce qui implique que certains entretiens ont été réalisés avant le passage de l'enseignement à distance (le 2 novembre), alors que d'autres n'ont pu être réalisés qu'après. Par conséquent, plusieurs éléments qui ont été évoqués lors des entretiens avant le passage au distanciel sur les transformations de l'enseignement ont vraisemblablement changés avec le second passage à distance, notamment dans la manière de concevoir l'enseignement à l'avenir, car il reste encore difficile, à l'heure actuelle, d'envisager de mettre en place certaines pratiques pédagogiques de manière pérenne.

## Conclusion

En conclusion, ce rapport vise à mettre en lumière les transformations de l'enseignement durant la crise du Covid-19 au sein du Département de sociologie, en établissant un retour d'expérience sur l'évolution des pratiques pédagogiques durant les semestres de printemps et d'automne 2020.

Nous avons commencé par présenter un aperçu de l'organisation globale de l'Université de Genève, en particulier sa structure, ses objectifs, mais également les enjeux pour la recherche et l'enseignement. Puis, nous avons présenté les principales caractéristiques du modèle de l'enseignement traditionnel qui prévalait avant la pandémie du Covid-19. Parmi ces caractéristiques, nous avons vu que les échanges en présentiel (en face à face) représentent le « gold Standard » de l'enseignement traditionnel, faisant de l'enseignement à distance figure d'exception. Nous avons également vu que l'enseignement traditionnel est caractérisé par une exploitation restreinte du potentiel pédagogique des outils numériques mis à disposition par l'Université, et en particulier de la plateforme Moodle qui servait principalement à déposer des documents/lectures pour les étudiant.e.s et à faire des annonces relatives aux cours. Nous avons ensuite identifié les différents rôles et ressources des acteurs de l'enseignement, qui nous ont permis de mettre en lumière l'esprit collaboratif entre les membres du corps intermédiaire du Département de sociologie, à l'inverse des professeur.e.s qui n'échangeaient que peu sur leurs pratiques d'enseignement en dehors de leur cercle restreint de collègues proches. Un dernier trait du modèle de l'enseignement traditionnel se rapporte à l'objectif, souvent implicite, d'assurer la qualité de la formation académique en proposant des cours et des diplômes reconnus par les universités à travers le monde.

Nous avons présenté, dans un second temps, les transformations de l'enseignement (pour les semestres de printemps et d'automne 2020) qui ont été provoquées par la crise. Nous avons d'abord constaté qu'aucun.e enseignant.e de sociologie n'avait envisagé ou ne s'était préparé à une crise sanitaire d'une telle ampleur. Par conséquent, le premier passage de l'enseignement à distance au semestre de printemps 2020 a créé une forme de sidération et d'incrédulité pour certain.e.s, alors qu'au moment du passage à distance au semestre d'automne, les enseignant.e.s avaient expérimenté l'enseignement à distance, c'est pourquoi le passage à distance a été moins brutal au moment de la seconde vague que lors de la première. Nous avons ensuite vu qu'en poussant l'UNIGE à suspendre l'ensemble des activités en présentiel (et d'arrêter temporairement la recherche) lors du confinement en mars 2020, la crise a fait émerger une tension entre le temps dédié à la recherche et celui consacré à l'enseignement en poussant les enseignant.e.s-chercheur.euses à assurer coûte que coûte la continuité pédagogique à distance aux dépens de leurs recherches qui est pourtant davantage valorisée que l'enseignement. Nous avons ensuite présenté les principaux défis auxquels les enseignant.e.s de sociologie ont été confronté.e.s durant la crise. Nous avons vu qu'en remplaçant le modèle pédagogique traditionnel (en présentiel), l'enseignement à distance a posé des défis d'un point de vue *technique*, afin d'avoir le matériel nécessaire pour ce type d'enseignement, mais aussi *logistique* pour disposer d'un environnement adéquat pour travailler depuis la maison. De plus, lors de nos entretiens, plusieurs enseignant.e.s de sociologie ont mentionné avoir *adapté la charge de travail* des étudiant.e.s (notamment en termes de méthodes pédagogiques) en tenant compte du contexte de la crise sanitaire et ainsi éviter de surcharger les étudiant.e.s. Nous avons vu également que *les interactions* avec les étudiant.e.s ont été fortement impactées avec l'enseignement à distance, malgré les efforts entrepris par les enseignant.e.s de sociologie pour favoriser l'interactivité à travers le numérique. Enfin, le dernier défi que nous avons mis en évidence vise à assurer la *qualité des enseignements*, bien qu'elle ait été péjorée durant la crise, notamment en raison de la baisse des attentes (justifiées par la situation particulière de la crise)



de certain.e.s enseignant.e.s vis-à-vis des étudiant.e.s lors des examens du semestre de printemps, et du risque de dévalorisation des diplômes universitaires qui en découle.

Dans un troisième temps, nous avons mis en lumière le rôle clé que le corps intermédiaire a joué dans la gestion de la crise au sein du Département de sociologie en lançant un mouvement de collaboration avec l'ensemble du corps enseignant, et en contribuant à l'*up-skilling* des professeur.e.s en les accompagnant dans l'apprentissage de nouveaux outils numériques. Les CER ont également joué un rôle important au début de la crise en organisant quotidiennement des moments de discussions informelles qui ont alors permis de maintenir une forme de collectif malgré la distance et de créer un lieu virtuel de confiance et de solidarité. Finalement, lors du semestre d'automne, les CER se sont illustré.e.s de par leur rôle de médiateur, en particulier pour les cours à distance nécessitant la présence d'un.e intermédiaire pour assurer l'interactivité et les échanges entre les professeur.e.s et les étudiant.e.s.

Nous avons ensuite mis en exergue plusieurs *bonnes pratiques* et *solutions* pour améliorer l'enseignement à distance que nous avons identifiées au cours de nos entretiens et que nous avons rassemblées en différentes catégories. Ainsi, une catégorie de bonnes pratiques pédagogiques vise à favoriser l'interactivité et la spontanéité des échanges entre l'enseignant.e et les étudiant.e.s, par exemple, en utilisant le *chat* tout en impliquant des figures intermédiaires (CER et/ou étudiant.e.s) pour modérer les échanges, en créant des salles virtuelles avec de petits effectifs, en privilégiant les classes inversées, ou en proposant des moments d'échanges informels avant ou après les sessions de cours en ligne afin de cultiver une dynamique de groupe. Une seconde catégorie de pratiques pédagogiques que nous avons identifiées vise à préserver une forme de ritualité de l'enseignement qui permet de gérer l'inconnu, les incertitudes en créant une *nouvelle normalité*, mais qui permet aussi de garder un contact régulier avec les étudiant.e.s malgré la distance. D'autres bonnes pratiques visent par exemple à ajuster le contenu pédagogique pour adapter la charge de travail des étudiant.e.s aux modalités d'enseignement à distance, ou tendent à privilégier les enseignements hybrides qui sont enregistrés permettant aux étudiant.e.s qui le souhaitent pour diverses raisons de se former à distance. Enfin, une dernière catégorie de bonnes pratiques d'enseignement repose sur la solidarité, l'esprit collectif et le partage d'expérience entre pairs qui permet d'échanger de manière constructive et collaborative sur les pratiques d'enseignement et favorisent la formation pédagogique des enseignant.e.s.

Finalement, nous avons présenté différentes solutions qui ont été suggérées au cours de nos entretiens afin d'améliorer l'enseignement dans le cas où l'Université serait à nouveau confrontée à une telle crise. Ainsi, nous avons vu qu'une solution avancée par les enseignant.e.s de sociologie consiste à dépasser l'improvisation en assurant un meilleur accompagnement technique et logistique. Cela pourrait se traduire, par exemple, par la création d'un système de collectivisation de prêt de matériel ou la réalisation de tutoriels permettant de faciliter l'apprentissage des nouveaux outils numériques pédagogiques. En ce sens, une solution qui a été proposée par le corps enseignant serait de créer un espace virtuel de partage (à l'échelle du Département) qui permette de centraliser les idées, les conseils, les tutoriels ou encore les pratiques pédagogiques de chacun.e, bien qu'un tel espace virtuel existe déjà à l'échelle de l'Université.

## Bibliographie

- Achard Pablo (2020), *Les leçons de la crise. Bilan de la phase 1, Retour d'expérience*, Genève: Université de Genève, pp. 1-179.
- Albero Brigitte et Dumont Bernard (2002), *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants*, Paris: Bureau de l'Enseignement supérieur, pp. 1-67.
- Blandin Bernard (2004), La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ?, *Distances et savoirs*, 2(2-3), pp. 357-381.
- Bozelle Christelle, Bourakis Natacha et Petermann Robin (2013), Qu'est-ce qu'un MOOC ?, *Université de Genève*, [en ligne], <https://moocs.unige.ch/presentation/faq/>, (consulté le 26 février 2021).
- Charvet Alexandra, Erard Jacques, Fournier Sylvie, Monnet Vincent, Vos Anton, Délèze Sylvie, Michaud Julie, Sisbane Fanen et Tiphicoglou Melina (2013), L'arrivée des « MOOCs » bouscule l'enseignement universitaire, *Le journal de l'unige (No 73)*, Genève, p. 2.
- Cohen Michael D, March James G et Olsen Johan P (1972), A Garbage Can Model of Organizational Choice, *Administrative Science Quarterly*, 17(1), pp. 1-25.
- Coulon Alain et Paivandi Saeed (2008), *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les LATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*, Paris: L'Observatoire national de la vie étudiante, pp. 1-87.
- Erard Jacques (2020), Innovation pédagogique: un capital de connaissances sous-exploité, *Université de Genève*, [en ligne], <https://www.unige.ch/lejournel/vie-unige/archives1/innovation-pedagogique/>, (consulté le 18 février 2021).
- Musselin Christine (2018), “Les universités, des anarchies organisées, mais pas dysfonctionnelles”, *Sciences Po*, [en ligne], <https://www.sciencespo.fr/actualites/actualite/C3%A9s/%E2%80%9Ccles-universite%C3%A9s-des-anarchies-organis%C3%A9es-mais-pas-dysfonctionnelles%E2%80%9D/3855>, (consulté le 20 février 2021).
- Paivandi Saeed et Espinosa Gaëlle (2013), Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université, *Distances et médiations des savoirs*, 1(4), pp. 1-17.
- Rectorat de l'Université de Genève (2020), *Budget 2020*, Genève: Université de Genève, pp. 1-328.
- Rectorat de l'Université de Genève (2015), *Plan Stratégique 2015 : L'Université de Genève à l'horizon 2025*, Plan Stratégique, Genève: Université de Genève, pp. 1-9.
- Rédaction ejournal de l'unige (2020a), Ces quelques jours où l'enseignement universitaire s'est dématérialisé, *Université de Genève*, [en ligne], <https://www.unige.ch/lejournel/ejournal/ejournal01/enseignement-distance/>, (consulté le 18 février 2021).
- Rédaction ejournal de l'unige (2020b), « C'est comme si j'étais coincée dans le film 'Un jour sans fin' », *Université de Genève*, [en ligne], <https://www.unige.ch/lejournel/ejournal/ejournal-08/temoignages-etudiants/>, (consulté le 18 février 2021).
- Université de Genève (2019), Évaluation institutionnelle en formation de base, *Université de Genève*, [en ligne], <https://www.unige.ch/dife/enseigner-apprendre/soutien-enseignement/evaluation/institutionnelle-base/#tab5>, (consulté le 26 février 2021).

## Annexes

### **Annexe 1 : guide d'entretien pour les entretiens semi-directifs avec le corps enseignant du Département de sociologie**

Afin de conserver un fil rouge au cours des entretiens, nous avons réalisé un guide d'entretien structuré en plusieurs parties (par thématique) à travers lesquelles nous souhaitons faire ressortir l'avant, le pendant et l'après-crise. Nous avons, au début de l'enquête (septembre 2020), associé la période pendant la crise au semestre académique de printemps 2020 (première vague), mais la seconde vague apparue au semestre d'automne nous a amenés, au fil de l'enquête, à distinguer la première vague de la seconde pour cette période de crise. La première partie de notre grille d'entretien se rapporte à des questions sur la familiarité avec les outils numériques liés à l'enseignement, afin de voir si la crise a provoqué ou non une rupture avec les pratiques d'enseignement d'avant la crise. La seconde partie porte sur la perception de l'enseignement en présentiel (avant la crise) et de l'enseignement à distance (durant la crise), et vise à dégager les forces et faiblesses de ces deux modalités d'enseignement. La troisième partie se rapporte à l'évolution des pratiques d'enseignement durant la crise et vise à comprendre ce qui a été essentiel pour l'enseignement et ce à quoi les enseignant.e.s et assistant.e.s ont été amenés à renoncer au cours de cette période. La quatrième section de notre guide d'entretien se rapporte à l'expérience de l'enseignement à distance au semestre de printemps 2020 d'un point de vue personnel, mais également dans les rapports avec les collègues (enseignant.e.s & assistant.e.s), avec les étudiant.e.s ou encore avec d'autres entités institutionnelles (rectorat, soutien logistique, informatique/technique, pédagogique ou psychologique par exemple). Cette section nous permet de comprendre comment les différents acteurs liés directement ou indirectement à l'enseignement ont été amenés à collaborer, et quelles ont été les ressources qui ont été utilisées pour assurer la continuité de l'enseignement à distance. Enfin, la dernière partie de notre guide d'entretien se concentre sur ce que les enseignant.e.s et assistant.e.s souhaitent garder de l'enseignement en temps de crise et sur des nouvelles solutions qui pourraient être mises en place pour l'enseignement à l'avenir.

## Annexe 2 : résultats du sondage sur les facteurs qui expliquent les difficultés à suivre les cours en ligne pour les étudiant.e.s de l'UNIGE (Achard, 2020)

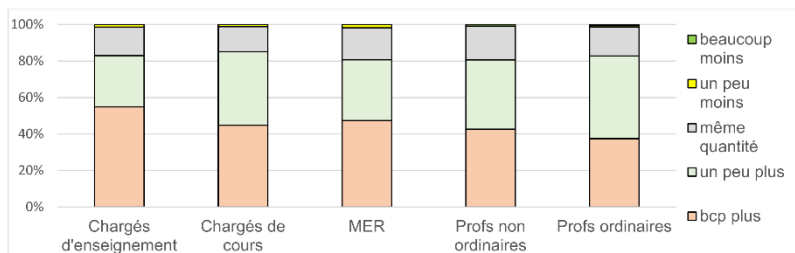
Q.10. Avez-vous des **difficultés à suivre vos cours en ligne** pour une ou plusieurs des raisons suivantes ? (*plusieurs réponses possibles*)  
 Entre parenthèse, le % de répondant.es qui ont donné cette réponse, le total pouvant dépasser 100%

### R10 A) Réponse globale

Non, pas vraiment.....	n=1247 (31%)	Les étudiantEs font état de <b>difficultés d'organisation et de méthodes de travail (43%)</b> . C'est une difficulté qui ressort assez fortement chaque année dans notre étude longitudinale Etudiant-e-s. On trouve une proportion relativement élevée de <b>manque de place de travail adaptée</b> (des commentaires libres demandent l' <b>ouverture de la Bibliothèque</b> pour proposer justement un espace de travail au calme), de <b>difficultés techniques</b> (wifi défaillant) ou <b>psychosociales</b> .
Utilisation difficile des plateformes et outils proposés (Zoom, Mediaserver, Moodle, Chamilo...)	n= 320 (.8%)	
Manque de matériel informatique (webcam.....)	n= 172 ( 4%)	
Difficultés de connexion (accès, login).....	n= 260 ( 7%)	
Manque de réseau (wifi).....	n= 868 (22%)	
<b>Manque de place de travail adaptée (manque d'espace, bruit.....)</b>	<b>n=1464 (37%)</b>	
<b>Manque de temps (personne à charge, enfant.....)</b>	<b>n= 513 (13%)</b>	
<b>Difficultés d'organisation ou méthodes de travail.....</b>	<b>n=1692 (43%)</b>	
<b>Sentiment d'isolement.....</b>	<b>N=1359(34%)</b>	
<b>Difficultés psychosociales (financières, familiales).....</b>	<b>n= 701 (18%)</b>	
Autre.....	n= 104 (.2%)	

## Annexe 3 : résultats du sondage sur l'évolution de la perception de la charge de travail pour les étudiant.e.s et le corps enseignant (Achard, 2020)

Q.6 A. Par rapport à votre enseignement habituel à l'UNIGE, l'enseignement ces derniers mois vous a semblé demander de votre part



54% des CE (48% des MER) ont vu augmenter de beaucoup leur charge de travail pour assurer l'enseignement à distance en urgence, contre 38% des PO.

Rappelons ici qu'un certain nombre d'étudiantEs se sont plaints du fait que des ProfesseurEs s'étaient limités à mettre en ligne les enregistrements des cours effectués en 2019 sans plus donner de signe de vie jusqu'aux examens.

Q.7. Par rapport à l'enseignement que vous avez déjà suivi à l'UNIGE, l'enseignement à distance que vous expérimentez actuellement vous semble demander de votre part...

### R7 A) réponse globale

... <b>beaucoup plus de travail que d'habitude</b>	<b>36%</b>	Des commentaires libres font état d'une <b>plus grande difficulté à suivre les cours enregistrés</b> , à <b>se motiver</b> ou à <b>se concentrer sur les études</b> . D'autres mentionnent <b>des enseignantEs qui n'ont fait que poster en ligne les cours de l'année précédente</b> .
<b>Un peu plus de travail que d'habitude</b>	<b>35%</b>	
La même quantité de travail que d'habitude	24%	
<b>Un peu moins de travail que d'habitude</b>	4%	
<b>Beaucoup moins de travail que d'habitude</b>	1% (29%)	