

CRIFEPE FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

28⁽⁴⁾
Hors-série

2020

Volume 28 numéro 4

DOSSIER

Faire école en temps
de pandémie



Table des matières

Introduction

Faire école en contexte de pandémie

BORGES, Cecilia; TARDIF, Maurice

Articles scientifiques

La gestion de classe au primaire en contexte de pandémie

CARON, Josianne; GAUDREAU, Nancy; HARVEY, Chloé; SICARD, Sandra; ROBITAILLE, Stéphanie; ARBOUR, Mélanie; BROCHU, Tristan

La forme scolaire en confinement : enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance

RIA, Luc; RAYOU, Patrick

Évaluer les apprentissages en contexte de pandémie : aller au-delà de la notation pour soutenir la réussite de tous les élèves

YERLY, Gonzague; LAVEAULT, Dany

Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19

COULOMBE, Sandra; GAGNON, Claudia; BISSON, Johanna; GAGNÉ, Andréanne; DUPUIS, Stéphane; LAROUCHE, Manon; ALEXANDRE, Marie; BEAUCHER, Chantale

Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves ?

STORDEUR, Marie-France; COLOGNESI, Stéphane

Pratiques numériques des enseignants en Bretagne pendant le confinement. Analyse anthropologique des premières données qualitatives et quantitatives.

PERRET, Didier; PLANTARD, Pascal

L'intention de persister d'étudiants québécois en éducation préscolaire et en enseignement primaire en contexte de pandémie

MOREAU, Daniel; LAROSE, François; SMITH, Jonathan

Soutien des enseignants et motivation des élèves durant la pandémie de COVID-19

BAUDOIN, Noémie; DELLISSE, Sébastien; LAFONTAINE, Dominique; COERTJENS, Liesje; CRÉPIN, Françoise; BAYE, Ariane; GALAND, Benoît

Poursuivre le programme ou assurer l'engagement? Analyse des critères de continuité pédagogique et des transformations pédagogiques et en contexte de pandémie

ROMERO, Margarida; HEISER, Laurent; CHIARDOLA, Anne; FALLER, Christine

L'externalisation du travail scolaire à la maison : un scénario d'avenir possible pour l'École de demain ?

FILIPPI, Pierre-Alain; FÉLIX, Christine; MARTIN, Perrine; GEBEIL, Sophie

Enseigner et apprendre en situation de pandémie : caractéristiques et effets sur les enseignants et les élèves

ISSAIEVA, Elisabeth; ODACRE, Elisabeth; LOLLIA, Manuel; JOSEPH-THEODORE, Muriel

Enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19 : enjeux d'enseignants de français langue étrangère (FLE) de Russie

KOZARENKO, Olga

Enseigner en contexte de pandémie : quelles différences entre les professeurs du primaire, du secondaire et de l'université?

DAHM, Rebecca; HUET, Nathalie; CRAIS, Alexa

Récits de pratique

Intégrer les contraintes de la pandémie dans les analyses préalables, la conception et l'expérimentation d'ingénieries didactiques en éducation physique. Un exemple en course d'orientation

LENZEN, Benoît; DERIAZ, Daniel; VOISARD, Nicolas

Quand la continuité pédagogique conduit à la réussite : Étude de cas

CADIOU, Sandra; MOTHES, Patricia

« Crée-moi un oiseau » : Innover dans un cadre temporel inédit

BRUNON, Cécile; CAU-BAREILLE, Dominique

Socialisation du groupe-classe au temps de la distanciation sociale

TELLIER, Marion

L'enseignement-apprentissage à la maison en période de pandémie en mettant sa casquette de maman-enseignante-chercheuse : un défi de taille

CARIGNAN, Isabelle; BEAUDRY, Marie-Christine;

COHENE, Katie

Les « co-errances » identitaires professionnelles chez les enseignant.e.s stagiaires à l'épreuve de la COVID-19

LEFER SAUVAGE, Gaëlle; GENEVOIS, Sylvain;

WALLIAN, Nathalie; MERCIER, Cendrine

Influences et répercussions de la pandémie sur les apprentissages et le parcours universitaire des étudiant·e·s aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation : retour d'expérience de trois doctorantes
CUERRIER, Marjorie; AUBIN, Anne-Sophie;
TREMBLAY-GAGNON, Delphine

Développement de l'accompagnement des enseignants universitaires à l'ère du Web 2.0 : retours d'expériences des référents numériques
PELISSIER, Chrysta

Avantages et contraintes de la formation à distance des acteurs de la gouvernance scolaire régionale en Côte d'Ivoire
AYE, Marie Florentine Ahou

Introduction au dossier – Faire école en contexte de pandémie

Rédacteur.trice.s invité.e.s

doi: 10.18162/fp.2020.684.

Cecilia **Borges**, Université de Montréal



Maurice **Tardif**, Université de Montréal



Entre mars et juin 2020, la très vaste majorité des pays ont fermé leurs établissements préscolaires, primaires et secondaires à cause de la pandémie causée par la Covid-19. Selon l'UNESCO, près de deux milliards d'élèves et environ 60 millions d'enseignants ont été directement concernés par cette mesure, qui est unique par son ampleur dans l'histoire moderne de l'éducation depuis le 17^e siècle. En août et septembre 2020, alors que la première vague de la pandémie semblait avoir ralenti, certains pays ont commencé à ouvrir leurs écoles, souvent selon des formules hybrides alternant enseignement en classe et enseignement à distance. Toutefois, dès septembre 2020, une seconde vague de la Covid-19 a pris énormément d'ampleur, forçant les gouvernements à improviser et à multiplier les stratégies ; écoles fermées, écoles ouvertes à mi-temps, écoles ne fonctionnant qu'avec une partie des élèves, écoles utilisant diverses formules hybrides, etc. Peu importe le choix ou les choix retenus, il est clair que les écoles ne peuvent pas du tout fonctionner normalement à cause des mesures de distanciations sociales et des risques, constants, d'une amplification potentiellement catastrophique de la pandémie pour les sociétés et leurs économies.

Depuis septembre 2020, on observe à peu près partout combien il est difficile, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants, de reprendre le chemin de l'école, alors que les établissements scolaires ne fonctionnent souvent qu'à moitié de leurs effectifs, tandis que les mesures sanitaires les obligent à réduire au strict minimum tous les déplacements et les contacts entre élèves les enseignants. En même temps, les autorités politiques et éducatives exigent de ces derniers qu'ils mettent rapidement en place des pratiques pédagogiques avec lesquelles beaucoup d'entre eux semblent encore peu familiers : enseignement à distance, entretien téléphonique avec leurs élèves, voire leurs parents, travaux à réaliser à la maison, rencontres à l'extérieur de l'école, etc. Or, ces pratiques semblent rencontrer rapidement leurs

limites lorsqu'elles sont mises en œuvre auprès des jeunes élèves du préscolaire et du primaire, des élèves en difficulté et des élèves des régions et quartiers défavorisés. De manière générale, il semble maintenant évident que la crise actuelle touche plus durement ces groupes d'élèves, ce qui risque d'accentuer les inégalités déjà largement présentes au sein des systèmes d'enseignement

La présente situation soulève au fond une interrogation fondamentale : comment peut-on enseigner et apprendre aujourd'hui hors de l'institution scolaire ou du moins hors de son organisation traditionnelle, c'est-à-dire des classes fermées regroupant habituellement entre 20 et 40 élèves sous la gouverne d'un enseignant qui enseigne la même chose à tous toute la journée? Cette organisation a été conçue et mise en place dès le début du 17^e siècle en Europe par les communautés religieuses enseignantes. Elle s'est répandue au 19^e siècle et surtout au 20^e siècle avec la formidable expansion et l'allongement de l'école obligatoire. Elle est aujourd'hui le modèle dominant, pour ne pas dire unique de l'éducation des nouvelles générations.

À l'heure actuelle, la plupart des personnes qui réfléchissent à la question précédente cherchent avant tout à temporiser, en espérant un éventuel retour à la normale du monde scolaire. Temporiser, c'est vouloir gagner du temps, en cherchant des moyens du suppléer temporairement à la fermeture des écoles ou à leurs difficultés de fonctionnement une fois qu'elles sont ouvertes. Mais on peut aussi pousser cette réflexion plus loin, en s'interrogeant sur des pratiques pédagogiques et organisationnelles qui pourraient éventuellement contribuer à définir d'autres formes de scolarisation des enfants et des jeunes, c'est-à-dire d'autres manières d'enseigner et d'apprendre hors de l'école ou hors de son fonctionnement traditionnel.

L'objectif de ce numéro hors-série est de convoquer ces deux types de réflexion, en faisant appel à des expertises de recherche et à des expertises pédagogiques sur les différentes manières d'enseigner et d'apprendre, soit dans une école en attente d'un retour à sa normalité, soit dans une école cherchant à se réinventer, en repensant de manière plus radicale ses pratiques traditionnelles.

Les textes présentés dans ce dossier hors-série de la revue internationale *Formation et profession* portent tous sur l'enseignement ou l'apprentissage en contexte de pandémie. Leurs auteurs proviennent du Canada, de la France, de Belgique, de la Suisse, de la Russie, de la Côte d'Ivoire et des Antilles. Rédigés par des chercheurs et/ou des praticiens, ils visent à documenter, par la réflexion, par la recherche ou par des retours d'expérience, la mise en place de pratiques enseignantes susceptibles de soutenir l'apprentissage des élèves dans et hors l'école. Du même coup, ce numéro hors-série entend offrir aux acteurs éducatifs des voies d'exploration, pour mieux repenser la pédagogie scolaire et l'adapter à la crise actuelle, tout en anticipant des formes et des pratiques nouvelles pour enseigner et apprendre, formes et pratiques fécondantes et porteuses d'avenir pour la pédagogie de demain.

Pour citer cet article

Borges, C., Tardif, M. et Karsenti, T. (2020). Introduction au dossier : Faire école en contexte de pandémie. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-2. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.684>

Josianne **Caron**
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Nancy **Gaudreau**
Université Laval (Canada)

Chloé **Harvey**
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Sandra **Sicard**
Centre de services scolaire Des Navigateurs (Canada)

Stéphanie **Robitaille**
Centre de services scolaire Des Samares (Canada)

Mélanie **Arbour**
Centre de services scolaire Des Affluents (Canada)

Tristan **Brochu**
Centre de services scolaire Des Affluents (Canada)



La gestion de classe au primaire en contexte de pandémie

Classroom management in elementary school during the pandemic

doi: 10.18162/fp.2020.674

Résumé

La gestion de classe optimale est certes tributaire d'un déploiement assuré de compétences professionnelles par l'enseignant (Gaudreau, 2017), de même que d'un contexte éducatif favorable à l'établissement et au maintien d'un climat d'apprentissage positif et sécurisant. Ce contexte se retrouve bouleversé par l'actuelle pandémie. Comment peut-on gérer sa classe lorsque plusieurs élèves sont scolarisés à distance et que d'autres sont à l'école ? Cet article pose un regard sur la mise en place de pratiques adaptées relatives à la gestion de classe de quatre enseignants du primaire, et ce, à l'aide de référents théoriques et expérientiels.

Mots-clés

Gestion de classe au primaire; pratiques de gestion de classe; climat d'apprentissage; pandémie; COVID-19

Abstract

Optimal classroom management requires a surefooted use of professional teaching competencies (Gaudreau, 2017) combined with an educational context that establishes and maintains a safe and positive learning environment. This context has been upended by the current pandemic. How can teachers manage their classrooms when many students are learning remotely while others remain in school? With reference to the theoretical and experiential literature, this article examines how four elementary school teachers adapted their classroom management practices.

Keywords

Classroom management in elementary school, classroom management practices, learning environment, pandemic, COVID-19

Introduction

La gestion de classe requiert la mobilisation optimale de plusieurs compétences professionnelles attendues des enseignants. Lorsque ceux-ci déploient des pratiques relatives à la gestion de classe, ils contribuent à influencer positivement la réussite éducative des élèves sous leur responsabilité (Gaudreau, 2017). Or, on ne peut parler de gestion de classe sans parler d'organisation. Dans la situation actuelle, les enseignants font face à une désorganisation et ils doivent ainsi adapter leur gestion de classe. Nous avons voulu comprendre comment il est possible de gérer la classe lorsque plusieurs élèves sont scolarisés à distance et que d'autres le sont en présentiel, mais selon une organisation adaptée en fonction des consignes de la Direction de la santé publique (DSP). Pour ce faire, nous portons un regard sur la mise en place de pratiques adaptées relatives à la gestion de classe de quatre enseignants du préscolaire primaire. Cet article présente d'abord le contexte et la problématique à l'étude pour ensuite aborder les référents théoriques et la démarche de collecte d'informations ainsi que les référents expérientiels issus de la mise en place de pratiques relatives à la gestion de classe en contexte de pandémie.

Contexte et problématique

Chaque année, les actions visant à créer les bases d'un climat d'apprentissage positif, sain et sécurisant se mettent en place avant la rentrée scolaire et elles évoluent en cours de route (Caron, 2012). La gestion de classe est influencée par des siècles de traditions qui se perpétuent. Dans le secteur du préscolaire primaire, on s'attend à voir des élèves regroupés selon un nombre relativement normé dans un local attitré et sous la responsabilité principale d'un enseignant

titulaire. En mars 2020, lors de l'annonce de la fermeture des écoles en raison de la pandémie occasionnée par la propagation de la COVID-19, des traditions scolaires tombaient pour une durée indéterminée, la classe se retrouvant alors complètement désorganisée. Dès lors, les enseignants ont eu à relever des défis dont la gestion de classe entièrement à distance ou, dans certaines régions, la gestion de classe comodale auprès d'élèves à distance et en présentiel.

Ce défi actuel est de taille, considérant que les enseignants sont déjà très préoccupés par des problématiques liées à la gestion de classe (Martin, Pidoux et Brülhart, 2019), notamment la complexité de l'enseignement à des élèves dont les besoins sont diversifiés (Dufour, Portelance, Pellerin et Boies, 2019 ; Leroux et Paré, 2016). Par ailleurs, toute période de changement, de précarité ou d'instabilité professionnelle vient entraver la capacité à gérer la classe (Harvey, à paraître). L'instabilité professionnelle complexifie plus précisément la relation maître-élèves, un des facteurs primordiaux et nécessaires à l'établissement et au maintien d'une bonne gestion de classe (Martineau et Vallerand, 2007).

Nombreux sont les enseignants éprouvant le besoin de développer leur compétence et leur sentiment d'efficacité personnelle relativement à la planification, l'organisation et la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves (Girouard-Gagné et Paré, 2015 ; Martin, Pidoux et Brülhart, 2019). Comme l'établissement et le maintien d'un climat d'apprentissage s'avèrent difficiles et complexes lorsque l'enseignant voit ses repères s'effriter (Duchesne et Kane, 2010), il apparaît pertinent de poser un regard sur le contexte de la pandémie dans une visée de développement professionnel. Comment des enseignants ont-ils adapté leur gestion de classe ? Avec quelles pratiques et selon quelles intentions ? Cet article vise à documenter, à l'aide de référents théoriques inspirés des cinq composantes de la gestion de classe (Gaudreau, 2017) et des référents expérientiels, la mise en place de pratiques de gestion de classe susceptibles d'établir et de maintenir un climat d'apprentissage chez des élèves en contexte de pandémie. Ces voies d'exploration pourraient aider des enseignants, voire des novices et des futurs enseignants, à atténuer le choc de la confrontation avec la réalité du quotidien en contexte de pandémie.

Référents théoriques

Les référents théoriques qui ont servi à analyser les informations collectées sont présentés dans les paragraphes suivants. En premier lieu, le concept de gestion de classe est abordé. Sont précisées ensuite cinq composantes essentielles à la gestion de classe.

La gestion de classe se conçoit comme « [...] l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences » (Gaudreau, 2017, p. 7). Caron, Portelance et Marzouk (2020) ajoutent que l'établissement de ce climat vise à prévenir ou anticiper des situations problématiques et que, lorsque la restauration du climat de classe s'avère nécessaire, la résolution de problèmes devrait idéalement être planifiée et réalisée en collaboration interprofessionnelle et intersectorielle. La collaboration réfère à une démarche conjointe d'acteurs concernés par les différents besoins des élèves.

Pour outiller les enseignants et leurs collaborateurs de manière à ce qu'ils puissent mettre en œuvre des pratiques de gestion de classe optimales, Gaudreau (2017) suggère cinq composantes inhérentes à celle-ci : la gestion des ressources ; l'établissement d'attentes claires ; le développement de relations sociales positives ; l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et la gestion des comportements d'indiscipline.

La gestion des ressources

La gestion des ressources concerne cinq aspects : le temps, l'espace, le matériel, les ressources technologiques et les ressources humaines. Chacun d'eux doit être pris en considération en vue de structurer l'enseignement. Lorsque les aspects sont réfléchis et mobilisés en symbiose, ils permettent d'établir une bonne gestion de classe. La gestion des ressources débute par une planification judicieuse des activités d'enseignement-apprentissage suivie d'une animation de celles-ci.

L'établissement d'attentes claires

L'établissement d'attentes claires porte sur la mise en place de règles de conduite et de routines, la formulation de directives précises et l'enseignement de procédures. Lorsqu'elles sont connues, les attentes permettent aux élèves de savoir ce qui est attendu d'eux. Les consignes leur sont transmises à l'aide de directives *alpha*, lesquelles se composent d'un contact visuel, d'une consigne courte et précise, d'une mention d'un comportement observable attendu, d'une formulation à la forme déclarative ou impérative. Elles sont enseignées de manière explicite. Lorsque l'enseignant observe un respect des attentes, il utilise la rétroaction positive multifforme pour encourager les élèves à adopter et maintenir les comportements attendus.

Le développement de relations sociales positives

L'acte pédagogique met principalement en interaction un enseignant et des apprenants. Pour être sain et sécurisant, le lien significatif qui se dégage de cette interaction est rendu possible grâce au développement de relations interpersonnelles basées sur des valeurs et des croyances dites prosociales, et ce, entre l'enseignant et les élèves, entre les élèves et entre les parents et l'enseignant. Le respect mutuel, l'acceptation de l'unicité, la cohésion, la complémentarité et la réciprocité sont sous-jacents aux relations sociales positives. Dans son rôle, l'enseignant représente un agent de socialisation qui valorise le développement d'habiletés sociales et communicationnelles.

L'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage

L'attention et l'engagement des élèves se caractérisent par une motivation à apprendre et à se comporter en fonction des attentes à leur égard. Cette motivation est tributaire d'une perception positive de la tâche, d'une participation active des élèves par une mobilisation cognitive et comportementale, mais aussi de la personnalité de l'enseignant et de ses efforts pour rendre intéressants, voire captivants, les objets d'apprentissage. Les stratégies adoptées par les enseignants pour motiver les élèves sont variées et différenciées. Selon les besoins de ceux-ci, les contenus, les structures, les processus et les productions peuvent être flexibles, adaptés ou modifiés. Pour chaque élève, le maintien de l'attention et de l'engagement est facilité par la supervision personnalisée de la progression des apprentissages.

La gestion des comportements d'indiscipline

La gestion des comportements d'indiscipline réfère à la nécessité d'intervenir en présence de distraction, de désengagement, de désobéissance et de manifestations comportementales à dominance extériorisée ou intériorisée. L'élève qui choisit de manifester des comportements inadéquats amène l'enseignant à user de plusieurs stratégies d'intervention. Les stratégies sont dites préventives lorsqu'elles consistent à enseigner explicitement des comportements attendus; fournir une aide opportune; exploiter la proximité, la guidance physique et le toucher; limiter l'espace et le matériel; évaluer le comportement; anticiper les difficultés; collaborer avec les acteurs à l'intérieur et hors de l'école. Elles sont dites réactives lorsqu'elles consistent à renforcer les comportements attendus; adopter l'ignorance intentionnelle des comportements inadéquats; formuler une demande verbale; exploiter le non verbal ou retirer l'élève.

Démarche de cueillette d'informations et présentation des enseignants

Pour atteindre l'objectif de l'étude, des informations ont été recueillies auprès de quatre enseignants du préscolaire primaire ayant accepté de collaborer à l'écriture de cet article. Lors d'entretiens individuels non directifs et libres entre juin et juillet 2020, ils ont témoigné de la mise en place de pratiques adaptées relatives à la gestion de classe en contexte de pandémie, et ce, en fonction des cinq composantes de la gestion de classe (Gaudreau, 2017). À l'occasion, ils ont répondu par clavardage, à des questions visant à préciser leur témoignage.

Les propos écrits et oraux des collaborateurs ont été codifiés selon les cinq catégories préétablies. Les quatre enseignants ont également participé à l'écriture de l'article à titre de coauteurs. À partir d'un premier jet, ils ont proposé des modifications. Cette écriture collaborative a permis de se rapprocher du sens que ces praticiens donnent à leur agir et de tenir compte fidèlement du contexte de leur pratique professionnelle (Savoie-Zajc, 2019). Les quatre enseignants collaborateurs sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1

Caractéristiques des enseignants et de leur contexte d'enseignement

Nom	Tristan	Mélanie	Stéphanie	Sandra
Années d'expérience en enseignement	13 ans	14 ans	13 ans	11 ans
Centre de services scolaire	Des Affluents	Des Affluents	Des Samares	Des Navigateurs
Niveau scolaire	4 ^e année	Préscolaire	6 ^e année (2 groupes en coenseignement)	3 ^e année
Nombre d'élèves	17 élèves	18 élèves	39 élèves	23 élèves
Indice de milieu socio-économique	9	4	10	1
Mode d'enseignement en contexte pandémique	Exclusivement à distance	Exclusivement à distance	Exclusivement à distance + quelques visites en classe pour maintenir le lien avec la coenseignante et ses élèves en présence	Comodal (à distance et en présentiel)

Référents expérientiels

En fonction des cinq composantes présentées dans les référents théoriques, un regard est porté sur la mise en place de pratiques et intentions relatives à la gestion de classe en contexte de pandémie

La gestion repensée des ressources

Avant la fermeture des écoles visant à limiter la propagation de la COVID-19, les enseignants interrogés avaient eu la chance d'accueillir chaleureusement leurs élèves lors de la rentrée scolaire et de vivre une bonne partie de celle-ci en mode présentiel. Ils s'entendent pour dire que la réponse des élèves à leurs demandes était déjà bonne, mais qu'elle a été fragilisée par l'annonce du confinement. Dès le début de la crise actuelle, les enseignants ont alors eu à repenser la gestion des ressources.

Les enseignants ont eu deux semaines pour repenser les ressources en fonction d'une formation à distance inattendue. Dans un premier temps, il leur a fallu inviter les familles à répondre à un court sondage (téléphonique ou en ligne). Ce dernier visait à identifier le matériel informatique auquel elles avaient accès et les conditions dans lesquelles elles pouvaient permettre aux enfants d'être scolarisés à distance. Les données colligées ont été nécessaires pour prévoir le prêt de tablettes, de portables et la récupération de matériel. Stéphanie apporte cette précision : « Dans mon école, le prêt des outils techno s'est fait à l'annonce de la réouverture des écoles grâce à l'initiative de l'équipe-école. Avant cela, nous devions composer avec le peu d'outils pour plusieurs enfants dans une même famille. Il fallait ajuster les horaires des vidéoconférences en fonction de la réalité des familles ».

Une réorganisation du temps d'apprentissage avec le soutien de l'équipe-école, des conseillers technopédagogiques et d'un cours en ligne sur la formation à distance s'est également avérée nécessaire. Les enseignants transmettaient une planification hebdomadaire facultative à l'adresse courriel de tous les parents, sur la plateforme numérique de la classe, sur le portfolio numérique de l'enfant ou à l'aide d'un outil de clavardage avec les parents. Il était certes crucial d'établir avec les parents un moyen de communication efficace. Tristan relate ceci : « Des parents pouvaient nous reprocher de ne pas avoir reçu la planification. En réalité, un parent pouvait avoir changé d'adresse courriel et je n'en étais pas avisé ». Chaque envoi avait pour but d'informer les élèves des tâches à effectuer, du temps dont ils disposent pour la réalisation ainsi que de la façon de déposer les extrants afin d'obtenir une rétroaction. Ces planifications s'inspiraient notamment des trousseaux pédagogiques du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) jointes à chaque envoi. Concernant les trousseaux, les quatre enseignants interrogés y mettaient tous leur touche personnelle et y ajoutaient un horaire de rencontres synchrones à raison d'une à trois rencontres par semaine au début du confinement. L'annonce du retour en classe pour certains élèves et dans certaines régions a eu pour effet d'intensifier le nombre et la durée des rencontres synchrones. D'une durée moyenne de 30 minutes à 1 heure par rencontre, les enseignants s'entretenaient alors avec les élèves entre 7 à 12 fois par semaine. Ils communiquaient plus fréquemment avec les élèves en difficulté.

Pour tous les enseignants interrogés, le défi de la gestion de l'espace est apparu rapidement. Ayant l'habitude d'utiliser des espaces d'affichage pour mettre en évidence des informations importantes et significatives, les enseignants se sont tournés vers des alternatives. Pour l'enseignement à distance, les plateformes numériques de classe (ex. : *Google Classroom*), de type portfolio (ex. : *Seesaw*, *Dojo*) ou

les outils collaboratifs de type mur virtuel (ex. : *Padlet*) ont servi à afficher des règles de classe, des référentiels (aide-mémoire, procédurier), voire à recueillir des travaux. Le matériel de manipulation et les ateliers d'apprentissage n'étaient plus accessibles en classe pour Mélanie, enseignante dans une classe préscolaire près de l'épicentre de la COVID-19 qui n'a pu ouvrir ses portes. Elle déclare : « Je lançais des défis à mes élèves comme de créer une suite logique ou de trouver des objets commençant par le son b à partir des objets du quotidien. Lors des rencontres synchrones, ils faisaient une présentation. Ils préparaient un bac d'objets, on manipulait ensemble à l'écran pour le dénombrement et autres concepts mathématiques ».

Au moment du retour à l'école de mi-mai, Sandra a renoncé à contrecœur à sa classe flexible. Son aménagement était au service de la pédagogie qui l'habite et des modèles d'enseignement qui lui sont chers, dont l'apprentissage coopératif concrétisé par des îlots de coéquipiers. Elle a tout de même su imaginer des options permettant l'apprentissage coopératif à distance, dans le respect des mesures de distanciation physique. Les bureaux étaient placés selon les traditionnels « rangs d'oignons » et le sol exploité pour « répondre à trois nécessités : favoriser plusieurs formes de coopération, autoriser quelques déplacements (pour rencontrer un camarade ou l'enseignant) et réduire les croisements entre enfants » (Connac, 2020, paragr.4). En classe, le travail en groupe tenant compte des directives de la DSP a été rendu possible. Par exemple, Sandra pouvait proposer un problème mathématique à raisonner en équipe. Pour ses élèves à distance, ils pouvaient participer aux échanges, faire émerger des désaccords, en étant connectés dans la salle de vidéoconférence (*Zoom*) et visibles au tableau numérique interactif.

De plus, le contexte de la pandémie a motivé Sandra à expérimenter la classe extérieure. Avec les élèves assis en tailleur, à deux mètres l'un de l'autre, sous les arbres de la cour, elle a notamment enseigné la notion de l'arrondissement en apportant avec elle un tableau blanc effaçable ainsi que les manuels des élèves. Elle se remémore quelques souvenirs positifs : « La classe extérieure, c'était notre coup de cœur de la semaine. Malgré quelques rafales de vent, c'était très agréable ! Une journée ensoleillée, nous avons lu l'album *Aux toilettes*¹, les élèves devaient inventer un petit sketch en lien avec le livre. Une autre classe verte a été de sortir en forêt pour faire un cherche et trouve en équipe. Encore une fois, on a eu beaucoup de plaisir au grand air ». L'enseignante manifeste un certain intérêt à exploiter à nouveau la classe extérieure. Cela peut rejoindre l'élan actuel pour l'intervention éducative, voire psychosociale par la nature et l'aventure (Rojo et Bergeron, 2017).

L'établissement de nouvelles attentes claires

Dans le contexte pandémique, les élèves devaient tenir compte de nouvelles règles à respecter. L'établissement de nouvelles attentes à l'égard des élèves a contribué à optimiser la gestion de classe, mais également à protéger la santé publique.

À distance, les enseignants ont expliqué ce qu'est le coronavirus ainsi que les mesures sanitaires en vigueur, et ce, dans un langage clair. Pour le préscolaire, Mélanie a utilisé les affiches explicatives de l'auteure Élise Gravel² : « L'auteure propose des affiches sous forme de bandes dessinées pour expliquer : le coronavirus, le lavage des mains, l'installation du masque en respectant les mesures d'hygiène et la reconnaissance des fausses nouvelles. J'avais mes élèves à distance, mais j'ai pris au sérieux mon rôle d'éducation aux nouvelles règles pour la santé publique ».

Pour leur enseignement à distance, Stéphanie, Mélanie et Tristan ont interrogé par vidéoconférence les élèves sur les comportements qu'ils estiment nécessaires à l'établissement d'un climat sain et favorable à leurs apprentissages. En fonction de ces échanges, ces enseignants ont rapidement abordé la nétiquette avec les élèves et les parents qui les encadraient à l'écran, soit un ensemble de règles de savoir-vivre pour l'apprenant en visioconférence. Tristan insiste sur l'importance de celles-ci pour éviter des situations problématiques : « À l'écran, on pouvait voir des membres de la famille des élèves portant des vêtements inappropriés, des bagarres au sein de la fratrie. On pouvait entendre des chiens aboyer et j'en passe ». Quant à elle, Stéphanie a partagé avec ses élèves des vidéos de sensibilisation à la nétiquette. Dans les capsules vidéo qu'elle a créées, elle formulait les quatre règles principales et elle nommait les comportements attendus pour chacune de manière positive, autant que possible, et les modélisait. D'autres enseignants dans son entourage privilégiaient des infographies portant sur la nétiquette, notamment celle produite par le Service national du récit de la Formation à distance³.

Pour sa part, Sandra a vécu la rentrée de mai, comme elle l'appelle. En cohérence avec les règles émises par la DSP, des attentes touchant la sphère de la socialisation responsable devaient désormais s'inviter dans l'école : le lavage des mains, la distanciation physique, l'étiquette respiratoire, par exemple. C'est toute l'équipe-école qui a été mise à contribution pour clarifier de nouvelles attentes en vue de préparer une partie des élèves à revenir à l'école. Les membres de l'équipe-école ont notamment enseigné explicitement trois nouvelles procédures relatives à la circulation dans l'école lors de l'entrée et de la sortie, aux récréations et aux toilettes. La direction d'école et son équipe a utilisé un réseau social⁴ pour y publier des vidéos explicatives. Les parents recevaient un courriel invitant à visionner, avec leur enfant, ces capsules vidéo préparatoires à la rentrée. La procédure y était identifiée, les membres du personnel modélisaient ce qu'ils voulaient voir apparaître comme gestes, et ce, dans les lieux et le contexte réel où les jeunes évoluent. Par exemple, on pouvait voir des enseignants en rang à deux mètres de distance se lavant tour à tour les mains avant de sortir dans la cour pour la récréation et refaire le même exercice à la fin de celle-ci. Comme il est préférable d'afficher les attentes comportementales pour les avoir bien à vue, Sandra partage une idée intéressante : « Les élèves de l'école se sont inspirés du concept d'avatar (*Bitmoji*) pour dessiner⁵ le leur en train de respecter les nouvelles mesures et ainsi passer des messages ou expliquer les nouvelles règles de vie dans toute l'école. C'était un beau projet rassembleur ! ». Dans les classes, chaque enseignant affichait les nouvelles règles illustrées en vigueur relativement à la pandémie. Des démonstrations du lavage des mains efficace⁶ et de l'étiquette respiratoire⁷ étaient réalisées devant les élèves.

Le développement de relations sociales positives en présence et à distance

La période pandémique entraîne son lot d'incertitude et d'inquiétude. Aux dires des quatre enseignants interrogés, son annonce a fragilisé le lien significatif créé depuis le début de l'année scolaire. Stéphanie déclare : « Il fallait trouver rapidement un moyen de rendre possibles les relations interpersonnelles avec les élèves, entre élèves et avec les parents. Tout le monde vivait du stress et des changements imposés. Il fallait être là l'un pour l'autre ».

Dans leur façon de penser, l'enseignement à distance, les quatre enseignants ont d'emblée accordé une importance aux relations. Les enseignants ont d'abord téléphoné aux élèves à la maison pour prendre des nouvelles de leur état affectif et émotionnel, pour les inciter à s'exprimer. Ces rencontres téléphoniques

individuelles ont généralement été appréciées des élèves et de leurs parents. Par la suite, les premières vidéoconférences visaient essentiellement à reprendre contact, à faire parler les élèves à propos de leur vécu des dernières semaines en confinement, hors classe. C'est la qualité de la relation qui était ciblée par les échanges. Sur une note positive, Mélanie raconte : « Je me suis intéressée à ce qui est nouveau pour eux, à ce qui les rend heureux même s'ils font face à l'adversité ». Les enseignants vivaient eux aussi une fin d'année scolaire anxiogène et il leur est apparu sain de l'exprimer, sans négliger d'aborder la résilience. Ils ont voulu rester souriants et chaleureux afin d'inspirer un minimum de stabilité et de sécurité tout en modélisant des habiletés sociales et communicationnelles. Pour Tristan, il est évident que la réceptivité des élèves à l'égard des savoirs essentiels du programme de formation passe avant tout par le plaisir : « Je me suis costumé à l'écran. J'ai voulu les faire rire pour qu'ils aient envie d'être là. En milieu défavorisé, c'est crucial. Sans lien affectif, l'apprentissage n'aurait pas fonctionné. En fait, les élèves ne seraient pas venus aux rencontres virtuelles. Une mère m'a envoyé une photo de sa fille en vidéoconférence avec moi. J'ai été heureux de cet envoi témoignant de nos efforts conjugués pour maintenir le lien avec l'école ». Stéphanie abonde dans le même sens. Selon l'enseignante, il fallait attirer les élèves avant de penser à une communication pédagogique autour d'une situation éducative.

En présence, lors de la rentrée de mai, Sandra a aussi pris la décision de miser d'abord sur les relations sociales positives. Elle était consciente de toutes les ruptures temporaires et des changements associés aux derniers mois et à ceux à venir. En accord avec les membres de l'équipe-école, Sandra a convenu de faire revivre une rentrée scolaire. Via une plateforme de vidéoconférence, elle a montré le réaménagement de la classe en rangées, a parlé ouvertement de sa déception quant à l'abandon de la classe flexible et des raisons justifiées de le faire. Avec transparence, elle s'est exprimée ainsi devant les élèves : « Voici NOTRE nouvelle classe. La voilà ! Il est certain que je préférerais notre classe flexible, mais il faut ce qu'il faut pour qu'on se protège tous. Nous allons tranquillement nous adapter. Sachez que ceux qui resteront à la maison seront aussi avec nous en vidéoconférence. Nous pourrions nous voir et nous écouter régulièrement. Vous serez physiquement dans la classe ou à l'écran dans la classe ». Le jour J de cette deuxième rentrée, il y avait des ballons dans la classe. Un doux message d'accueil incluant l'emoji personnalisé de l'enseignante aux couleurs de l'arc-en-ciel figurait au tableau numérique interactif. Les élèves et l'enseignante ont fait une causerie visant à parler du confinement, de la rentrée post-confinement et des changements entraînés par la crise sanitaire. Sandra raconte : « La causerie avait un ton positif, en concordance avec le mouvement *#çavabienaller* visant à mettre un peu de bonheur et de résilience dans ce quotidien chamboulé. En revanche, ils ont eu la tribune pour exprimer déception, tristesse, colère ». Sensible à l'importance d'accueillir toute la gamme d'émotions, Sandra a invité une professeure en gestion de classe pour animer une activité extérieure concernant la régulation émotionnelle et les comportements prosociaux. Sandra mentionne : « Le contexte faisait en sorte qu'il était impératif d'aborder les émotions ainsi que les différentes intensités de celles-ci. À l'aide de la technique d'impact du verre d'eau qui peut déborder, la professeure a abordé la gestion des émotions. Par la suite, les élèves devaient acter quelques mises en situation en nommant les émotions suscitées, en situant leur intensité et les comportements prosociaux à adopter. C'est une professeure avec qui je collabore. J'ai animé un atelier auprès de ses étudiants en éducation préscolaire et enseignement primaire. Elle a fait de même auprès de mes élèves ». L'enseignante encourage ces initiatives de collaboration interinstitutionnelle au service des élèves.

L'adaptation de stratégies pour capter l'attention et maintenir l'engagement des élèves

La motivation des élèves à apprendre a été fragilisée par le contexte pandémique. Qu'est-ce qui a pu pousser des élèves du préscolaire primaire à s'engager dans leurs apprentissages lorsque leur école était fermée, qu'ils sont devenus malgré eux des apprenants à distance face à des contenus dits facultatifs ? Selon les quatre enseignants, il fallait agir en fonction d'une étroite collaboration école-famille pour influencer positivement les élèves à s'engager.

À distance, la motivation ne dépendait pas seulement de l'attitude et des perceptions des élèves, du climat ainsi que de l'attitude et des pratiques des enseignants. Les parents, peu importe leurs ressources, étaient notamment très sollicités puisque les élèves avaient des besoins non négligeables de stimulation intellectuelle. Les trousseaux pédagogiques du MÊES envoyées aux parents avaient pour but de consolider les acquis et le goût d'apprendre durant la période de fermeture des écoles. L'envoi hebdomadaire des trousseaux portait la mention « optionnel » ou « facultatif ». À cet égard, Stéphanie affirme avoir dû ramer à contre-courant : « Je sais bien qu'il fallait enlever de la pression sur les épaules des parents qui n'ont pas forcément le temps, les compétences pour encadrer des apprentissages. J'ai eu à faire de multiples tutoriels vidéo pour aider les parents à développer des compétences technologiques. La motivation et la participation des élèves passaient entre autres par cela. Aussi, il fallait dire que c'est facultatif, dire que le contenu des trousseaux n'allait faire l'objet d'aucune évaluation. On ne voulait pas creuser les inégalités. Si certains élèves ont pris plaisir à s'engager dans la découverte des contenus proposés, je vous assure que ce n'est pas le cas de la majorité de mes élèves. Je suis devenue encore plus qu'avant une agente de motivation auprès d'eux et de leurs parents. J'ai volontairement insisté sur le caractère fort recommandé de la consolidation des acquis. J'ai initié des projets à remettre qui étaient à la portée de tous. Ils déposaient les travaux et je fournissais de la rétroaction écrite, orale et vidéo à l'aide d'outils comme *Loom* et *Padlet* ». Sandra, quant à elle, a suscité l'engagement des élèves à l'aide de projets d'écriture variés et significatifs : « Les élèves devaient écrire un texte selon une intention différente toutes les semaines. Ils me l'envoyaient par courriel ou par *Seesaw*. Cela me permettait de garder un contact direct avec chacun, car je leur offrais une rétroaction pouvant ressembler à une petite correspondance entre nous. Sur *Zoom*, les élèves partageaient leur texte en les lisant aux autres ». Tristan se remémore le chemin parcouru depuis l'animation de ses premières vidéoconférences : « Au début, c'est certain que j'ai senti que les enfants ne venaient pas pour apprendre, mais pour voir le monde. À un moment donné, se regarder le blanc des yeux, c'est long et ennuyeux. Tranquillement, j'ai commencé à faire des joggings en français et en mathématiques ou à leur poser des questions plus précises. Une fois ça mis en place, nous sommes rentrés dans des leçons en ligne plus dirigées ». Pour Tristan, il fallait regagner la motivation des élèves de manière progressive, un pas à la fois. Même si le contexte n'était pas favorable à la motivation, les enseignants ont encouragé les élèves et leur famille à déployer des efforts en les soutenant de manière synchrone ou asynchrone, et ce, sur les plans pédagogique et technologique.

En classe, dès le mois de mai, Sandra enseignait à la fois en présence et à distance en ouvrant fréquemment sa plateforme de vidéoconférence. Les élèves à la maison recevaient encore les trousseaux pédagogiques bonifiées en fonction de la planification pour les élèves en présentiel. Les journées commençaient par de l'analyse grammaticale. Entre les périodes d'apprentissage et le respect de la distance physique recommandée, l'enseignante animait des pauses actives. Elle exploitait aussi grandement le chariot de

tablettes afin de proposer des évaluations formatives sans contact à l'aide de questionnaires en ligne. Sandra déclare : « Les élèves ont adoré les questionnaires *Kahoot*. Je leur ai demandé d'être attentifs à certains modes plus transmissifs, mais je combinais avec des leçons ludiques et un usage d'applications numériques, dont la Constellation de l'ours, un coup de cœur pour certains élèves en difficulté et leurs parents ». L'enseignante a eu à faire des efforts pour rendre la consolidation des acquis intéressante. Les stratégies adoptées ont été variées et différenciées. Les quatre enseignants soutiennent que la rétroaction écrite et orale personnalisée et fréquente sur les travaux demandés aux élèves était plus que nécessaire, bien que chronophage. Par le biais de communications fréquentes entre l'école et la maison et d'une collaboration avec les parents, les enseignants, experts de la motivation et de la réussite scolaire, suscitaient l'engagement.

La gestion éducative des comportements d'indiscipline

Avec l'arrivée de la crise sanitaire due à la pandémie de la COVID-19, les enseignants ont établi de nouvelles attentes. Il aurait été utopique de croire qu'aucun élève n'allait transgresser les règles. Lors de chaque rencontre à distance ou en présentiel, les enseignants s'assuraient de faire respecter ces règles. Selon une stratégie préventive, et en fonction du principe des cinq « C » (Gaudreau, 2017), ils ont eu à revenir, encore et encore, à un enseignement explicite des règles et des comportements attendus. Les consignes devaient être claires, concrètes, appliquées avec constance et cohérence et suivies de rétroactions conséquentes de la part de l'enseignant. De fait, les règles relatives à la nétiquette ou aux mesures de la DSP, par exemple, devaient être formulées clairement en tenant compte de l'âge des élèves et être concrétisées dans des comportements observables. Au regard de la constance, les règles devaient être maintenues et appliquées par tous. Avec cohérence, les enseignants donnaient l'exemple dans leurs gestes et leurs paroles.

À distance, Mélanie priorisait la routine, le rappel des consignes et la modélisation pendant les vidéoconférences. Elle mentionne : « Donner l'exemple me permettait d'indiquer à ceux qui parlaient à tout moment de porter attention au respect du droit de parole pour éviter le chao et patienter jusqu'à la causerie. C'est si précieux quand on est sur *Zoom* avec des enfants de cinq-six ans qui ont beaucoup à dire ». Les options d'animation des différents outils de vidéoconférence donnaient aux enseignants la possibilité de fermer le micro de certains élèves lorsque les bruits environnants nuisaient à la concentration. Les enseignants affirment à l'unisson qu'il n'était pas question d'abuser de cette option. Stéphanie en parle ainsi : « À l'occasion, je pouvais dire à un élève que je coupais son micro le temps qu'il se dirige vers un endroit plus tranquille. À la maison, il était essentiel de créer un espace rendant possible la concentration ».

À la mi-mai, lors du retour en classe, Sandra soulève le défi de fournir une aide aux élèves indisciplinés sans trop de proximité, avec une visière et un masque : « J'avais l'habitude de marcher ma classe flexible, d'exploiter la proximité pour intervenir quand j'anticipais des inconduites. Je ne pouvais pas exploiter la proximité ni le toucher comme avant. En revanche, je pouvais établir un contact visuel, me servir de gestes aussi. Même avec un masque, quand j'arrêtais de parler, que je fronçais les sourcils et que je pointais une règle de classe affichée, les élèves savaient quoi faire. Je devais faire parler mes yeux. Quand je faisais les ailes d'oiseau, les élèves comprenaient qu'ils devaient se reculer l'un de l'autre pour respecter la distance ». L'enseignante et les membres de l'équipe-école avaient convenu de certains

signes non verbaux pour rappeler la distanciation physique et le lavage des mains, notamment. Ils ont également décidé, en concertation, de restreindre les interdits en limitant l'accès au matériel trop difficile à désinfecter. Lorsque des élèves transgressaient des règles, des rappels par des directives alpha leur étaient faits et ils étaient responsabilisés en leur faisant vivre les conséquences liées à leurs choix : retourner se laver les mains, reprendre une entrée dans l'école selon le sens de la circulation. La plupart du temps, les élèves recevaient de la rétroaction positive lorsqu'ils répondaient aux attentes à leur égard. Il pouvait s'agir de remerciements et de félicitations, de messages écrits s'adressant à tous sur le réseau social de l'école, sur la plateforme numérique de classe, par courriel ou par clavardage pour s'adresser plus particulièrement à un élève et ses parents. Il est arrivé à Sandra de contacter des parents après avoir fait une analyse d'un comportement inadéquat. Dans ce contexte, les échanges collaboratifs visaient à trouver des solutions et parfois à ajuster le plan d'intervention. Pandémie ou pas, les élèves à besoins particuliers étaient considérés.

Conclusion

Qu'elle soit à distance ou en présence, la reprise de l'école était certes complexe. Cette reprise était possible et bénéfique, bien qu'elle ait nécessité adaptabilité et flexibilité de par les défis qu'elle a engendrés. La scolarisation des élèves ne pouvait être viable sans les enseignants et leurs collaborateurs. L'adaptation de la gestion de la classe au contexte de pandémie a pu permettre aux élèves de reprendre leurs apprentissages, et ce, avec toute une organisation réfléchie en fonction des différentes directives.

Les enseignants qui ont accepté de faire part de leur expérience en cette fin d'année scolaire 2020 bien particulière offrent aux acteurs éducatifs des pistes d'exploration parmi d'autres pour mieux repenser la gestion de classe et l'adapter à la crise actuelle. Par les stratégies qu'ils ont déployées à distance ou en présence, ils ont donné aux élèves la possibilité de briser leur isolement en partageant leur vécu et leurs émotions, mais aussi en réalisant des apprentissages. Les enseignants leur ont redonné une voix, une place et un certain pouvoir-agir sur leur avenir, malgré les chambardements. Qu'advient-il de la prochaine rentrée ? Qu'advient-il de la prochaine année et de celles qui suivront ? Les réponses sont partielles, mouvantes et l'incertitude plane toujours.

La crise actuelle est encore bien présente et nécessitera de concilier les conditions de retour en classe avec la réalité de chaque milieu scolaire, les besoins des élèves ainsi qu'en tenant compte des directives des différents ministères. Pour le présent et l'avenir de leurs élèves, les enseignants et leurs collaborateurs devront s'unir avec inventivité pour relever les différents défis d'organisation physique et pédagogique. Les solutions visant la santé globale et les valeurs inclusives de l'école devraient être planifiées dans une démarche collaborative empreinte d'authenticité, de confiance, d'autodétermination et être orientées vers des objectifs collectifs et des décisions claires prises en concertation.

Notes

- 1 <https://enclasse.telequebec.tv/contenu/aux-toilettes/1460>
- 2 <http://elisegravel.com>
- 3 <https://recitfad.ca/netiquette-pour-lapprenant-en-visioconference/>
- 4 <https://www.facebook.com/ecoleduruisseau/> (les photos et vidéos peuvent être retirées à tout moment par l'administrateur)
- 5 <https://www.facebook.com/ecoleduruisseau/> (les photos et vidéos peuvent être retirées à tout moment par l'administrateur)
- 6 <https://zonevideo.telequebec.tv/media/54135/le-lavage-des-mains/l-ecole-a-la-maison>
- 7 <https://fipeq.org/ressources/covid-19-coronavirus/>

Références bibliographiques

- Caron, J. (2012). *Quand revient septembre : guide sur la gestion de classe participative*, 2^e éd. Chenelière Éducation.
- Caron, J., Portelance, L. et Marzouk, A. (2020, 13 février). *Acculturation scientifique dans une visée de développement de la compétence professionnelle des stagiaires en matière de gestion de classe* [communication orale]. 6^e colloque du gEvaPP. Fribourg, Suisse.
- Connac, S. (2020). Une pédagogie coopérative sans contact ? Cahiers pédagogiques. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-pedagogie-cooperative-sans-contact>
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boies, I. (2019). La préparation à l'insertion dans la profession : regard d'enseignants débutants sur la formation initiale au Québec. *Éducation et Formation*, e-315, 29-45.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Girouard-Gagné, M. et Paré, M. (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : une question de compétence en gestion de classe? *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 999(999), 10-19.
- Harvey, C. (à paraître). *Conception et mise à l'essai d'un dispositif de codéveloppement professionnel en gestion de classe auprès d'enseignants débutants du secondaire en adaptation scolaire et sociale* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Rimouski.
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- Martin, B., Pidoux, M., et Brülhart, E. (2019, 25 avril). *Apports et manques dans la formation à la gestion de classe* [communication orale]. 6^{ème} colloque international en éducation: enjeux actuels et futurs de l'éducation de la formation et de la profession enseignante, Montréal, QC, Canada.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2007). Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants. <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-Vallerand-2007-Les-dispositifs---.pdf>
- Rojó, S. et Bergeron, G. (dir.) (2017). *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : fondements, processus et pistes d'action*. Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de Recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52. <https://doi.org/10.7202/1059646ar>

Pour citer cet article

- Caron, J., Gaudreau, N., Harvey, C., Sicard, S., Robitaille, S., Arbour, M. et Brochu, T. (2020). La gestion de classe au primaire en contexte de pandémie. *Formation et profession*. 28(4 hors-série), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.674>



La forme scolaire en confinement : enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance

Luc **Ria**
Institut français de l'éducation et de l'École normale
(France)

Patrick **Rayou**
Université Paris 8 (France)

Learning modes in confinement:
teachers and parents put remote learning to the test

doi: 10.18162/fp.2020.675

Résumé

Confiner chez eux les acteurs de l'école a déplacé vers les familles le centre de gravité habituel de l'enseignement. Les adaptations suscitées sont-elles momentanées ou préfigurent-elles des modifications substantielles dans l'organisation des apprentissages scolaires ? À partir de deux enquêtes de nature qualitative auprès d'enseignants et de parents d'élèves de 7 à 15 ans, des tensions anciennes apparaissent dans les liens entre classe et hors classe, ainsi que de nouvelles tensions relatives au numérique supposé rétablir la continuité rompue. Elles permettent aussi d'imaginer des solutions susceptibles d'inscrire dans la durée des façons d'intégrer le point de vue de l'autre dans l'éducation.

Mots-clés

Forme scolaire, enseignement à distance, activités d'enseignement apprentissage, formation des enseignants

Abstract

Confined to their homes, educators have shifted the traditional teaching centre of gravity to the family. Are the resultant adjustments temporary, or do they foreshadow major and lasting changes in education delivery? Two qualitative studies were conducted in teachers and parents of students aged 7 to 15 years. Results show old tensions arising in the relationships between in and outside of class, along with new tensions over the digital methods that are meant to restore learning continuity. The results also point to promising long-term solutions that integrate a diversity of perspectives on education.

Keywords

Learning mode, remote learning, teaching and learning activities, teacher training

Introduction

Les réflexions et spéculations sur « le monde d'après » la pandémie de COVID-19 laissent entendre que la forme scolaire pourrait être affectée de façon substantielle et irréversible. Est-il possible que cette façon multiséculaire, voire multi-millénaire, d'éduquer la jeune génération par des relations entre un maître, des élèves et des savoirs au sein d'un espace et d'un temps spécifiques et selon des règles impersonnelles (Vincent, 1980) disparaisse sous nos yeux ? N'est-il pas plus vraisemblable que ce ne soit pas cette forme elle-même, mais plutôt une de ses modalités historiques (Maulini et Perrenoud, 2005) qui soit concernée et que des « bougés » y apparaissent (Kerlan et Teyssier, 2004), liés certes aux nécessités de s'adapter dans l'instant, mais porteurs, peut-être, de modifications profondes ?

L'école dont nous sommes coutumiers fait de la classe le centre de gravité du système scolaire. Même si des travaux d'élèves circulent entre école et maison, la première est considérée comme le milieu didactique principal (Félix, 2002) où ils reviennent sous forme de travaux à corriger et évaluer. Le temps est, pour sa part, celui de l'exposition simultanée de tous à un même enseignement, les différents exercices réalisés à l'extérieur de la classe devant eux-mêmes obéir à un agenda fixé par les professeurs. Les devoirs exigent une place à la maison, la vie des familles étant elle-même largement scandée par les temps et rythmes scolaires. Organiser la « continuité pédagogique » dans des familles confinées bouleverse a priori un tel canevas car les rôles s'intervertissent. D'auxiliaires des enseignants, les parents deviennent chefs d'orchestre d'une partition dont ils se font les interprètes. D'eux dépend très largement l'unité du processus d'apprentissage, des leçons aux

exercices. Les enseignants sont désormais dépossédés de la maîtrise d'une grande partie du dispositif et doivent interpréter à partir d'indices souvent ténus l'activité de leurs élèves. Les sphères publique et privée, scrupuleusement distinguées par l'école de la république, tendent à se mélanger au cours d'appels téléphoniques dans les familles, qui prennent simultanément en compte l'élève et le jeune.

Il va sans dire qu'une telle situation met à l'épreuve les enseignants et les élèves privés de leurs interactions habituelles, mais aussi les parents à qui est dévolue la responsabilité d'instaurer bien plus qu'auparavant la forme scolaire dans l'espace et le temps domestiques. Or, la difficile installation d'une continuité pédagogique dans des conditions de crise est-elle une donnée nouvelle ou plutôt la mise en évidence que les continuités entre la classe et sa périphérie, auparavant tenues pour acquises, ne l'étaient pas vraiment ? Notre propos réside ici dans le fait de nous saisir de l'évidente discontinuité liée au confinement pour tirer profit de cette crise et nous interroger sur les dysfonctionnements ordinaires dont elle est à la fois un amplificateur et un révélateur.

Méthodologie

Notre contribution mobilise deux études distinctes. Une première étude¹ a été conduite durant le confinement, auprès de parents d'un collège classé en éducation prioritaire d'une académie d'Île-de-France. Quelque 27 entretiens par téléphone ont voulu évaluer les effets du confinement sur la continuité pédagogique en demandant aux parents comment cela se passait pour les élèves et pour eux-mêmes, comment se réalisaient les travaux donnés par les enseignants. Ont été interrogés les aspects organisationnels (équipement, télétravail ou non, nombre d'enfants...), les aides à disposition pour réaliser le travail (amis, frère, sœur, sites du ministère, ...), les liens aux enseignants du collège (contacts, modalités, charge de travail donnée, ...), et enfin la compréhension du travail demandé (corrigés, ressenti de l'élève, vécu du parent...).

Une seconde étude² a été conduite auprès de 15 enseignants ayant entre 15 à 35 ans d'expérience et travaillant dans des établissements du premier et second degré³. Des entretiens de remise en situation à partir des traces de leurs activités (journaux de bord, supports des devoirs scolaires, copies d'élèves, échanges avec des élèves) ont permis de comprendre, en cours de période de confinement, la transformation de leur travail au quotidien, leurs ajustements, leurs inventions, voire leurs renoncements. Une seconde série d'entretiens a eu lieu à la fin de la période de confinement (un mois et demi après) pour déterminer les éventuels changements et continuités dans leurs façons de travailler à distance.

Du point de vue des parents

Une identité de parents à l'épreuve

Convaincus que l'école représente pour leurs enfants le seul véritable moyen de s'assurer une meilleure existence que la leur (Poullaouec, 2010 ; Kakpo, 2012), les parents interviewés ressentent particulièrement la responsabilité que leur confère la continuité pédagogique. Or, ils doivent interpréter une partition acheminée par voie numérique sans en comprendre généralement la teneur, car leur accompagnement scolaire consiste d'ordinaire à contrôler les comportements, veiller à ce que le travail soit fait, « être derrière » (Millet et Thin, 2005). Cette contrainte est d'autant plus difficile à exercer

en temps de confinement que la soupape que constitue l'extérieur de la maison est fermée. M. Dia⁴, assigné à résidence par le chômage, ne sait pas comment calmer les tensions engendrées par le huis clos imposé : « Oui je suis tout le temps avec eux. Les enfants ont du mal à sortir, donc voilà, c'est très pénible ». Mme Benharfa est épouvantée à l'idée que l'école puisse ne reprendre qu'en octobre : « Normalement, c'était le 20 avril. Rester à la maison toute la journée et ne pas sortir, ça va être long, l'angoisse ! ».

La déstabilisation des rôles parentaux requise par une implication plus importante dans les apprentissages scolaires suscite des situations très différentes. Certains parents disent avoir perdu tout contrôle. Incapables d'installer le cadre scolaire à la maison, ils voient aussi leur autorité de parents sapée. Ainsi, Mme Hadida, seule à la maison avec ses cinq enfants, se dit « à la limite de craquer ». Ils vivent la nuit, dorment le jour, paralysent l'organisation du quotidien. D'autres, comme Mme Despuig, sont devenus polyvalents. Elle-même accepte d'être la « maman pas gentille » qui contraint à l'effort scolaire sur la durée. Mais elle tente de tempérer cette pression en devenant coach (« on fait aussi un peu de gainage ! »), en leur préparant le dimanche « un petit déj' un peu spécial, un peu comme dans les grands hôtels ».

Des ressources différentes

Tous nos parents sont confrontés à une même situation de crise et tentent de faire en sorte que la scolarité de leurs enfants n'en souffre pas, mais, dans cette ville où 45 % des familles vivent sous le seuil de pauvreté, certains sont beaucoup moins armés que d'autres devant les épreuves à affronter. Si les couples parentaux peuvent se répartir les tâches pédagogiques pour tenter de tenir tous les équilibres, les femmes seules, souvent en charge de nombreux enfants, sont particulièrement démunies. À l'instar de Mme Despuig qui, travaillant dans la restauration, se trouve au chômage, ne sait pas quand elle sera payée et attend le renouvellement d'une pièce d'identité sans laquelle elle ne retrouvera pas un emploi. Pour la plupart de ces parents, l'école à la maison c'est un enfermement dans des appartements exigus et surpeuplés. Que faire de son enfant footballeur qui ne canalise plus son énergie dans les entraînements et les compétitions ? C'est aussi et surtout une pénurie du matériel informatique nécessaire pour travailler à distance. Lorsqu'il y a un ordinateur à la maison, il sert aussi aux parents qui télé-travaillent. Il faut l'utiliser très tôt pour le libérer pour les enfants et organiser des rotations. Mais beaucoup de ces familles n'ont ni ordinateur, ni imprimante, ni photocopieuse. Elles envisageaient d'en acheter, mais remettaient à plus tard cette lourde dépense. Inquiètes de compromettre la scolarité de leurs enfants, elles en ressentent de la culpabilité. Le collège, la mairie ont procuré quelques tablettes, mais encore faut-il avoir une connexion. Comme beaucoup, les enfants de Mme Bazin font des photos de leurs travaux écrits et les envoient aux professeurs. Ils ont dû prendre connaissance des devoirs et des documents qui les accompagnent sur les quelques centimètres carrés de leurs écrans de mobiles. Le partage des téléphones disponibles donne lieu, selon Mme Hadida à « de la baston » pour les avoir. Ses enfants se disputent et le début du ramadan fait en sorte que la situation est tendue.

Des malentendus aggravés

Les difficultés matérielles rencontrées par de nombreuses familles ne sont souvent que la pointe de l'iceberg en ce qui concerne les difficultés ordinaires, aggravées par le confinement, qui sont les leurs pour accompagner la scolarité de leurs enfants. Les systèmes scolaires contemporains requièrent en effet une grande autonomie de la part des élèves (Lahire, 2005) qui, loin d'être une caractéristique naturelle, suppose une intense construction sociale (Dürler, 2015). Comment les quatre enfants de M. Diarra, qui, dénué de tout, attend avec eux et son épouse que le collège envoie par la poste le matériel et les consignes nécessaires au travail, pourraient-ils s'organiser ? De même ceux de Mme Gassama, pour qui « c'est important les études », mais qui n'a aucune idée de la façon d'aider les siens et attend avec impatience la réouverture du collège ? Et bien d'autres encore. Souvent, les parents, voulant bien faire, mais incapables de comprendre les attentes scolaires, ne peuvent qu'exiger davantage de travail. Certains, comme Mme Despuig, connaissent l'existence d'une chaîne télévisée éducative et contraignent leurs enfants à « faire d'abord les devoirs donnés par les profs, puis ceux par la télé ». D'autres, plus rares, réussissent à maintenir les étayages par lesquels on apprend à travailler seul. Mme Lhomme a ainsi fait un planning de la semaine à partir des indications des enseignants. Du temps est préservé pour les classes virtuelles, des émissions de France 4, des séquences sur YouTube sont choisies, regardées et commentées ensemble. Les difficultés initiales de connexion ont été résolues à la suite d'un échange dont elle a pris l'initiative : « Après ils m'ont tout envoyé, depuis ce jour ça va, ça se passe bien ». Cette période lui sert pour apprendre à son fils qu'être autonome n'est pas ne rien demander à personne, mais savoir quand et à qui demander : « Quand y a un problème je lui dis : "bon envoie un mail pour leur dire : voilà y a tel problème, y a tel problème" ».

Des perspectives ouvertes

Mais cette période, par les contraintes qu'elle crée pour trouver dans l'urgence des solutions, ouvre aussi des perspectives pour résoudre des problèmes moins visibles, mais importants et récurrents. Elle fait prendre conscience de ce que le travail des élèves ne peut se résumer à un tête-à-tête entre eux-mêmes, leurs leçons et leurs cahiers. De nombreuses collaborations sont nécessaires pour parvenir à être soi. Plusieurs parents découvrent que la ville, solidaire, a distribué des tablettes aux familles démunies. Certains se sont engagés pour faire des médiations en bambara, en soninké⁵. Les fratries sont également mobilisées, comme chez Mme Diakité dont les sept enfants s'entraident, les plus grands assistant les plus petits. Les copains et copines sont à portée de téléphone. Dans ces circonstances difficiles, le rôle du professeur principal s'affirme : il fait le lien avec ses collègues, avec les familles, il téléphone régulièrement, il laisse son numéro et on peut l'appeler. Plusieurs parents disent avoir découvert le métier de professeur, à partir de leurs propres difficultés à assurer les apprentissages, mais aussi en s'invitant dans des classes virtuelles. Le plaisir à constater que « les professeurs n'ont pas lâché les enfants » est souvent exprimé. La promiscuité familiale prolongée crée certes des tensions, mais autorise aussi des reconnaissances : certains parents disent pouvoir passer plus de temps avec leurs enfants, mieux les connaître. Mme Sissoko dit s'être rapprochée de son fils, qui, lui-même sort de son rôle de rebelle patenté à l'école : « Le fait qu'il est à la maison, j'ai vu un autre garçon, quoi. Oui, oui, oui, sincèrement. C'est plus le même gamin qu'on disait qu'il était insolent, il était ci, il était ça ». Elle a pris le temps de lui parler, d'écouter son sentiment d'être victime d'injustices au collège, d'y être « persécuté ». « Donc il y a repris goût, parce que là, des fois, il fait les devoirs de toute la semaine ».

Du point de vue des enseignants

La forme scolaire est marquée en France par le poids très fort de la « culture de la classe » (Veyrunes, 2017). Pour identifier ce qui a changé dans l'activité des enseignants durant la période de confinement, rappelons quatre de ses caractéristiques principales, provenant de nos observations des situations scolaires sur deux décennies (Ria, 2019) :

- une dominante synchrone : la présence en classe est garante d'une unité de temps, d'espace permettant à tous les élèves de bénéficier d'une offre d'enseignement commune (même si la réception ne génère pas les mêmes effets), le travail à domicile (asynchrone) ne constituant à la périphérie qu'une frange minime de l'acte pédagogique ;
- des formats pédagogiques qui s'adressent majoritairement au collectif-classe sous forme de cours dialogué, complétés (ou non) par des régulations individuelles ;
- une pédagogie à dominante transmissive en découle, centrée sur la diffusion de savoirs scolaires (et moins sur les activités d'apprentissage) ;
- un travail des enseignants dans des espaces clos avec leurs élèves. Leurs interactions avec les autres membres de l'équipe éducative sont réduites, celles avec les familles seulement ponctuelles, hormis pour des cas particuliers.

Désynchronisation et délocalisation des activités scolaires

La période de confinement a bouleversé en quelques heures le travail enseignant : l'épreuve de l'asynchrone a débuté sans anticipation possible. Beaucoup d'enseignants ont évoqué un état de sidération à surmonter : « La première semaine de confinement a été pour moi rythmée par des émotions exacerbées, d'abord de la sidération, celle qui empêche d'avancer, et des grands moments d'angoisse, celle qui arrive par vague » [Sylvia, second degré]. Habituellement, l'agenda scolaire structure, répartit et sanctuarise le travail des enseignants et de leurs élèves par niveaux et disciplines scolaires dans des espaces/temps cycliques et clairement identifiés par l'ensemble de la communauté éducative. Sans ces repères, dans l'école en dehors des murs, les enseignants ont bricolé une foison d'organisations spontanées selon des temporalités très variables pour transmettre le travail scolaire : dépôt sur l'environnement numérique de travail pour la semaine ou seulement à l'heure de l'agenda habituel, envoi par mails la veille du créneau horaire régulier, sans oublier la récupération de dossiers-papier à l'accueil des établissements pour les enfants des familles les plus démunies. En première urgence, il s'est agi pour les enseignants de renouer le contact avec les élèves ; dans certains cas avec l'appui des services de la vie scolaire, dans d'autres en reconstituant eux-mêmes les répertoires électroniques pour toutes leurs classes. La majorité des enseignants a assuré pendant les trois premières semaines la distribution du travail scolaire à distance tout en effectuant une régulation via du chat en ligne, du clavardage sur plateforme ou en utilisant les réseaux sociaux. D'autres ont organisé des services d'assistance de type hotline : « Je réponds à toutes les questions des élèves sur le blog, par mail ou par WhatsApp de 8 h à 20 h » [Marion, Français, second degré].

De nombreux enseignants se sont donné comme objectif de rétablir des sessions de travail en synchrone avec leurs élèves, au moins une fois par semaine. Mais ce fut pour beaucoup « un véritable fiasco » : connexions-déconnexions permanentes, bruits de fond parasites, prises de paroles intempestives,

e-chahuts, difficultés à identifier les effets de ses consignes, etc. L'usage d'équipements numériques personnels à des fins professionnelles a souvent été évoqué en première cause, mais aussi le manque de formation spécifique aux outils de communication à distance. Pourtant, tous estiment nécessaire de donner de temps en temps de vive-voix les orientations et consignes du travail, pour « refaire du collectif à un moment où les élèves en manquaient particulièrement ». En fin de période de crise, les enseignants ont prudemment réduit la voilure. Mélissa [premier degré] a insisté sur la dimension affective de ces modalités d'adressage en synchrone : « J'ai par la suite proposé un fonctionnement en petits groupes de 5 élèves, 15 minutes par groupe. Une "visio-affective", c'est très bien pour se donner des nouvelles et conserver un lien affectif. Mais c'est très fatigant d'animer des groupes virtuels, faire parler les petits parleurs sans être présente physiquement, donner corps au groupe... ». D'autres enseignants ont constitué des tiers-groupes, divisant la classe en trois groupes de niveaux scolaires homogènes. Le caractère chronophage et frustrant est apparu dans de nombreux témoignages : « Je l'ai très mal vécu par rapport à toute l'énergie qu'on déploie en présentiel pour les faire travailler... cette distance allait creuser les inégalités scolaires, en particulier pour les élèves les plus en difficulté » [Hervé, Français, second degré].

Des formats pédagogiques favorisant des communications individuelles

Les interactions entre enseignants et élèves ont eu alors tendance à se multiplier selon des canaux de communication individuelle, brouillant parfois les limites habituelles existant entre les sphères publique et privée. Les enseignants ont parfois fait irruption sur les réseaux sociaux. Cependant, ils ont pu découvrir lors de ces échanges individuels des élèves qu'ils méconnaissaient quelques semaines auparavant, comme le constate Lucie [Français, second degré] : « les élèves timides et quasiment muets dans les classes à effectif pléthorique [parfois 40 élèves en lycée] osent poser des questions dans les communications à distance individuelles. Ce qui constitue de nouvelles connaissances sur les élèves difficilement possibles en période ordinaire ». Le mode à distance, selon des modalités de communication moins formelles, a certainement favorisé une plus grande spontanéité de la part des élèves les plus timides avec moins de retenue dans la façon de demander des consignes supplémentaires. Certains élèves en grande difficulté étaient parfois les premiers à clavarder à l'annonce d'une nouvelle consigne de travail.

Une activité de conception accrue appuyée sur le point de vue des élèves

Dans leur grande majorité, les enseignants interrogés estiment avoir conçu à nouveaux frais leurs ressources pédagogiques en écho avec les impacts sur l'activité d'apprentissage de leurs élèves. Norbert [Sciences de l'ingénieur, second degré] avait expérimenté les années précédentes des capsules vidéo pour la mise en place de classes inversées. Lors du confinement, il a conçu lui-même l'ensemble de ses ressources vidéo en lien avec de nouveaux programmes scolaires. Norbert a estimé ne plus vouloir revenir en arrière en proposant dans les années à venir à ses élèves une nouvelle répartition entre des blocs de connaissances (capsules vidéo) en classe inversée et les activités d'expérimentation en présentiel : « Ne plus faire ces cours devant mes 30 élèves où je passe plus de temps à leur demander de se taire... J'en dis autant en 6 minutes de vidéo que pendant une heure de classe ». L'expérience de confinement aura selon lui permis de transformer de manière très significative ses supports de cours avec une adhésion

très forte de ses élèves. Pour Hervé [Français, collègue], la conception de nouveaux supports de cours, qu'il a estimée très chronophage, a été l'opportunité de se décentrer de ses gestes d'enseignement, avec la craie et le tableau noir, pour mieux cerner les effets de ses consignes à distance sur la compréhension de ses élèves. Marion [Français, second degré] sollicite (désormais) systématiquement une élève-cobaye pour tester la pertinence, l'accessibilité de ses ressources numériques avant de les mettre en ligne. Cette conversion progressive d'attention – des gestes d'enseignement aux gestes d'apprentissage – ouvre la voie à des questions davantage liées aux enjeux de savoirs scolaires. Dans leur majorité les enseignants ont reconnu éprouver du plaisir à concevoir des ressources d'enseignement à distance, et parfois même « bien vivre » cette période de retrait physique dans cette phase d'enseignement virtuel. Colette [premier degré] se dit surprise de son propre confort : « d'être en individuel, il y a une part de confort ». Méliissa [premier degré] quant à elle culpabilise : « J'étais démunie cette année face à cette classe, je suis maintenant beaucoup plus apaisée... Ça me va presque bien... Ça m'interroge sur ma capacité à revenir sur le terrain... ».

De nouveaux interlocuteurs, mais une solitude renforcée

Les enseignants se sont interrogés sur ce déplacement de la forme scolaire dans les foyers. Colette [premier degré] insiste sur le brouillage des frontières : « Je fais entrer l'univers de la classe dans la maison et cela me pose question... On se met à confondre tous les espaces... ». Ce sont les parents qui deviennent les principaux interlocuteurs critiques des contenus d'enseignement proposés par les enseignants. Certaines dimensions artistiques, culturelles et symboliques des contenus scolaires envoyés aux familles ont obtenu des degrés d'adhésion très mitigés. Plusieurs enseignants ont témoigné d'une nécessité pour eux de revenir à du travail scolaire davantage en phase avec les attentes classiques des familles.

Au moment où les parents d'élèves devenaient des interlocuteurs au quotidien, les liens de solidarité et d'entraide au sein de la communauté éducative se sont très souvent distendus. Des groupes d'échanges se sont constitués, souvent selon un mode informel pour se rassurer, évoquer des situations personnelles de confinement, mais plus rarement sur les modalités de travail à distance ou sur les exigences à avoir de manière consensuelle. Norbert [Sciences de l'ingénieur, second degré] avait l'intention de conserver l'usage des outils institutionnels pour communiquer avec ses classes et échanger sur les usages avec ses collègues. Malheureusement, chacun des enseignants avait expérimenté durant la première semaine de confinement des outils divers et opté pour des modalités de communication différentes. La plupart des enseignants ont constaté une forme d'isolement dans l'expérimentation des dispositifs à distance.

Discussion générale

Sans préjuger de la profondeur et de la pérennité des changements intervenus pendant le confinement, force est de constater que cette étrange période a, à la manière d'un « incident clé » (Goffman, 1973/1971), mis en évidence la fragilité de logiques et façons de faire tellement accoutumées qu'elles semblent naturelles. La forme scolaire à laquelle nous sommes habitués apparaît alors plus comme un équilibre en permanence rétabli entre de nombreuses tensions que comme une inébranlable institution.

Des tensions classiques

Les apprentissages et l'autonomie

L'autonomie des élèves figure au premier rang des évidences qui peuvent être questionnées (Lahire, 2005). Sans elle, impossible de construire des compétences et le travail en dehors de la classe ne peut se faire. Or, loin d'être une qualité native, elle s'avère être une disposition patiemment et très inégalement construite selon les contextes de vie (Dürler, 2015). Beaucoup d'enseignants découvrent à cette occasion qu'il ne suffit pas de donner des consignes, mais qu'il faut aussi organiser de loin l'apprentissage en prenant en compte plusieurs registres (Rayou, 2020). Celui, cognitif, des procédures intellectuelles requises par les leçons et exercices ; celui de la culture scolaire, souvent très différente des cultures familiales ; celui de l'identité d'enfant et de jeune qui ne se mue pas spontanément et dans la durée en identité d'élève. Beaucoup d'enseignants ont pour cela outrepassé leurs rôles ordinaires en apprêtant davantage les savoirs, en aidant les élèves à s'organiser, en montrant le souci qu'ils avaient de leur état de santé et d'esprit.

L'absence de collectif professionnel

La robustesse ou au contraire la fragilité des organisations scolaires sur lesquelles les enseignants s'appuyaient en temps normal et celles renouvelées pendant la période de confinement ont joué un rôle déterminant dans le maintien ou non de la continuité pédagogique. Comme nous l'avons évoqué, si les équipes de direction des établissements scolaires se sont efforcées de restructurer dans les grandes lignes le travail de la communauté éducative, nombre d'enseignants, se sentant très isolés, se sont raccrochés à des réseaux et collectifs de travail coupés des instances institutionnelles. Sylvia [Mathématiques, collège] a insisté sur l'importance de ces communautés parallèles : « ... Les nombreux réseaux et groupes de travail, où je suis active ont agi comme une grande salle des professeurs virtuelle, un espace d'intense foisonnement d'idées, une caisse de résonance. Et cela m'a aidée à y voir plus clair en termes de priorités et d'exigences ». L'appui sur ces collectifs dématérialisés illustre le manque d'une culture solidaire en France autour des enjeux éducatifs. Une cheffe d'établissement [second degré] participant à notre étude l'a confirmé : « Cette crise permet de pointer l'absence de travail commun au sein d'une même discipline : mutualiser ses supports, partager des outils, échanger sur les progressions annuelles... Il faut vraiment construire encore plus une culture commune dans l'établissement ». La crise ayant agi comme un révélateur des relations existantes ou défaillantes entre les différents membres de l'équipe éducative, l'après-crise devrait favoriser l'émergence de nouvelles synergies, avec un nouvel invité de marque : les familles.

La co-éducation

La barrière sanitaire instaurée entre école et familles a paradoxalement conduit enseignants et parents à faire des incursions dans le monde de l'autre. Les premiers prennent des nouvelles de la santé de tous, s'inquiètent de la présence ou non d'adultes au foyer, des ressources et aides disponibles. Les seconds sont amenés à garantir un cadre de travail, à jouer les répétiteurs, à contraindre à l'effort et à la persévérance. Loin d'être les partenaires évidents d'un accompagnement éducatif plus préconisé que pensé (Périer, 2019), les familles s'incarnent aux yeux des professionnels de l'école. L'isomorphisme supposé entre le milieu scolaire et le milieu familial par où transite le travail personnel au moment des devoirs est remis en question. En complément, nombre de parents révisent leur jugement sur un métier

d'enseignant qu'ils assument désormais en partie et dont ils voient ce qu'il suppose de compétences d'enrôlement, de traduction des notions et consignes, de maintien au travail dans la durée.

De tels échanges partiels de rôles et leurs conséquences valent pour leur portée éthique en matière de reconnaissance réciproque (Honneth, 2000/1992). Souvent formés dans des écoles à tradition plus autoritaire, les nombreux parents d'origine immigrée du collège enquêté déplorent généralement que les élèves ne soient pas plus « tenus ». Les enseignants tendent, eux, à voir des parents démissionnaires qui ne relaient pas les efforts de l'école. Mais la confrontation à une épreuve commune ouvre aussi un espace partagé de réflexion nécessaire à la co-éducation prônée par l'institution. Les enseignants peuvent et doivent-ils prendre en compte les contextes de vie de leurs élèves ? Que peuvent-ils attendre de leurs parents ? Quel droit de regard ceux-ci peuvent-ils avoir sur l'école ? Comment éviter les conflits de loyauté entre cultures familiale et scolaire ? Autant de questions, parmi beaucoup d'autres, auxquelles cette période n'apporte pas de réponses immédiates, mais crée des conditions favorables pour y répondre.

Des tensions nouvelles

Vers une culture numérique d'établissement ?

Lors de la période de confinement, les outils numériques ont été les seuls connecteurs possibles, les objets-frontières (Trompette et Vinck, 2009) entre les bureaux des enseignants et les domiciles parentaux au service de la coordination d'action entre des experts présumés (les enseignants) et des non-experts assumés (les familles). Mais force est de constater qu'en matière de maîtrise numérique, les premiers ont surtout été en situation d'apprentissage devant le vaste défi numérique que constitue l'enseignement à distance. Les enseignants interrogés ont estimé avoir beaucoup appris durant cette véritable épreuve professionnelle. Ceux qui avaient suivi préalablement des formations numériques sans avoir ni le temps ni les conditions favorables à leur mise en œuvre en ont saisi l'opportunité. Les mutualisations ont été nombreuses, elles augurent de « bougés » du côté de la professionnalité de la communauté éducative. Un potentiel existe, qu'il s'agit de fédérer collectivement au sein des établissements scolaires : la construction d'une culture commune post-COVID autour du travail des élèves dans et hors la classe, étayé de façon plus réfléchie et complémentaire. Mais comment faire en sorte que le numérique soit au service des enjeux éducatifs sans devenir une finalité en soi (Amadiou et Tricot, 2014) ? Comment convaincre et former des enseignants qui ont parfois mal supporté la remise en cause identitaire générée par la crise et qui ont construit jusque-là l'entièreté de leur expertise professionnelle dans les salles de classe ?

Partager l'expertise numérique ?

De notre point de vue, c'est au sein même des établissements scolaires que le développement professionnel des enseignants peut s'opérer (Ria, 2015) et qu'une transformation de la forme scolaire peut être escomptée. Certains enseignants ont fait preuve d'une expertise exceptionnelle lors de la période de confinement pour maintenir une continuité pédagogique malgré de très fortes contraintes. Ils ont su aussi, lors de la période transitoire de déconfinement, proposer des modalités hybrides articulant l'activité du nombre réduit d'élèves masqués à l'école avec l'activité d'autres élèves à distance bénéficiant dans leur

domicile d'une plus grande liberté de mouvement. Ces enseignants se caractérisent par une très forte capacité à s'adapter à l'imprévu, à inventer de nouvelles modalités d'enseignement/apprentissage, mais aussi par une très grande agilité avec les outils numériques qui constituent des ressources, des prothèses (quasi transparentes) au service de leur projet pédagogique. Ces experts possèdent en somme une double valence : une dans leur discipline scolaire, une dans la maîtrise des configurations numériques d'apprentissage (continu) au profit de leurs élèves. Cependant, ils sont l'exception qui dérange, celle qui déplace le métier en dehors des frontières habituelles. Ils sont ces enseignants-numériquement-agiles qui risquent de se marginaliser dans des espaces désinstitutionnalisés pendant que d'autres risquent de devenir dans le même temps des enseignants décrocheurs du numérique.

Il y a là grande urgence pour ne pas cliver davantage le corps professoral. Une pratique numérique « exceptionnelle » ne peut pas être imitée, empruntée, mise en œuvre par d'autres à l'identique sans une longue phase d'appropriation, sans précaution d'usage. L'enjeu est de mettre à jour l'expertise qui se niche dans l'activité, de décrypter ses éléments les plus structurants pour, en formation sur le lieu du travail, envisager des modalités prudentes d'appropriation collective. En résumé, faire de l'exception des pratiques d'enseignement numérique viables et partageables au plus grand nombre... L'analyse didactique et des effets en matière d'apprentissage des élèves serait nécessaire complémentarément pour valider ou modifier les configurations d'enseignement/apprentissage proposées.

Conclusion

Finalement, y a-t-il eu transformation de la forme scolaire pendant la période de confinement ? À notre sens, il s'est agi plutôt d'une migration temporaire de son centre de gravité (l'école) vers la périphérie (les familles), d'une prise de conscience collective de sa fragilité et des leviers d'action susceptibles de la rendre plus accessible à davantage d'élèves et d'étudiants. La forme scolaire, trop souvent considérée comme une entité figée, naturalisée par le poids de son histoire et de son héritage républicain, est de fait une configuration dynamique, dont les principaux éléments qui la structurent (espace, temps, sujets, objets, activités...) se recomposent au gré des évolutions de nos systèmes éducatifs. Le principal bénéfice de cette difficile période n'est-il pas de mettre en évidence que la forme scolaire, dans ses diverses déclinaisons, ne s'installe que grâce à la collaboration de tous les acteurs de la communauté éducative qui, pour la faire exister, traversent avec succès les innombrables passages à risques (Ria et Rayou, 2008) qui caractérisent l'activité d'enseignement-apprentissage ?

De notre point de vue, après une prise de conscience massive des difficultés chroniques de la continuité pédagogique entre les différents lieux et moments de l'apprentissage, trois orientations pourraient nourrir les futures formations des équipes éducatives : a) le renforcement de la connaissance des familles et du dialogue avec elles pour en faire des partenaires pérennes, b) l'hybridation des ressources d'enseignement inspirée de la continuité pédagogique que les processus de classes inversées notamment sont capables de susciter c) la constitution de collectifs enseignants solidaires, accompagnés dans leur acculturation numérique par des enseignants-ressources, dotés de nouvelles fonctions et actions dans les établissements, de sorte que les enjeux pédagogiques et didactiques prennent progressivement le pas sur les questions liées aux connexions et aux supports numériques.

Notes

- 1 Cette première étude a été conduite par J. Pelhate et P. Ponte (Université de Cergy) et P. Rayou, Université de Paris 8. Le collège est un Lieu d'Éducation Associé de l'Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon en partenariat avec le Ministère de l'Éducation Nationale.
- 2 Cette deuxième étude a été conduite par F. Mauguén et L. Ria à l'Institut Français de l'Éducation a donné lieu à un corpus d'une vingtaine d'heures d'entretien.
- 3 Le premier degré regroupe les enseignements dispensés dans les écoles maternelles, élémentaires et primaires (élèves de 3 à 11 ans). L'enseignement du second degré est dispensé dans les collèges (élèves de 11 à 15 ans) puis dans les lycées généraux, technologiques ou professionnels (élèves de 15 à 18 ans).
- 4 Noms de familles pour les parents et prénoms pour les enseignants, tous anonymisés.
- 5 Langues africaines parlées par de nombreux parents du collège.

Références

- Amadiou, F. et Tricot, A. (2014) *Apprendre avec le numérique*. Retz.
- Dürler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. PUR.
- Félix, Ch. (2002). *Une étude comparative des gestes de l'étude personnelle : le cas des mathématiques et de l'histoire*. Thèse, Aix-Marseille 1.
- Goffman E., (1973/1971), *La mise en scène de la vie quotidienne 2. Les relations en public*. Minuit.
- Honneth, A. (2000/1992) *La lutte pour la reconnaissance*. Eds. Du Cerf.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. PUF.
- Kerlan, A. et Teyssier, J.-P. (2004). Parcours diversifiés, travaux croisés, itinéraires de découverte. Un bougé de la forme scolaire ?, Dans Derouet J.-L. et Dutercq Y. (dir.) *Le collège en chantier* (pp. 136-173.). INRP.
- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. La Découverte.
- Maulini, O. et Perrenoud, Ph. (2005). La forme scolaire : permanence et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon (dir.). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168) .De Boeck,
- Millet, M. et Thin, D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. PUF.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. PUF.
- Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, La Dispute.
- Rayou, P. (2020) « Des registres pour apprendre ». *Éducation et didactique*, 14(2). 49-64
- Ria, L. (Ed.) (2015). *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 1 : Établissement formateur et vidéoformation*. Editions De Boeck.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF éditions.
- Ria, L. et Rayou, P. (2008). « Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du 2nd degré ». *Recherches et éducatives*, (1). 105-119.
- Trompette, P., et Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 3(1). 5-27.
- Veyrunes, P. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* PUM.
- Vincent, G. (1980) *L'école primaire française. Étude sociologique*. PUL.

Pour citer cet article

Ria, L. et Rayou, P. (2020). La forme scolaire en confinement : enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance, *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-11. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.675>



Évaluer les apprentissages en contexte de pandémie : aller au-delà de la notation pour soutenir la réussite de tous les élèves¹

Learning assessment in a pandemic context: beyond
grading to foster academic success in all students

doi:10.18162/fp.2020.676

Gonzague Yerly
Université et Haute école pédagogique de Fribourg
(Suisse)

Dany Laveault
Université d'Ottawa (Canada)



ésumé

La contribution de cet article au numéro thématique est de centrer l'analyse de la période de COVID-19 sur l'évaluation des apprentissages. La période écoulée s'est avérée en effet très particulière, car, dans la plupart des systèmes éducatifs, les notes certificatives ont été temporairement mises entre parenthèses. Ceci ne signifie pas pour autant que l'évaluation ne joue aucun rôle dans l'apprentissage des élèves, que ce soit avant, pendant ou après le confinement sanitaire. Au-delà du constat tiré de cette période très spéciale, la présente contribution propose des recommandations pour que l'évaluation des apprentissages joue pleinement son rôle dans ce nouveau contexte.

Mots-clés

COVID-19, évaluation des apprentissages, évaluation certificative, notes, évaluation-soutien d'apprentissage

Abstract

This article contributes to this thematic issue with an examination of learning assessment during the COVID-19 crisis. The summer of 2020 was highly unusual in that most education systems put their certification assessments on hold. This does not mean that assessment had no part to play in student learning, either before, during, or after the confinement period. Beyond the observations made during this extraordinary period, recommendations are proposed to enable learning assessment to play its full role in this new context.

Keywords

COVID-19, learning assessment, certification assessment, grades, assessment for learning

La période de COVID-19 : une parenthèse sans notes dans les systèmes scolaires

Une période scolaire sans notes. Une situation unique.

En mars 2020, la pandémie de COVID-19 a contraint la plupart des systèmes scolaires à fermer les portes des établissements, du primaire à l'université. Cette période aura été marquée par de nombreux changements et adaptations d'urgence touchant la formation des élèves et les pratiques professionnelles des enseignants² à travers le monde. En matière d'évaluation des apprentissages, le semestre du printemps 2020 aura été marqué par un changement des « règles du jeu » en remettant à plus tard la notation et la certification des apprentissages, principalement pour une question d'« égalité des chances ».

L'utilité de l'évaluation certificative à l'aide d'un score (Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Scallon, 2004) a souvent été considérée comme contreproductive par les chercheurs en éducation (Butera, 2011 ; Merle, 2015), car elle crée une culture du *testing* plutôt qu'une culture de l'évaluation et de l'apprentissage. Dans bien des juridictions scolaires, la période de mars à juin 2020 aura représenté une formidable occasion pour les élèves, les enseignants et les systèmes éducatifs d'expérimenter l'apprentissage et l'enseignement sans la contrainte des notes à des fins de certification. Cette expérience s'est d'abord faite dans les conditions peu familières de l'enseignement à distance. Puis, à la levée du confinement, plusieurs écoles ont rouvert leurs portes, mais sans notes.

Le vécu des enseignants durant cette parenthèse scolaire sans notes et son impact sur les systèmes scolaires ont permis de nouvelles prises de conscience au sujet des pratiques d'évaluation des apprentissages et suscité un nouveau questionnement sur le rôle que peut jouer l'évaluation dans le nouveau contexte créé par la pandémie.

Ce texte présente tout d'abord une réflexion théorique, un bref rappel des principaux travaux traitant de la question de la note et de ses effets sur l'apprentissage et l'enseignement. Nous étendons également notre réflexion au rôle des pratiques évaluatives des enseignants dans le processus d'apprentissage des élèves et proposons une série de recommandations pour les élèves, les enseignants et les systèmes scolaires concernant le rôle que celles-ci peuvent jouer pour appuyer l'enseignement et soutenir l'apprentissage des élèves.

L'abandon momentané des notes comme solution aux inégalités renforcées par la période de COVID-19

Dans de nombreux systèmes scolaires, la pandémie de COVID-19 aura poussé les autorités à supprimer momentanément le recours à la note « certificative ». En effet, nous différencions conceptuellement évaluation « certificative » et « sommative » (Mottier Lopez et Allal, 2008; Roegiers, 2004; Scallon, 2004), la note n'étant pas forcément un indicateur « qui compte » pour la certification de l'élève. L'évaluation « certificative » sert à faire un bilan, à porter un jugement global sur les acquis des élèves après une période de formation afin de prendre une décision administrative telle que la diplomation des élèves (attribuer ou non un « certificat »), leur promotion ou non dans la suite du cursus, etc. L'évaluation certificative suit donc principalement une fonction administrative, elle fait le lien entre la classe et le système scolaire. Elle ne suit aucune finalité de régulation de l'apprentissage et de l'enseignement. L'évaluation « sommative » sert également à dresser un bilan des acquis des élèves et est interne à la classe et à la relation pédagogique. Elle est avant tout un type de recueil de l'information qui permet à l'enseignant, par différents moyens, de porter « un tableau d'ensemble » (Scallon, 2004, p. 206) des acquis de l'élève à des moments importants de sa formation. Les données d'apprentissage recueillies peuvent donc servir d'un côté à la régulation de l'apprentissage et de l'enseignement (actions pédagogiques et didactiques) et, d'un autre côté, ces données peuvent contribuer à l'évaluation certificative.

La décision de reporter momentanément le recours aux notes certificatives durant la pandémie a été prise pour des raisons d'« égalité des chances », voire d'« égalité de traitement » entre les élèves (Crahay, 2012). La situation sanitaire a en effet accru les disparités entre les élèves. Au-delà des différences présentes habituellement, de nouvelles disparités se sont ajoutées : différences de réactions émotionnelles envers la crise sanitaire, fracture dans l'accès au matériel informatique, hétérogénéité des compétences numériques, mais aussi de gestion du temps et des ressources, situations très inégales quant aux possibilités de soutien en milieu familial, etc.

Même sans notes, une décision devait être prise quant à la promotion des élèves à l'année suivante, dans le cycle suivant ou pour les élèves au terme de leur formation, pour l'accession au diplôme. Selon les juridictions scolaires et les conditions qui y prévalaient, cette prise de décision visant la certification a pris plusieurs formes où les notes sont intervenues de manière plus ou moins décisive :

- *Maintien des procédures d'évaluation certificative et des notes, avec des modalités de circonstance (à distance ou non).* Lorsqu'aucun indicateur ne pouvait être pris en compte pour la diplomation (par ex. : pas de notes ou de traces d'apprentissages en cours d'année), certains examens ont été maintenus, organisés à distance ou en présence avec des mesures sanitaires adéquates.
- *Maintien des procédures d'évaluation certificative et des notes, avec des aménagements liés aux conséquences des résultats.* Dans certaines universités suisses, les examens ont bien eu lieu selon des modalités adaptées, mais sans possibilités d'échec.
- *Maintien des procédures d'évaluation certificative, sans note.* Les examens ou autres procédures d'évaluation étaient adaptés à la situation et les résultats ont été exprimés sous une autre forme qu'un résultat chiffré (par ex. : acquis vs non acquis, validé vs non validé) et accompagnés d'un feedback (ou non).
- *Recours aux notes les plus récentes et à d'autres indicateurs.* Dans certains cas, les notes déjà existantes avant la pandémie ont été prises en compte pour la promotion et/ou diplomation des élèves. Certaines juridictions ont procédé à des « modérations statistiques » (Laveault & Yerly, 2017), les résultats des années précédentes étant pris en compte notamment en Australie, Nouvelle-Zélande, Pays de Galles.
- *Abandon des procédures d'évaluation certificative et recours accru au jugement professionnel des enseignants.* Certaines juridictions ont préféré s'en remettre essentiellement au « jugement professionnel » des enseignants sans recours à des examens faits en classe ou à des épreuves standardisées (par ex. : en Écosse, aux É.-U.).
- *Absence totale de toute forme d'évaluation certificative, certification automatique.* En Suisse romande – tout comme au Québec –, tous les systèmes cantonaux de scolarité obligatoire ont supprimé les notes, les bulletins indiquant que l'année a été suivie. Tous les élèves sont promus à l'année suivante. Les épreuves externes cantonales ont été annulées ou proposées comme exercice. En outre, à l'heure actuelle, certains cantons ont déjà annoncé que le début de l'année scolaire (automne 2020) serait sans note dans un premier temps (par ex. : les 6 premières semaines).

Malgré les différentes configurations exposées ci-dessus, la pandémie de COVID-19 a largement modifié les règles en matière d'évaluation certificative pour les élèves, les enseignants et les systèmes scolaires. Pour bien des juridictions scolaires à travers le monde, l'arrêt momentané des notes certificatives aura permis aux différents acteurs de vivre une période de confinement et d'enseignement à distance, puis un retour à l'école sans la pression de l'évaluation certificative. Comment a été vécue cette période inédite ? Quel en a été l'impact sur la motivation, le rythme d'apprentissage et la participation des élèves ? Quelles pratiques d'évaluation les enseignants ont-ils mises en œuvre dans cette période ? Quel sera l'impact de cette période sans notes sur les systèmes scolaires et surtout, sur l'apprentissage des élèves ? Quelles pratiques d'évaluation prioriser pour la suite et un retour progressif vers une situation plus « normale » ?

Apprendre, enseigner et évaluer sans la pression des notes

Les effets de la note sur l'apprentissage et l'enseignement

La notation chiffrée est devenue et reste un des piliers du fonctionnement actuel de l'École. Pourtant, ses conséquences sont décriées scientifiquement depuis des décennies (Merle, 2015). Malgré ces constats, la note reste majoritairement défendue dans la société civile, même par les enseignants². Pour Butera (2011) et Merle (2014), il existe plusieurs idées reçues sur les notes. Ces auteurs illustrent leur manque de fondement. Nous complétons leur analyse avec d'autres travaux :

- *La note est une mesure simple et claire de l'apprentissage.* Certes, la note est un outil familier, facile de compréhension et largement répandu (Hadj, 2017). Toutefois, la note mesure une performance à un instant précis. Elle ne tient pas compte du processus d'apprentissage de l'élève et est marquée de nombreux biais (Butera, 2011). Pour Hadji (2017), la note – et plus encore la note chiffrée – crée l'illusion d'une mesure de l'apprentissage, au même titre que des échelles à intervalles égaux comme les échelles de température ou de quantités physiques. Nous ajoutons que l'usage de notes au dixième ou d'échelles de mesure en pourcentage renforce encore cette illusion de précision. Enfin, la note ne permet pas de fournir un feedback détaillé et précis puisqu'elle amalgame une variété de résultats d'apprentissage fort disparates. Elle n'indique pas clairement ce qu'il faut améliorer ni les objectifs à poursuivre par l'élève. Elle demeure surtout un outil qui sert à sanctionner, certifier et sélectionner de manière rapide, et peu à apprendre et à enseigner. Elle reste surtout liée à une conception « normative » de l'évaluation (Butera, 2011) qui sert davantage à situer la performance de chaque élève par rapport à celle des autres élèves de son groupe plutôt que par rapport à sa propre progression en rapport avec les objectifs du curriculum. Elle contribue au maintien d'une culture du *testing* (Birenbaum, 2016) au détriment d'une culture de l'apprentissage.
- *La note est un instrument de motivation extrinsèque pour l'élève.* La note peut être considérée comme un renforçateur positif lorsqu'elle est bonne ou comme un renforçateur négatif lorsqu'elle est mauvaise. Elle est souvent utilisée par les enseignants comme une récompense ou une punition (Butera, 2011). Merle (2014) ajoute que selon certains enseignants, les élèves travailleraient moins, voire pas du tout sans la note. Il dément l'idée préconçue que la plupart des élèves ne s'engageraient pas dans leurs activités scolaires sans note. Il donne pour exemple le système éducatif finlandais dans lequel les notes sont peu présentes dans les classes, mais où les résultats aux épreuves internationales à grande échelle sont parmi les meilleurs. Au bout du compte, les seuls à être motivés par la note seraient les élèves dont les scores sont déjà très élevés.
- *La note reproduit une certaine compétition que les élèves expérimentent dans la suite de leur parcours professionnel.* Butera (2011) montre que la compétition liée aux notes développe des comportements antisociaux (par ex. : tricherie) et contribue à l'échec scolaire. Les mauvaises notes donnent une image négative de soi, développent un sentiment d'incompétence et influencent négativement les processus d'apprentissage (Merle, 2014). Elle pousse l'élève à travailler « pour la note », en poursuivant des buts de performance de préférence à des buts d'apprentissage (Viau, 2009). Elle pousse l'enseignant au « *teaching to the test* » (Yerly, 2017).

- *La note représente une récompense juste au mérite.* Cette affirmation ne tient pas, car généralement le résultat chiffré ne tient pas compte de l'état initial et de la progression des élèves, mais bien d'une performance finale. Ainsi, on ne considère pas la disparité de départ, telle que les préacquis des élèves, leur origine sociale, leurs accès aux ressources, etc. (Butera, 2011). En outre, ce mécanisme méritocratique les pousse à s'attribuer une « valeur scolaire » et les stigmatise (Hadji, 2017). Elle contribue ainsi grandement au décrochage et à l'échec scolaire (Merle, 2014).

Malgré toutes ces pièces à charge, nous pensons, à l'instar de Hadji (2017), que la note n'est pas toujours à la base du problème, mais qu'elle y contribue fortement. La note, combinée à d'autres indicateurs, peut rendre possible l'expression d'un « jugement d'acceptabilité » ainsi qu'une « lecture analytique » de la progression des élèves, sans prétendre à une mesure parfaitement objective d'un niveau de maîtrise : « Évaluer ne signifie pas s'épuiser à poursuivre la chimère de la note “ vraie ” » (Hadji, 2017, p. 244).

Le rôle des pratiques évaluatives des enseignants dans le processus d'apprentissage des élèves

Les pratiques évaluatives des enseignants dépendent à la fois de la culture évaluative collective (lois, règlements, formation, prescriptions implicites des juridictions scolaires et des établissements scolaires), mais aussi de leur conception personnelle quant à l'enseignement et de l'apprentissage.

De nombreux travaux de recherche ont démontré que des pratiques élaborées d'évaluation formative, c'est-à-dire une évaluation-soutien d'apprentissage (*assessment for learning*) (Laveault et Allal, 2016), sont parmi les plus puissants facteurs favorisant l'apprentissage sur le long terme et de manière autonome (Hattie, 2012). Par ses actions évaluatives, l'enseignant peut favoriser l'apprentissage des élèves en situant leurs acquisitions par rapport aux critères préétablis, en faisant ressortir les réussites et les difficultés des élèves, en fournissant des rétroactions détaillées et en mettant en œuvre une action différenciée auprès des élèves. L'évaluation permet également à l'enseignant d'ajuster sa planification et son enseignement. Cependant cette régulation ne peut être effective que si elle se fait de concert avec l'élève. L'apprenant doit mettre en œuvre et développer ses capacités d'autorégulation (Laveault, 2007; Cartier et Butler, 2016; Clark, 2012) parmi lesquelles l'autoévaluation est une compétence primordiale qui ne peut s'acquérir qu'en impliquant graduellement l'élève dans le processus (*assessment as learning*) (Earl, 2012). L'évaluation, tant formative que sommative, doit permettre à l'élève, soutenu par l'enseignant, d'apprendre à se fixer des buts d'apprentissage réalistes, à comprendre les critères de réussite, à monitorer lui-même sa progression et à agir sur son apprentissage (par ex. : changer de stratégie, ajuster ses objectifs, etc.). L'évaluation joue alors un rôle constructif à la fois sur la cognition, mais aussi sur la motivation des apprenants.

Que retenir du premier choc causé par la pandémie par rapport aux pratiques d'évaluation ? Quels sont les défis à relever pour la suite ?

Une expérience sans notes de courte durée, le retour de la certification

La période de pandémie de COVID-19 aura permis aux enseignants d'éprouver comment il est possible d'enseigner et d'évaluer les apprentissages des élèves sans le recours à la notation chiffrée (à distance, puis en présence pour certains). Nos différentes observations et expériences, notamment étayées par

un sondage auprès d'étudiants-stagiaires suisses, montrent qu'une grande part des enseignants étaient soulagés de ne pas devoir mener d'évaluation certificative (ou différemment dans certains cas), d'une part parce que l'enseignement s'est fait dans des situations inhabituelles (à distance) et d'autre part parce que les résultats allaient être inégaux eu égard à la situation de confinement. Nos différentes observations montrent que, lors de la période d'enseignement à distance, la collecte d'information approfondie sur la progression des élèves était difficile pour les enseignants et peu effective. À la reprise de l'école en présentiel, les écarts creusés par la période d'enseignement à distance ont demandé beaucoup d'observations et de différenciations de la part des enseignants. Lors de cette période de reprise, le temps habituellement consacré à l'évaluation à visée de certification (répétitions, passation de tests, corrections, etc.) a pu être consacré plutôt à sa visée de régulation. Enfin, si certains enseignants – surtout dans les plus hauts degrés de la scolarité – ont constaté une baisse de la motivation des élèves sans notes certificatives et se sont sentis démunis sans la « carotte et le bâton », d'autres ont pu profiter de l'opportunité d'enseigner dans un climat plus favorable à l'apprentissage. En effet, ce fut l'occasion pour eux de développer des pratiques d'enseignement plus ludiques et collaboratives, stimulant davantage la motivation intrinsèque des élèves.

Cette période sans notes certificatives aura été de courte durée. Lors de l'année scolaire qui suivra (avec ou sans nouvelle vague de la pandémie), il faudra à nouveau évaluer de manière certificative et la pression de ne pas prendre de retard dans le curriculum sera plus grande. En effet, une grande partie du confinement s'est caractérisée par le recours à des activités visant davantage à consolider les apprentissages. Une telle mesure est acceptable lorsqu'il faut temporiser ou gagner du temps. Elle n'est plus envisageable si les mesures sanitaires doivent perdurer pendant un an ou plus et si l'on souhaite que les écarts entre élèves ne s'agrandissent pas davantage.

Développer le potentiel de chacun, malgré les écarts entre élèves

Le principal défi du retour à l'école sera d'aplanir et de réduire les écarts entre élèves en s'assurant de la maîtrise des prérequis essentiels à la poursuite du curriculum officiel, tout en développant le potentiel de chacun. Il faudra également garantir, par la suite, l'atteinte des attentes officielles (avec ou sans nouveau confinement, avec des mesures sanitaires spéciales, etc.) et la qualité du système, notamment des diplômes décernés. À la reprise, les élèves seront donc plus ou moins en rattrapage, et ce, différemment, selon que les apprentissages et la formation reçue durant la période de confinement auront permis de maintenir et d'acquérir les prérequis essentiels. Les programmes d'études sont habituellement fort chargés, mais ils sont aussi fort heureusement construits sous forme d'une structure spiralaire dans laquelle les objectifs d'apprentissage et/ou compétences sont atteints sur une période pouvant s'étendre sur plusieurs années. On peut donc tenter de mieux situer chaque élève par rapport aux objectifs du programme et se concentrer sur ce qu'il est prioritaire de mettre à jour.

C'est surtout à la rentrée scolaire que l'absence d'évaluation certificative et le manque d'évaluation formative au cours de la période écoulée d'enseignement à distance risquent de se faire sentir le plus lourdement. Sur quel bilan d'apprentissage pourra-t-on fonder les décisions administratives et pédagogiques quant à la constitution des groupes-classes et/ou des grappes à l'intérieur de chaque classe (si nécessaire par mesure sanitaire) ? Comment apporter une aide différenciée aux élèves selon leur profil d'apprentissage, mais aussi quel est ce profil, comment le déterminer ?

Quel rôle pour l'évaluation des apprentissages lors d'un retour progressif à la « normalité » ?

L'importance de l'évaluation-soutien d'apprentissage pour redémarrer et repenser l'enseignement et l'apprentissage

La crise pandémique aura démontré l'importance de fonder les décisions sanitaires sur des tests fréquents quant à la présence du coronavirus dans la population. Les pays qui se sont le mieux tirés d'affaire sont ceux qui avaient mis en place des mesures de dépistage rapides, efficaces et étendues. Au contraire, les pays qui ont tardé à prendre de telles mesures ont peiné à contrôler la propagation du virus. En matière d'éducation, la situation n'est pas différente. L'évaluation des apprentissages représente un moyen d'agir sur les écarts entre les élèves pendant que la remédiation demeure possible.

L'évaluation est appelée à jouer plus que jamais son rôle de soutien à l'apprentissage et à l'enseignement afin de développer le potentiel de tous les élèves, et en particulier envers ceux en difficulté d'apprentissage. Ceci semble signifier pour l'instant de continuer à temporiser sur un certain nombre de pratiques habituelles, mais aussi d'innover et d'adapter les pratiques aux circonstances nouvelles qui risquent de se présenter. Nous savons déjà que l'évaluation-soutien d'apprentissage (Laveault et Allal, 2016) est, parmi les variables à la disposition des enseignants, celle qui a le plus grand potentiel de faire progresser les élèves (Hattie, 2012). C'est pourquoi elle mérite de figurer parmi les pratiques enseignantes susceptibles de soutenir l'apprentissage des élèves en présentiel, mais aussi à distance. Pour que l'évaluation-soutien d'apprentissage puisse jouer pleinement son rôle, il faut cependant relever de nouveaux défis, rencontrer un certain nombre de conditions et revoir certaines pratiques en matière d'évaluation.

- **Revoir l'équilibre délicat entre les finalités de l'évaluation.** L'expérience vécue au printemps 2020 avec la suspension temporaire de l'évaluation certificative a permis de prendre conscience à quel point les systèmes de notation pour assurer la certification, mais aussi pour motiver les élèves à performer, pouvaient avoir des effets non désirables. Cette dépendance à la note peut avoir un effet toxique et nuire à l'apprentissage, surtout dans des situations de formation à distance (en ligne ou autrement) où les inégalités sont renforcées et où il faut compter sur une plus grande autonomie de l'élève et sur une plus grande capacité à s'automotiver. L'évaluation certificative n'est pas nuisible ni condamnable en soi. C'est plutôt au trop grand déséquilibre entre les deux rôles de l'évaluation qu'il faut s'attaquer. L'évaluation à visée de certification pourrait être suspendue encore pour un temps, jusqu'à ce que tous les élèves aient eu l'opportunité de se mettre minimalement à niveau dans leur progression individuelle des apprentissages prévus au programme. Cette mesure est non seulement plus équitable, mais rendra aussi plus facile l'enseignement à des groupes d'élèves si les écarts entre eux ont été amoindris. La période est donc davantage propice à « se rendre compte plutôt qu'à rendre des comptes » (Yerly et Issaieva, in press) ! Toutefois, si l'évaluation à visée de certification doit être mise sur pause, ceci ne signifie pas que l'évaluation n'a pas de rôle important à jouer.
- **Une évaluation sommative (évaluation-bilan) au service des apprentissages.** Nous sommes habitués à ce que l'évaluation sommative soit terminale, à visée de certification et notée. L'évaluation sommative n'a pas à être cela. Dans le contexte du retour en classe après une période plus ou moins longue de confinement, une évaluation sommative qui permet un bilan nuancé

des apprentissages et particulièrement des prérequis s'avère d'autant plus nécessaire pour assurer le retour à une situation où l'enseignement à des groupes d'élèves pourra porter ses fruits. Une évaluation sommative à l'origine de tels bilans d'apprentissage a le potentiel d'apporter une forme de soutien à l'apprentissage des élèves. Pour y parvenir, il faudrait que le rôle de l'évaluation sommative, ou « évaluation-bilan », puisse être élargi de la façon suivante. Elle pourrait avoir lieu au tout début de l'année scolaire afin d'identifier les priorités et exercer une influence sur la planification de l'enseignement. Cette évaluation-bilan n'a pas à être notée. Un score global pourrait être remplacé par un profil permettant de mieux différencier les forces et les faiblesses dans l'apprentissage des élèves et de mieux cibler les objectifs d'apprentissage à atteindre en priorité. Des activités d'évaluation-bilan peuvent avoir lieu à la maison, avec ou sans supervision des parents. Elles peuvent être aussi corrigées par les parents et les élèves eux-mêmes en vue d'établir leur propre profil et leurs propres cibles d'apprentissage. Somme toute et dit autrement, l'évaluation sommative, lorsqu'elle permet de réaliser un bilan détaillé des apprentissages (avec ou sans note d'ailleurs), peut jouer un rôle de soutien à l'apprentissage. Cependant, débiter l'année par une révision en bloc de la matière serait contre-productif (RECIT, 2020). D'après les résultats d'une étude menée à la Nouvelle-Orléans après la dévastation occasionnée par l'ouragan Katrina, les initiatives les plus profitables semblent être celles où « les contenus prérequis (ceux qui devaient être vus l'année précédente) étaient abordés au fur et à mesure qu'ils étaient nécessaires durant l'année ». On voit que de cette manière, l'évaluation des prérequis permet de mieux atteindre les objectifs d'apprentissage lorsque leur rappel se fait au moment où ils doivent être mobilisés.

- **Développer une culture de l'apprentissage en impliquant l'élève dans le processus d'évaluation.** Une culture du *testing* axée uniquement sur la performance et la note favorise des résultats obtenus rapidement et des apprentissages superficiels soutenus par des pratiques de « *teaching to the test* ». Une telle culture ne contribue pas à réduire les écarts entre les élèves, au contraire. Elle favorise les élèves les plus performants et les plus compétitifs. Dans un tel environnement, l'évaluation entre pairs qui consiste à faciliter les échanges de rétroactions entre élèves, l'apprentissage collaboratif et le travail en équipe ne parviennent pas à s'épanouir. Développer une culture de l'apprentissage passe par l'implication de l'élève dans le processus évaluatif. Évaluer est une compétence qui s'acquiert, qui permet à l'élève de surveiller de plus près son activité d'apprentissage, de se fixer des cibles de réussite à atteindre et de modifier son activité, avec ou sans aide de l'enseignant ou de ses pairs, pour atteindre ses objectifs. En ce sens, elle fait partie des compétences métacognitives qui permettent à l'élève non seulement d'être plus autonome, mais aussi de collaborer activement avec l'enseignant. Plus l'élève est conscient de ses difficultés, plus il parvient à les formuler pour faciliter la recherche d'une solution aux difficultés auxquelles il fait face. Toutefois, les élèves habitués, par une culture du *testing*, à faire des efforts lorsque « ça compte » et pour qui la source de motivation est principalement extrinsèque peuvent ne pas s'investir sérieusement dans une telle démarche. Selon que la note a été plus ou moins utilisée dans le passé pour motiver les élèves à s'investir dans leur apprentissage, l'établissement d'une évaluation à des fins de régulation des apprentissages se fera plus ou moins facilement. Pourtant, nous savons – et les jeux vidéo nous le démontrent chaque jour – que les enfants aiment relever des défis à leur mesure et se fixer des cibles qu'ils sont en mesure d'atteindre. Il incombe donc aux enseignants de trouver des stratégies pour faire entrer progressivement les élèves dans ce processus, en leur offrant des opportunités d'autoévaluation par exemple.
- **Une évaluation d'autant plus alignée sur les programmes d'études.** À la reprise, l'évaluation des

apprentissages menée par les enseignants devra plus que jamais être critériée et non normative (ce qui devrait d'ailleurs toujours être le cas). L'évaluation devra être très proche des attentes des curricula et non pas se baser sur une comparaison entre les élèves. D'abord, parce qu'il est inéquitable et inutile de comparer les résultats d'un élève aux résultats des autres élèves, et ce, d'autant plus lorsque les conditions de réussite sont inégales. Deuxièmement, parce que de telles formes d'évaluation ne fournissent aucune information sur ce qu'il faut faire, notamment sur les résultats d'apprentissage acquis et/ou à acquérir en priorité. Enfin, plus que tout autre facteur, la maîtrise des prérequis d'apprentissage est le meilleur prédicteur de la réussite scolaire (Viau, 2009). Pour s'assurer du meilleur « alignement » possible (Anderson, 2002), l'enseignant dispose de sa connaissance du programme de formation pour les élèves du niveau auquel il enseigne, mais aussi des acquisitions qui doivent avoir déjà été faites, celles qui demandent à être consolidées et celles qui doivent préparer à réussir l'année suivante. Les enseignants titulaires de niveaux conjoints peuvent déjà s'assurer du meilleur alignement possible en comparant leurs interprétations des programmes d'études et leurs planifications des apprentissages des élèves. En période de pandémie, le besoin d'alignement est d'autant plus grand que la pression exercée par les tests standardisés n'existe plus (Yerly, 2017). Heureusement, les programmes d'études prévoient une certaine reprise spiralaire des objectifs d'apprentissage. Afin d'assurer un certain « alignement », les enseignants pourront pratiquer l'évaluation à rebours, qui consiste à planifier les activités d'enseignement et d'apprentissage à partir des résultats attendus à la fin de la formation et de structurer la progression des activités et des leçons en fonction de ces résultats.

- **Se servir de l'évaluation comme d'un outil de communication avec les élèves et les parents.**

Lorsque les élèves reçoivent leur bulletin scolaire, il est déjà trop tard pour corriger quoi que ce soit. Les résultats de recherche ont amplement démontré que les élèves qui performant le mieux sont ceux qui possèdent la représentation la plus claire et la plus précise de ce que l'on attend d'eux (Laveault et Allal, 2016). Les meilleurs élèves parviennent même à anticiper les questions qui feront l'objet des examens. La communication des attentes et des résultats doit se faire de façon continue à toutes les étapes importantes de l'apprentissage de façon à ce que tous les élèves développent une représentation commune de ce qui est attendu. Difficile d'imaginer comment l'élève pourrait faire preuve de plus d'autonomie et gérer les processus cognitifs en jeu dans son apprentissage s'il ne possède pas une représentation claire du sens de l'apprentissage à réaliser et du résultat attendu. Au niveau primaire, voire au secondaire, la communication des attentes concerne aussi les parents si l'on souhaite qu'ils puissent jouer leur rôle dans le soutien de l'élève, d'autant plus lors d'une période d'enseignement à domicile. Plusieurs moyens sont à la disposition des enseignants pour rendre plus concrètes les cibles d'apprentissage :

- Analyser les critères à atteindre selon les plans d'études (seul et en équipe) ;
- Faire participer les élèves à l'élaboration des critères d'évaluation dès le début de l'apprentissage ;
- Spécifier les attentes et donner des exemples de ce à quoi serviront les nouveaux apprentissages ;
- Illustrer différents niveaux de réussite au moyen d'exemples prototypiques (par ex. : des « copies types ») de travaux d'élèves ;
- Utiliser les critères pour progresser par l'autoévaluation, évaluation entre pairs, etc. ;
- Donner des feedback précis grâce aux critères.

Et plus concrètement ? Comment mettre en place une évaluation qui soutient les apprentissages ?

Les voies d'exploration pour mieux redémarrer l'évaluation scolaire et l'adapter à la situation actuelle créée par la pandémie ne nous sont pas totalement inconnues de par nos expériences passées ou récentes. Pour parvenir à implanter avec succès une évaluation qui soutienne l'apprentissage, il faudra développer de nouvelles synergies et porter attention à plusieurs facteurs.

- **Fournir du soutien... aux enseignants également.** Si l'on veut que l'évaluation soutienne les apprentissages, il faut commencer par soutenir les enseignants. À juste titre, les enseignants peuvent être préoccupés par la charge de travail que représentera, lors de la prochaine rentrée scolaire, le redémarrage de l'enseignement avec des mesures sanitaires spéciales et la crainte d'une nouvelle vague de virus. En ce qui concerne l'évaluation, le bilan des apprentissages de tous les élèves et la régulation à mettre en place durant leur remise à niveau vont prendre un temps conséquent. Tant que dureront les mesures sanitaires, il est à prévoir que la charge globale de travail des enseignants devra être réaménagée afin de ne pas alourdir inutilement leur tâche. Si, comme nous le proposons, la certification était encore reportée un peu, le temps libéré pourrait être utilisé à bon escient, notamment pour favoriser la concertation entre enseignants en matière d'objectifs d'apprentissage, de critères de réussite et d'évaluation des apprentissages des élèves, de planification, etc. Il serait nécessaire que les autorités les soutiennent en facilitant le travail de concertation et en leur proposant des outils d'évaluation arrimés aux plans d'études (par ex. : d'anciennes épreuves externes à large échelle). Les enseignants pourraient avoir à disposition des épreuves diagnostiques préparées par les experts des programmes pour établir de tels bilans. C'est ce qui se produit en Nouvelle-Zélande où il n'existe pas de tests standardisés ni de publication des résultats des écoles. Les enseignants peuvent cependant avoir recours à des épreuves normées au moment de leur choix pour évaluer si le rendement de leurs élèves est conforme aux attentes du programme d'études officiel en matière de contenus et de niveaux d'exigence. Les enseignants n'ont pas à concevoir ces situations d'apprentissage, ni à les corriger, ni à les noter. Le tout se fait en ligne. Dans un tel contexte, le rôle principal de l'enseignant consiste à interpréter ces bilans et à offrir à chaque élève une rétroaction et des activités d'apprentissage complémentaires qui lui permettront de combler les lacunes dans sa formation. En outre, de telles évaluations-bilans n'ont pas forcément à être réalisées sur le temps de classe. Elles peuvent également se faire à la maison sous la supervision des parents pour les plus jeunes ou de façon autonome pour les élèves du secondaire.
- **Le développement professionnel des enseignants et l'apprentissage collaboratif.** Plus que jamais, étant donné le caractère nouveau de la situation des écoles dans le contexte de la crise sanitaire, le développement professionnel des enseignants et le travail collaboratif n'auront été aussi importants. Les écoles qui ont déjà constitué des communautés d'apprentissage professionnel (CAP) pourront mobiliser plus rapidement, que ce soit en ligne ou à l'école, le travail en collaboration et identifier les besoins de formation continue. Le travail en collaboration, les CAP et le développement professionnel peuvent et surtout doivent se poursuivre en période de pandémie, même si l'école est fermée. Ce travail en réseaux, qu'il se fasse à l'école ou à distance, n'est pas sans rappeler les pratiques de « modération sociale » (Laveault et Yerly, 2017; Wyatt-Smith, Klenowski et Gunn) où les enseignants sont amenés à se concerter pour développer

une interprétation commune du curriculum, des objectifs d'apprentissage, des critères et des indicateurs de réussite permettant d'attester de la progression des élèves à des fins d'évaluation certificative. Ce travail d'harmonisation sera de plus en plus nécessaire si l'on souhaite réduire au maximum les facteurs pouvant être sources d'inégalités entre les élèves et de fluctuations dans l'interprétation de leurs résultats.

Conclusion

La pandémie de COVID-19 aura et va encore nécessiter d'importants efforts de solidarité, d'adaptation et de créativité de la part de tous les acteurs de la vie éducative. Mettre en place d'autres manières d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer hors des fonctionnements traditionnels aura et va encore demander du temps, un développement professionnel accru et du travail en collaboration pour les enseignants. Sur le plan de l'évaluation, il faudra travailler à établir un équilibre délicat entre les différents rôles de l'évaluation, celui de la certification et celui de soutien à l'apprentissage. La priorité devra se porter vers l'aide aux élèves à risque d'échec et/ou de décrochage et vers l'atténuation des disparités, tout en développant le potentiel de chacun. Les enseignants devront être soutenus dans ce vaste chantier. Les autorités devront également être garantes de la qualité du système (par ex. : des diplômes décernés durant cette période) afin que la pandémie de COVID-19 laisse le moins de traces possible dans le cursus des élèves. La réussite de cet objectif passera par un partenariat encore plus grand entre parents et École. Alors que le temps et les ressources comptent, il est important que tous (gestionnaires, enseignants, parents et élèves) soient solidaires.

Notes

- ¹ Par commodité, le masculin est utilisé comme générique.
- ² Par exemple, en Suisse durant les années 1990, l'abandon des notes a été effectif dans les cantons de Genève et Vaud. Un retour en arrière a été rapidement opéré suite à des oppositions venant de la société civile, et notamment sous l'impulsion d'associations d'enseignants.

Références

- Anderson, L. W. (2002). *Curricular Alignment: A Re-Examination, Theory into Practice*, 41(4), 255-260.
- Birenbaum, M. (2016). Assessment Culture Versus Testing Culture : The Impact on Assessment for Learning. Dans D. Laveault et L. Allal (dir.). *Assessment for Learning : Meeting the Challenge of Implementation*. Springer.
- Butera, F. (2011). La menace des notes. Dans F. Butera, C. Buchs et C. Darnon (dir), *L'évaluation, une menace ?* (p. 45-53). PUF.
- Cartier, S. et Butler, D. L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage dans des activités complexes. Dans B. Noël et S. Cartier (dir), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 41-54). De Boeck.
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24, 205-249.
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck.
- Earl, L. M. (2012). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin Press.
- Hadji, C. (2017). Savoir mettre en œuvre une évaluation constructive. Dans A. Bentolila (dir.), *L'essentiel de la pédagogie* (p. 229-250). Nathan.

- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Laveault, D. (2007). De la régulation au réglage : étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages. In L. Allal et L. Mottiez Lopez (Ed.) *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). Bruxelles : De Boeck
- Laveault, D., et Allal, L. (2016) *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*. Bâle : Springer.
- Laveault, D. et Yerly, G. (2017). Modération statistique et modération sociale des résultats scolaires. Approches opposées ou complémentaires? *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 91-123
- Merle, P. (2014). Faut-il en finir avec les notes ? *La Vie des idées*, 2, décembre 2014.
- Merle, P. (2015). L'école française et l'invention de la note : Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines. *Revue française de pédagogie*, 193(4), 77-88.
- Mottiez Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 100-200.
- RÉCIT (7 juillet 2020). *L'après COVID-19... Redémarrer ou réinventer ?* Disponible en ligne : <https://ecolebranchee.com/apres-covid-19-redemarrer-ou-reinventer/>
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck université.
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V., et Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment: a study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy et Practice*, 17(1), 59-75.
- Yerly, G. (2017). Evaluation des apprentissages en classe et évaluation à large échelle. Quel est l'impact des épreuves externes sur les pratiques évaluatives des enseignants ? *Mesure et Évaluation en éducation*, 40(1), 33-60
- Yerly, G. et Issaieva, E. (in press). Évaluer les apprentissages au postsecondaire en temps de crise : défis, opportunités et dangers lors de la pandémie de COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*

Pour citer cet article

Yerly, G. et Laveault, D. (2020). Évaluer les apprentissages en contexte de pandémie : aller au-delà de la notation pour soutenir la réussite de tous les élèves. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-12.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.676>



©Auteurs(es). Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.682>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Sandra **Coulombe** 
Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
Claudia **Gagnon** 
Université de Sherbrooke (Canada)
Johanna **Bisson**
Lennoxville Vocational Training Center (Canada)
Andréanne **Gagné** 
Université de Sherbrooke (Canada)
Stéphane **Dupuis**
Centre de services scolaire des Sommets (Canada)
Manon **Larouche**
Centre de formation professionnelle Alma (Canada)
Marie **Alexandre**
Université du Québec à Rimouski (Canada)
Chantale **Beaucher**
Université de Sherbrooke (Canada)

Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19

Changes in teaching practices across Québec's professional training centres due to COVID-19

doi: 10.18162/fp.2020.682

Résumé

Les mesures sociosanitaires exigées par le gouvernement du Québec pendant le contexte de pandémie ont affecté de manière importante les pratiques enseignantes dans tous les centres de formation professionnelle. Des transformations liées aux contenus des programmes, des processus de formation et des éléments organisationnels ont été réalisées par les équipes enseignantes pour assurer une formation de qualité à la future main-d'œuvre québécoise. Ancrés dans le vécu d'acteurs du milieu, les changements mis en place soulèvent des enjeux importants quant aux exigences de qualification, au développement de la compétence numérique et à leur pérennité dans le temps..

Mots-clés

Formation professionnelle, pratiques enseignantes, changement

Abstract

The social and sanitary measures imposed by the Québec government during the pandemic have substantially impacted teaching practices throughout professional training centres. Teams of teachers have transformed program content, training processes, and organizational elements to ensure that Québec's upcoming labor force is professionally qualified. Based on the experiences of actors in the field, these changes raise important issues concerning the requirements for qualification and the acquisition and continuous updating of digital skills..

Keywords

Professional training, teaching practices, change

Dans le contexte de pandémie, plusieurs métiers essentiels au fonctionnement de la société québécoise qui sont enseignés dans les centres de formation professionnelle (CFP), tels que ceux en santé, en mécanique, en soutien informatique, en transport routier, en comptabilité et en horticulture, ont occupé une place de premier plan tant leur rôle devenait incontournable au quotidien. Le moment semble tout désigné de faire le point sur les défis relevés au secteur de la formation professionnelle (FP), dans le contexte où l'enseignement doit s'effectuer principalement à distance et qu'en laboratoires ou en ateliers, le gouvernement exige un maximum de 15 élèves.

Le contexte de la FP au Québec : défis et tensions

Au Québec, la FP qualifie chaque année plus de 120 000 élèves âgés de 16 ans et plus dans 21 secteurs économiques¹ (Banque de données des statistiques officielles sur le Québec [BDSO], 2019). Jouant un rôle économique central (Masdonati, Fournier et Pineault, 2015), à la jonction des équipes des CFP, des centres de services scolaires (CSS), des universités et des milieux du travail, elle possède un positionnement unique créant diverses tensions entre une formation générale pour exercer un métier et les exigences de qualifications, entre les besoins de main-d'œuvre et la qualité de la formation, entre l'hétérogénéité des élèves et les particularités des personnes enseignantes, ainsi qu'entre des pratiques enseignantes déjà près de la formation hybride et d'autres ne pouvant s'effectuer à distance, en raison de la nécessaire formation pratique. Ce texte montre des défis quotidiens de la FP accentués par le contexte de pandémie, puis brosse un portrait des répercussions concrètes sur les pratiques enseignantes du confinement et des mesures sociosanitaires dans différents programmes de FP.

Défi 1 : qualifier en contexte réel ou le plus authentique possible

Les programmes de FP se découpent en compétences évaluées individuellement. En temps normal, la planification de la formation repose sur la détermination de la séquence d'acquisition des compétences de métier (Tremblay, 2016) et, pour chaque compétence, sur l'identification des modalités de formation appropriées au développement des savoirs professionnels (connaissances, habiletés, attitudes, perceptions et stratégies) et à l'exercice de la compétence (Gagnon et Tremblay, 2016a), en déterminant la durée et l'ordre d'enseignement, en choisissant les stratégies et les moyens d'enseignement (Gagnon et Tremblay, 2016b). Certes, le développement d'une compétence n'est jamais achevé, mais en FP, la réussite de chaque compétence s'avère essentielle à la qualification des individus correspondant au seuil d'entrée sur le marché du travail (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005). Le processus de développement d'une compétence demande toutefois du temps pour l'acquisition de connaissances, l'entraînement nécessaire et la réalisation de la tâche dans des situations variées (*Ibid.*).

Ainsi, pour qualifier la main-d'œuvre québécoise, la FP doit se dérouler en contexte réel, en tentant « de reproduire, le plus fidèlement possible, la “ vraie vie ” professionnelle avec ses outils, son matériel, son équipement » (Faucher et Roy, 2016, p. 77). Outre la classe, la formation s'offre dans des environnements variés : atelier, garage, serre, chantier, laboratoire, salle à manger, etc. Elle s'y déroule selon des modes d'enseignement diversifiés (traditionnel, enseignement individualisé², en présentiel et à distance) et comporte des modalités d'organisation qui relèvent d'un partenariat important avec le monde du travail (stages, alternance travail-études, apprentissage accru en milieu de travail) (Gagnon, 2020). Afin de répondre aux normes sociosanitaires prescrites par la santé publique dans le contexte de la pandémie, la planification de l'enseignement et les pratiques qu'elle sous-tend ont été revues.

Défi 2 : L'hétérogénéité des élèves

La FP s'adresse par ailleurs à un effectif hautement hétérogène quant à l'âge, la motivation, le parcours scolaire, l'expérience personnelle et professionnelle (Coulombe, Doucet, Maltais, De Champlain, et Bizot, 2019 ; Gagnon et Beaucher, 2016 ; Mazalon et Bourdon, 2015). Près de 60 % des élèves sont considérés comme étant vulnérables ou présentant des besoins particuliers, dont des troubles d'apprentissage, de comportements ou de santé mentale (Beaucher, Coulombe, Murphy, Gagnon, Doucet et Maltais, 2020). Au quotidien, cette situation comporte des défis liés à une mobilisation des acteurs des CFP (enseignants, professionnels, directions, etc.) pour accompagner tous les élèves dans leurs apprentissages et revisiter les pratiques pédagogiques dans une logique d'éducation accessible et non discriminatoire pour tous (Breton, 2020; Pillion, Bourrassa, Lanaris et Pautel, 2016). En contexte de pandémie, ce défi soulève des enjeux encore plus prégnants, parmi lesquels l'anxiété générée chez certains élèves, aux difficultés financières et à celles de conciliation études-travail-famille exacerbées chez des parents poursuivant des études en FP.

Des défis spécifiques liés au personnel enseignant

Pour relever ces précédents défis, la FP doit compter sur un personnel enseignant bien formé, et là encore, des défis se posent. Embauchées pour leur expertise et leur expérience de métier, les personnes enseignantes sont âgées en moyenne de 42 ans et amorcent le baccalauréat en enseignement à temps

partiel une fois en emploi dans un CFP. Pour plusieurs, il s'agit d'un virage extrême entre le métier exercé et l'enseignement de ce métier (Balleux, 2011). De surcroît, cette formation étalée sur une période d'environ 10 ans se juxtapose à des conditions d'embauche précaires. En 2015-2016, 9979 personnes enseignaient en FP au Québec (BDSO, 2018), dont 27 % étaient permanentes, 33 % non permanentes et 40 % en appoint (à taux horaire).

Nécessaire adaptation et changement des pratiques enseignantes

Les mesures de distanciation sociale, d'hygiène et de salubrité exigées par le gouvernement du Québec dans tous les CFP ont affecté de manière importante les routines et les pratiques de la FP. Les enjeux sont majeurs puisqu'ils retardent l'entrée sur le marché du travail de milliers d'élèves, placent le personnel enseignant en situation encore plus précaire et mettent à l'épreuve sa capacité d'adaptation et de résilience. Quels changements ou quels ajustements ont été apportés aux pratiques enseignantes pour qualifier aux métiers de la FP ?

Pratiques enseignantes et transformations

Les pratiques enseignantes en FP constituent un système complexe d'actes singuliers de la part de l'enseignant et de significations qu'il leur accorde (Altet, 2002; Gagnon, 2007; Marcel, 2004). Elles comprennent les pratiques administratives et collaboratives, de supervision et liées à l'accompagnement des élèves en stage, de tutorat et d'enseignement (Beaucher et Gagnon, 2016). Effectuées à l'intérieur ou hors du CFP, ces dernières comportent trois phases : planification, intervention auprès des élèves et évaluation des compétences. Bru (1992) a défini trois catégories de variables d'action sur lesquelles l'enseignant adopte différentes façons de faire. Les **objets** réfèrent aux savoirs enseignés ou utilisés (tâches, thèmes, sujets). Le **processus** renvoie au déroulement des activités, à la dynamique de l'apprentissage, à la répartition des initiatives, etc. Enfin, les **éléments organisationnels** concernent les lieux et l'organisation de l'espace où se déroule la formation, les moyens utilisés (matériel didactique, équipements, outils), les personnes impliquées, ainsi que le temps de formation (durée, moment) (Bru, 1992).

Les transformations de pratiques sont définies, pour leur part, par des ajustements, des adaptations et des changements (Dionne, 2007). Les adaptations émergent de la nécessité d'améliorer une situation ou de résoudre des problèmes liés à l'action ; elles font suite à une réflexion dans et sur l'action (Couture, Dionne, Savoie-Zajc et Aurousseau, 2012 ; Schön, 1994). Ainsi, les événements soudains liés au contexte de pandémie ont déstabilisé les routines établies par les équipes enseignantes et les organisations scolaires et professionnelles, se soldant ainsi en ajustements divers. Ces ajustements, circonstanciels et temporaires, mèneront possiblement à des changements de pratiques qui, eux, représentent des modifications pérennes, réfléchies, appuyées et légitimées (Guertin, 2012 ; Lenoir, 2012).

Des cas analysés sur la base de récits de pratique

Trois enseignants (E1, E2, E3), une personne responsable du service aux entreprises (P1) et deux conseillers pédagogiques (CP1 et CP2) ont accepté de partager l'expérience vécue dans leurs CFP entre mars et juin 2020. Suivant une démarche ancrée dans le vécu de ces personnes, près de l'étude de cas proposée par Yin (1994) et basée sur les récits de pratique (Desgagné, 2005), des « cas-récits » ont été réalisés à partir de réponses écrites et orales obtenues à des questions portant sur les transformations des pratiques enseignantes en contexte de pandémie (particularités du programme, modes d'organisation, enseignement-apprentissage, contraintes, etc.).

Les « cas-récits » concernent les programmes suivants : 1) Mécanique industrielle de construction et d'entretien (MICE) (DEP de 1800 heures du CFP Windsor, 2) Secrétariat (DEP de 1485 heures des CFP Windsor, Magog et Asbestos, 3) Soutien informatique (DEP de 1800 heures du CFP Alma, 4) Horticulture et jardinerie (DEP de 1 335 heures du CRIFA de Coaticook) et, dans le secteur de la santé, 5) Assistance à la personne en établissement et à domicile (DEP de 870 heures), Assistance à la personne en résidences privées pour aînés (AEP de 180 heures) et Assistance à la personne en centre hospitalier de soins de longue durée (CHSLD) (AEP de 375 heures³ du Lennoxville Vocational Training Center (LVTC).

L'analyse de contenu (Mayer et Deslauriers, 2000; Paillé et Mucchielli, 2016) a permis de dégager des éléments récurrents ou des convergences entre les cas, tout en mettant en lumière leurs particularités (Yin, 1994).

Transformations de pratiques : objets, processus et éléments organisationnels

Les cas-récits décrivent les situations et les problèmes en donnant accès aux enjeux et aux choix réalisés pour ajuster ou changer les pratiques enseignantes aux plans de l'objet, du processus et des éléments organisationnels pendant le confinement et au moment de la réouverture des CFP.

Des transformations qui concernent peu les objets de formation

Tout d'abord, le contenu de formation s'est limité, pour l'ensemble des cas, aux éléments essentiels prévus dans les programmes d'études. Contrairement à ce qui se fait généralement, le personnel enseignant n'a pratiquement pas fourni de contenu d'enrichissement aux élèves. Quoiqu'il en soit, « *si les formations ont été offertes, c'est parce que la pleine acquisition des compétences était possible, donc autant la pratique que la théorie* » (CP1). Néanmoins, l'ordonnancement des contenus a généralement été modifié et renvoie au processus de formation.

Seuls les contenus de formation des préposés aux bénéficiaires (PAB) dans le secteur de santé ont été fortement remis en question, avec le manque criant de personnel qualifié pour soigner nos aînés en CHSLD. Le gouvernement a alors exigé des CFP qu'ils forment des préposés en trois mois seulement. Pour bien comprendre, il faut savoir qu'un DEP de PAB « régulier » de 870 heures et qu'une AEP de 180 heures pour former des PAB en résidences privées existaient déjà, bien avant cette demande gouvernementale. Des formations sur mesure sont également offertes en collaboration avec les centres

intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS) pour permettre aux élèves en santé de travailler à titre de préposés pendant leurs études. Cependant, les CFP ont dû créer une formation accélérée de 375 heures permettant d'accéder à une qualification minimale d'assistance à la personne en CHSLD. Ils ont ciblé les compétences essentielles, voire même des parties de compétences des programmes existants pour aider les personnes en perte d'autonomie, celles atteintes de maladies dégénératives ou de problèmes de santé mentale. Les personnes qualifiées pour cette AEP travailleront uniquement en CHSLD⁴.

Des transformations qui bouleversent le processus de formation

Les cas-récits partagés montrent des réorganisations liées au déroulement des activités en classe ou en stage pour convenir à la formation à distance. Pour certains enseignants, cette période de réorganisation des contenus a été particulièrement intense :

[...] moi, je n'y croyais pas, parce que je me voyais mal expliquer des choses pratiques à distance. [...] La phase ultime de gros stress a été la planification des cours. J'ai compté le nombre d'heures qu'il me restait à donner aux élèves. Il fallait que je récupère trois semaines de cours. On nous a demandé pour chaque compétence combien d'heures on estimait avoir besoin de formation en ligne et combien d'heures en présentiel (E1).

Si poursuivre l'apprentissage des contenus « théoriques » à distance était possible, le processus de développement des compétences était rapidement limité. Ainsi, pour la majorité des programmes, la partie « théorique » des compétences a été enseignée pendant le confinement. La partie « pratique » et l'évaluation ont été réalisées lors du déconfinement, avec un écart de temps important. En horticulture, normalement, la formation est donnée en classe, en atelier, en serre et sur des terrains du centre et en dehors de celui-ci. Chaque élève a la responsabilité de semis, de bouturage et d'entretien de différents végétaux; l'approche par projet est très présente et le programme comprend 300 heures de stages en ATE. Au mois d'avril, la théorie est abordée le matin et l'après-midi, les élèves sortent dehors ou vont dans la serre pour pratiquer. Ce processus de formation a été revu :

J'ai revu toute ma théorie pendant le confinement, et j'ai trouvé des éléments pratiques ou prévu du visuel pour leur montrer l'aspect pratique, ce que je ne fais pas habituellement parce que je sors dehors. Juste positionner mon échelle de façon sécuritaire dans l'arbre – généralement je passe et je leur montre comment faire et je reprends ceux qui ne le font pas correctement. Heureusement, j'avais pris des photos d'élèves des dernières années, ça m'a aidé à leur montrer (E1).

Dans le cas des programmes de Secrétariat, l'impact s'est moins fait ressentir. Le programme est enseigné par quatre équipes enseignantes réparties dans trois CFP selon trois modèles organisationnels différents en enseignement individualisé. Deux équipes offrent une formation en classe, une équipe offre un enseignement hybride (en classe et à distance) en mode synchrone et une équipe offre une formation totalement à distance, en mode asynchrone. Cette dernière a aidé les autres équipes à migrer vers la formation à distance (FAD). Pour toutes les équipes, les élèves étaient pour la plupart autonomes en FAD :

En Secrétariat [...], nous avons surtout retenu l'évaluation de compétences pendant quelques semaines, même si les apprentissages étaient terminés. Les élèves ont géré [...] leur progression dans les quelques compétences ouvertes. Plusieurs ont conservé des devoirs ou des activités de synthèse pour se préparer à l'examen, une fois l'accès aux salles de test permis (CP1).

En santé et en soutien informatique, les équipes se sont rapidement réorganisées et ont donné les cours à distance. Du soutien informatique est normalement offert à l'aide d'une plateforme virtuelle suivant une approche programme, en présentiel et à distance, si désiré par les élèves, pour certaines compétences. 240 heures en ATE (stages terminaux) sont également prévues au programme. E3 soutient que, dès le début du confinement, un sondage a été envoyé aux élèves pour évaluer l'intérêt à poursuivre la formation en ligne : « *Toute la théorie devait être donnée en ligne. Le contexte d'apprentissage devait être favorable. [...] Les vingt élèves de première année étaient intéressés* » (E3).

En plus de chambouler le processus d'acquisition d'une compétence, la situation liée à la COVID-19 a suscité d'autres transformations dans le déroulement des activités lors du retour dans les CFP. En horticulture, E1 indique, à propos des démonstrations : « *Je devais le faire deux fois pour respecter la distanciation : une moitié du groupe devant moi pendant que je faisais travailler l'autre moitié ailleurs, et plus tard avec l'autre groupe* ».

Des réaménagements ont également été apportés aux stages et aux programmes offerts en alternance travail-études (ATE). C'est le cas en MICE, où les 120 heures prévues en ATE ont été réalisées dans les ateliers du CFP⁵, exigeant des enseignants qu'ils prennent en charge la formation de cette période pour les élèves présents. Ils ont revu le calendrier de formation et les horaires d'enseignement. Toutes les activités de supervision de stage ont été annulées. « *À la rentrée, à moins d'un avis général, les entreprises devront être recontactées, afin d'analyser la possibilité de réaliser ou non des stages dans leurs murs* » (CP1). De même, dans le secteur de la santé où une grande partie de la formation se déroule en stage, « *plusieurs stagiaires ont été refusés dans les établissements de santé pour diminuer les risques de contagions, particulièrement pour les compétences en maternité et en chirurgie* » (CP2). En horticulture, deux des trois séquences de cinq jours de stages en ATE prévues ont été annulées, alors que les élèves ont réalisé le stage dans les centres jardins, ceux-ci faisant partie des services essentiels pendant la pandémie. Or, certains centres jardins ne voulaient pas accueillir de stagiaire dans ce contexte, donc le stage a duré seulement trois jours, comprenant le samedi et le congé férié du mois de mai, ce qui ne se fait pas dans le calendrier scolaire habituel.

Enfin, en ce qui a trait à l'évaluation des compétences développées à distance, celle-ci ne semble pas *a priori* convenir à la FP, car elle s'effectue normalement sur la base de gestes professionnels maîtrisés et observés dans des situations près de la réalité du marché du travail. En santé, « *seules les techniques (ateliers et laboratoires) et les examens étaient vus ou faits au CFP avec demi-groupe respectant la distanciation* » (CP2). En soutien informatique, l'évaluation individuelle a été réalisée en ligne en synchrone pour trois compétences qui étaient en cours au moment du confinement. « *Les deux autres étant pratiques ont été reportées à l'an prochain* » (E3).

Des transformations qui concernent surtout les éléments organisationnels

En ce qui a trait aux éléments organisationnels, l'espace où se déroule la formation, les moyens utilisés (matériel didactique, équipements, outils), les personnes impliquées et le temps de formation (durée, moment) ont aussi subi des transformations importantes pour répondre aux nouvelles normes sociosanitaires.

Transformation des lieux : l'impossible accès au contexte réel

Concernant les lieux de formation (classe, ateliers, laboratoires, etc.), la principale difficulté, pendant le confinement, a été la fermeture totale puis l'ouverture partielle des CFP qui a contraint des équipes enseignantes à s'éloigner des environnements reproduisant le milieu de travail et à mettre sur pause tous les stages en entreprise. De la classe et du contexte authentique de formation, les enseignants ont dû dans un premier temps basculer vers la classe virtuelle pour les contenus théoriques.

Dans un deuxième temps, au moment de la réouverture des CFP, des réaménagements ont été nécessaires dans les classes et les ateliers : postes de désinfection, bureaux disposés à deux mètres de distance, sens uniques pour indiquer la circulation dans les classes et les bâtiments. En horticulture, réorganiser l'espace pour accueillir les élèves en classe a demandé quelques jours de préparation, mais a été facilité parce qu'il restait essentiellement de la formation pratique à faire à l'extérieur :

J'ai regardé dans le jardin pédagogique et j'ai évalué les besoins en entretien des jardins. J'ai séparé en parcelles pour que chaque élève ait sa parcelle pour respecter la distanciation sociale. J'ai aussi planifié pour les déplacements sur les tâches en dehors du centre mais, dans ce cas, tout le monde portait des masques (E1).

Dans les CFP, des lieux qui ne concernent généralement pas l'enseignement ont aussi été transformés. C'est le cas notamment des cafétérias, des salles de dîner et des salles de toilettes, pour limiter les déplacements, disposer de plus d'espace pour offrir l'enseignement et effectuer le nettoyage requis.

Transformation des moyens : le virage technologique

De nouveaux moyens pour communiquer et enseigner ont été adoptés, le matériel didactique utilisé normalement en classe ayant été transformé pour convenir à la formation à distance (FAD) et les pratiques technopédagogiques mises à jour pour l'ensemble des personnes enseignantes.

Avant la pandémie, certains programmes étaient offerts à distance, comme en secrétariat. D'autres utilisaient certains moyens technologiques sans toutefois dispenser la formation à distance et d'autres encore utilisaient très peu les technologies pour communiquer avec les élèves ou enseigner, comme c'était le cas en horticulture : « la CS voulait qu'on communique avec les élèves via leur adresse générée par la CS, mais le portail n'était pas utilisé avant le COVID-19, ni leur courriel – rarement de toute façon on faisait des communications par courriel aux élèves » (E1).

En outre, pour bien des enseignants, le matériel didactique utilisé dans le contexte régulier de formation a été modifié pour être adapté à la FAD :

[...] j'ai créé des dossiers par compétences [en ligne] (word, ppt, etc.). [...] J'ai revu chacun des documents pour m'assurer que tout était complet, parce que quand je le donne en classe, j'explique en même temps pour m'assurer qu'il n'y a pas de confusion (E1).

Dans tous les CFP, du matériel informatique a été prêté au personnel enseignant et aux élèves afin d'enseigner ou d'apprendre à distance. Il a aussi été essentiel de former tout le personnel enseignant aux outils et aux principes pédagogiques de la FAD. Au LVTC, une équipe a été mise en place pour former et soutenir l'utilisation des technologies pour la FAD :

[Nous] avons organisé des ateliers avec un responsable RÉCIT pour initier les enseignants à Moodle. Nous avions deux groupes en parallèle avec des rencontres 1 ou 2 fois par semaine pour développer les compétences et créer les cours. [...] Nous] avons rapidement grossi notre équipe avec un technicien, deux enseignants de la FGA, un enseignant de FP, puis deux conseillers RÉCIT selon les besoins. De mon côté, j'ai été sur du "sur mesure" pour mes profs en FP [...] rencontres Zoom plusieurs fois/semaine individualisées, ateliers en ligne offerts 2 fois/semaine, ateliers et outils présentés rendus disponibles dans un groupe Google Drive (CP2).

En soutien informatique, ce qui a aidé, c'est que « la plateforme Moodle en était à sa deuxième année ce qui fait que les élèves ainsi que les enseignants la maîtrisaient déjà » (E3).

Transformations pour des personnes impliquées : répercussions, collaborations et relation maître/élèves.

Le contexte de pandémie a eu des répercussions sur la tâche et le rôle des enseignants. En santé, dans le cas du nouveau programme de PAB :

l'élève a été jumelé avec un PAB par l'établissement de santé. Cet employé doit compléter des grilles d'observation afin d'assurer et de valider les apprentissages. L'enseignant, après avoir apprivoisé la FAD se voit devant un nouveau défi, car habitué de superviser directement 6 élèves, il est informé que pour ce nouveau programme une supervision indirecte de 22 élèves lui est confiée (CP2).

E3 souligne pour sa part que l'enseignant en soutien informatique : « doit offrir des capsules en ligne en direct avec l'élève lors de difficultés de compréhension de la matière. Il doit offrir du soutien technologique pour l'utilisation des différents outils de travail en ligne ». En parallèle, « l'élève doit être plus autonome et cela n'a pas été facile pour tous, car manque de motivation et de discipline » (E3).

Par ailleurs, une plus grande collaboration entre enseignants, professionnels et directions intra-CFP, interrégionale, voire même provinciale, a été nécessaire pour s'adapter au contexte de pandémie. C'est le cas du nouveau programme de formation en santé, mais également de toutes les équipes mobilisées pour réorganiser les espaces de façon à répondre aux normes sanitaires gouvernementales. En horticulture, E2 souligne :

j'ai travaillé davantage avec le magasinier et les concierges. Les concierges nous fournissaient les bouteilles de désinfectants et les guenilles. Avec le magasinier, je devais m'assurer qu'il y ait des outils prêts pour chaque élève (E2).

Pour les directions, plusieurs rencontres en ligne avec les CSS ainsi qu'avec le personnel du CFP ont été réalisées pour la coordination et la circulation rapide des informations. Ils ont prêté et remis du matériel aux milieux de santé (gants, masques, désinfectants, blouses), organisé des visites pour des dirigeants de la santé publique au cas où ils auraient besoin de lits et des espaces en santé. Ils ont coordonné des formations technopédagogiques, une distribution de matériel informatique donnant

accès à Internet aux élèves qui en avaient besoin. Ils ont soutenu la préparation du retour en classe, développé un protocole pour s'assurer que les lieux soient sécuritaires et, parfois, géré des cas de COVID-19 déclarés.

Ce contexte unique a également eu des impacts sur la relation maître-élève et, conséquemment, sur la gestion de classe, la motivation des élèves et le temps pour rassurer les élèves anxieux :

Difficile la gestion de classe [en ligne]. On ne voit pas le non verbal. Habituellement [...] je vois les points d'interrogation dans leur visage, mais je ne voyais pas les élèves, [certains] faisaient autre chose en même temps, tout le monde intervenait à peu près n'importe quand. On a commencé à utiliser le chat, mais c'était trop de choses à gérer (E2).

Discussion

La qualification des élèves dans les CFP a été hautement ébranlée pendant la crise de la COVID-19. Le personnel enseignant s'est retrouvé, dans un premier temps, immobile, en attente de consignes gouvernementales, puis dans l'obligation d'offrir de la FAD selon ses capacités et suivant les mesures de distanciation sociale et d'hygiène pour le retour en CFP. Que l'on soit un enseignant expérimenté ou non, cette période a exigé nombreux ajustements, voire de nombreux changements de pratiques, tels que définis par Guertin (2012) et Lenoir (2012). Ces changements de pratiques soulèvent des enjeux importants quant aux exigences de qualification, au développement de la compétence numérique (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019), à leur pérennité dans le temps et au développement professionnel du personnel enseignant.

En effet, outre la formation dans divers contextes authentiques à l'intérieur des CFP, les stages en entreprise et la supervision de ceux-ci demeurent des modalités importantes pour favoriser la réussite des élèves et leur intégration sur le marché du travail (Savoie-Zajc *et al.*, 2010). Quant à l'évaluation, bien que certaines mesures alternatives aient été explorées dans le contexte de la COVID-19, il est nécessaire de porter une attention aux évaluations en aide à l'apprentissage et la rétroaction effectuée par les enseignants (Roberge, 2017), particulièrement dans le contexte de la FAD (Plamondon et Ross, 2020). Quoi qu'il en soit, les évaluations aux fins de sanctions ne sont pas autorisées à distance; aussi est-il important, tant pour le ministère que pour les CFP, de réfléchir aux processus d'évaluation à distance (Leroux, 2017) et aux questions liées à la sécurité et aux modalités des épreuves aux fins de sanctions en FP.

Par ailleurs, le personnel enseignant, comme les élèves et d'autres acteurs du milieu, a rapidement développé la compétence numérique (MEES, 2019). Plusieurs équipes enseignantes n'étaient pas préparées alors que d'autres fonctionnaient déjà en mode hybride ou totalement à distance (Alexandre, 2017, MEES, 2019). Les cas-récits montrent notamment le développement d'habiletés technologiques pour maîtriser les logiciels de la FAD, l'exploitation des outils technologiques pour l'enseignement, l'apprentissage, la collaboration et la production de contenu. Or, l'apport des technologies de l'information et de la communication (TIC) à la formation des élèves est largement tributaire de la manière de les utiliser et des contextes socioculturels (Alexandre, 2018; Collin et Karsenti, 2013; Plamondon et Ross, 2020). Comme cela a été montré en formation universitaire (Alexandre, 2019, Basque et Baillargeon, 2013), la planification et la réalisation d'un cours en FAD transforment les

rôles de l'enseignant et posent des défis pour la relation enseignant-élève (Espinosa, 2020; St-Germain et Mazalon, 2020). Bien que la qualité soit actuellement l'un des principaux enjeux de la FAD et malgré le fait que l'usage des TIC en contexte éducatif ait été l'objet de nombreuses études, la pratique enseignante en FAD demeure à ce jour peu formalisée en FP. Force est de constater qu'en contexte « d'urgence », les changements de pratiques à l'égard du numérique s'opèrent rapidement.

Dans le même sens, les ajustements réalisés soulèvent des questions quant à leur pérennité dans le temps et mettent en relief la notion de changement de pratiques lié au développement professionnel des enseignants (Marcel, 2005), lequel, suivant Uwamariya et Mukamurera (2005), est un processus de transformation par lequel les enseignants parviennent progressivement à améliorer, maîtriser et se sentir à l'aise dans leur pratique. Ce processus d'apprentissage accéléré vécu par des enseignants de la FP a permis d'améliorer les compétences professionnelles par la mobilisation des objets de formation et de ressources personnelles et environnementales de façon pertinente dans les situations de travail (Le Boterf, 2013). Si notre regard a porté sur les pratiques enseignantes de différents individus, l'évolution de celles-ci a été déterminée par les conditions matérielles, organisationnelles, relationnelles et culturelles particulières de travail dans la situation liée à la pandémie, d'où l'intérêt, a posteriori, d'aborder le développement professionnel des enseignants à travers la dimension collective, voire sociale ou sociétale (Gosselin, Viau-Guay et Bourassa 2014; Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009; Wittorski, 2007).

Conclusion

Les transformations des pratiques enseignantes dans le contexte de pandémie sont marquées par trois temps : la fermeture complète des écoles (1), l'offre de formation à distance (2) et le retour en CFP des élèves (3). Au temps 1, l'annonce de la fermeture complète des CFP a déstabilisé toute la société incluant le monde scolaire. Par la suite, les équipes des CFP ont réorganisé les pratiques enseignantes (objets, processus, éléments organisationnels) en respectant le temps de formation et le nombre d'heures prescrites aux programmes. Le dénominateur commun aux changements de pratiques est certes d'assurer les exigences de qualifications aux différents métiers. Au temps 3, ces équipes semblent rester prudentes face à l'incertitude et au regain du virus parmi la population : « *Tranquillement, les choses reprennent leur place, mais l'incertitude de l'avenir face à ce virus reste toujours. Ceci a comme impact que nous maintiendrons une partie de notre formation en ligne. Ainsi, nous aurons la possibilité de poursuivre nos activités de formation même si une deuxième vague nous frappe* » (CP2).

Enfin, la pandémie met en lumière des écarts entre les CFP et entre les programmes d'un même centre, entre des CFP de différentes régions et de nombreuses stratégies collaboratives pour réduire ces écarts. Puisque les environnements variés, les modes d'enseignement diversifiés et les modalités multiples d'organisation de formation sont le propre de la FP et permettent une adaptation au contexte local et une certaine compétitivité entre les CFP, est-ce qu'une plus grande uniformité est souhaitable ? Est-ce que d'autres équipes ou même d'autres secteurs de l'école publique pourraient s'inspirer de ce qui existe et de ce qui a été accompli en FP en contexte de pandémie ? Est-ce que les changements de pratiques enseignantes, changements obligés, mais réfléchis et déclarés à propos des objets de formation, des processus et des éléments organisationnels transformeront à long terme les routines, les fonctionnements, les conceptions de l'enseignement en FP ?

Notes

- 1 Administration, commerce et informatique; Agriculture et pêches; Alimentation et tourisme; Arts; Bois et matériaux connexes; Chimie-biologie; Bâtiment et travaux publics; Environnement et aménagement du territoire; Électrotechnique; Entretien d'équipement motorisé; Fabrication mécanique; Foresterie et papier; Communications et documentation; Mécanique d'entretien; Mines et travaux de chantier; Métallurgie; Transport; Cuir, textile et habillement; Santé; Services sociaux, éducatifs et juridiques; Soins esthétiques.
- 2 « *Formule éducative permettant à un apprenant de développer des compétences d'une façon autonome, accompagné par un enseignant, instrumenté de guides d'apprentissages, de matériel pédagogique et didactique.* » (TREAQ-FP, 2017)
- 3 Le cas-récit en santé a été rédigé conjointement par un conseiller pédagogique (CP2), un responsable de la formation en entreprise (P1), un enseignant (E2) et une direction (D1).
- 4 Alors que le DEP mène l'élève « à offrir de l'aide et des soins d'assistance à une clientèle de tout âge présentant des maladies ou des incapacités physiques, psychiques ou psychosociales dans les réseaux public, privé et communautaire » (Inforoute, 2020).
- 5 En temps normal, le programme MICE est offert en enseignement individualisé, comporte des périodes d'enseignement collectif et 20 % de la formation s'effectue en ATE, en plus d'être fortement axée sur une approche par projets.

Références

- Alexandre, M. (2019). Planifier en formation à distance à l'université: reconfiguration temporelle et usage didactique des outils numériques. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.). *Pratiques et innovations à l'ère du numérique en formation à distance: technologie, pédagogie et formation* (pp. 103-116). PUQ.
- Alexandre, M. (2018). Le modèle de la sémiologie et le savoir-enseigner en formation à distance à l'université : Donner sens à l'explicitation. *Explicitation. GREX*, 118(2), 40-51.
- Alexandre, M. (2017). L'apport des construits au champ didactique : le savoir-enseigner au collégial, *La Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 52(3), 571-596
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, *Revue française de pédagogie*, 138(janvier-février-mars), 85-93. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Recherches en éducation*, 11(1), 55-66. http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/pdf_Carrierologie_Balleux10_3_4_603_627-2.pdf
- Banque de données statistiques officielles du Québec (2018). *Personnel des commissions scolaires, selon le statut et la catégorie d'emploi, le secteur et l'ordre d'enseignement et le sexe, Québec, de 2010-2011 à 2015-2016*. <https://bdso.gouv.qc.ca/>
- Banque de données statistiques officielles du Québec (2019). *Effectif scolaire de la formation professionnelle, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2017-2018*. <https://bdso.gouv.qc.ca/>
- Beaucher, C., Coulombe, S., Murphy, C., Gagnon, C., Doucet, M., et D. Maltais, (2020). Les élèves à besoins particuliers en formation professionnelle: qu'en savons-nous? Dans Mazalon, É. et Dumont, M. (dir.) *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle*, (pp. 17-36). PUQ.
- Basque, J. et Baillargeon, M. (2013) La conception de cours à distance. *Le Tableau*, 2(1). <http://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/la-conception-de-cours-distance>
- Breton, S. (2020). La pédagogie inclusive en réponse à la diversité des besoins d'apprentissages des élèves inscrits en formation professionnelle. Dans Mazalon, É. et Dumont, M. (dir.) *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle*, (pp. 259-278). PUQ.
- Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Éditions Universitaires du Sud.

- Collin, S. et Karsenti, T. (2013). Usages des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels. *Éducation et francophonie*, 41(1), 192–210. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2013-v41-n1-ef0525/1015065ar.pdf>
- Coulombe, S., Doucet, M., Maltais, D., DeChamplain, A. et D. Bizot. (2019). Les pratiques d'enseignement, des savoirs issus de l'expérience. Dans Doucet, M. et M. Thériault (2019) (dir.) *L'adulte en formation...pour devenir soi*. Espaces, passages, débats et défis (pp.171-198). Québec : PUQ.
- Couture, C., Dionne, L., Savoie-Zajc, L. et Aurousseau, E. (2012). Ajustements de pratiques d'enseignants de l'élémentaire en sciences et technologie. *Formation et profession*, 20(3), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.140>
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. PUQ
- Dionne, L. (2007). Apprendre à lire, à écrire et à parler de sciences : un modèle pour guider la croissance d'une communauté d'apprentissage didactique. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2(1). <https://ustboniface.ca/reefmm/file/v2n1dionne.pdf.pdf>
- Faucher, J. et Roy, N. (2016). Le contexte et l'environnement. Dans Gagnon, C. et Beaucher, C. (dir.). *Enseigner en formation professionnelle. Pour une meilleure planification et des cours plus efficaces* (pp. 71-93). Chenelière.
- Gagnon, C. (2020). Accompagnement les élèves dans le cadre des stages : un processus en trois temps. Dans Mazalon, É. et Dumont, M. (dir.) *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (pp. 315-336). PUQ.
- Gagnon, C. (2007). Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole, *Recherches qualitatives*, 27(1), 141-190. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/933>
- Gagnon, C. et Beaucher, C. (2016). Les élèves en formation professionnelle. Dans Auteurs. (dir.). *Enseigner en formation professionnelle. Pour une meilleure planification et des cours plus efficaces* (pp. 18-46). Chenelière.
- Gagnon, C. et Tremblay, C. (2016a). « La compétence comme contenu à enseigner », dans Auteurs (dir.). *Enseigner en formation professionnelle. Pour une meilleure planification et des cours plus efficaces* (pp. 94-114). Chenelière.
- Gagnon, C. et Tremblay, C. (2016b). La macroplanification sur la compétence. Dans Auteurs. (dir.). *Enseigner en formation professionnelle. Pour une meilleure planification et des cours plus efficaces* (pp. 152-185). Chenelière.
- Espinosa, G. (2020). La relation enseignant-élève et l'affectivité : place et importance chez le jeune adulte en contexte de formation. Dans Mazalon, É. et Dumont, M. (dir.) *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle*, (pp. 155-177). PUQ.
- Gosselin, M., Viau-Guay, A. et Bourassa, B. (2014). « Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 16(3). <http://journals.openedition.org/pistes/4009>
- Guertin, D. (2012). *Une démarche de pratique réflexive pour la construction du savoir professionnel*. Université de Sherbrooke. https://www.usherbrooke.ca/pedagogie/fileadmin/sites/pedagogie/MPES-DPES/Donald_Guertin.pdf
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Eyrolles.
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). « Les indicateurs de développement professionnel », *Questions Vives*, 5(11). <http://journals.openedition.org/questionsvives/627>
- Lenoir, Y. (2012). Pour une pratique réflexive dans l'enseignement primaire. Nous avons des idées arrêtées dès que nous cessons de réfléchir. *Vivre le primaire*. 24(4). https://aqep.org/wp-content/uploads/2012/09/VLP_Vol25No4.pdf
- Leroux, J.L. (2017). *Évaluation à distance des connaissances et des compétences : un processus, une approche, des ressources pour bien accompagner*. Communication réalisée à la Journée de perfectionnement pour les professionnels en milieu universitaire. 7 avril 2017. Université de Sherbrooke.
- Marcel, J.-F. (2004). « Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant de maternelle », dans Marcel, J.-F. (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 61-85). L'Harmattan.
- Marcel, J. F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606.

- Masdonati, J., Fournier, G. et Pineault, M. (2015). La formation professionnelle au Québec : le regard des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(2), <http://osp.revues.org/4590>.
- Mayer, R. et Deslauriers, J.-P. (2000). « Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie », dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 159-189). Gaëtan Morin.
- Mazalon, É. et Bourdon, S. (2015). Choix scolaires et obstacles à la participation des jeunes adultes non diplômés inscrits en formation professionnelle, dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et d'accompagnement* (pp. 165-185). PUQ.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation - Formation professionnelle*. Gouvernement du Québec. https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/AdminInfo/CadreRef/CadreReference.pdf
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2016). *Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 4^e édition. Armand Colin.
- Philion, R., Bourrassa, M., Lanaris, C. et Pautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. Université du Québec en Outaouais. <http://uqo.ca/docs/9752>
- Plamondon, M. et S. Ross, (2020). L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement. Dans Mazalon, É. et Dumont, M. (dir.) *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (pp. 235-258). PUQ.
- Roberge, J. (2017). Commenter autrement les travaux des étudiants. *Pédagogie collégiale*, 30(3). 21-27. https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/roberge-vol_30-3.pdf
- Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Desjardins, L. et Zniber, A. (2010). *La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation professionnelle: enjeux, défis*. Rapport de recherche. Québec, FQRSC-MELS.
- Schön, D.A. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Logiques Éditions.
- St-Germain, M. et Mazalon, É. (2020). La mise en oeuvre d'une relation de coopération entre enseignant et élèves pour soutenir l'apprentissage en classe et en atelier. Dans Mazalon, É. et Dumont, M. (dir.) *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle*, (pp. 215-232). PUQ.
- TRÉAQ-FP. (2017). *L'enseignement individualisé dans les centres de formation professionnelle au Québec*. Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec. https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/Rapport_sondage_EI_7avril17.pdf
- Tremblay, C. (2016). La macroplanification sur les programmes d'études. Dans Gagnon, C. et Beaucher, C. (dir.), *Enseigner en formation professionnelle : Pour une meilleure planification et des cours plus efficaces* (pp.116-151). Chenelière.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n1-rse994/012361ar/>
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and methods* (2e édition). Sage publications.

Pour citer cet article

Coulombe, S., Gagnon, C., Bisson, J., Gagné, A., Dupuis, S., Larouche, M., Alexandre, M., et Beaucher, C. (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.682>

Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves ?

Marie-France **Stordeur**
Université Catholique de Louvain (Belgique)

Stéphane **Colognesi**
Université Catholique de Louvain (Belgique)

Transforming the classic oral presentation into an audiotaped presentation in
elementary school: how do teachers do it, and what are the effects on students?

doi: 10.18162/fp.2020.683

Résumé

Dans le contexte de la pandémie, les enseignants ont été amenés, de manière rapide et, souvent, sans formation, à utiliser les outils numériques pour pouvoir garder le contact avec leurs élèves. Nous avons exploré cette situation relativement à l'enseignement de l'oral au primaire en suivant un enseignant du primaire et ses élèves de 10-11 ans dans le cadre de l'exposé oral. Les deux entretiens réalisés auprès de l'enseignant et les deux questionnaires soumis aux élèves ont permis de mettre en évidence les avantages et les limites du dispositif hybride proposé : l'exposé oral enregistré, à distance.

Mots-clés

Enseignement de l'oral, exposé oral,
école primaire, dispositif hybride, émotions

Abstract

To keep in touch with their students during the pandemic, teachers have had to acquire new digital tools rapidly, often with no training. We explored this issue in relation to oral teaching in elementary school by observing oral presentations in a class of 10- to 11-year-olds. Two interviews were held with the teacher and two questionnaires were administered to the students. Results reveal the benefits and limitations of a proposed hybrid mode: a remotely recorded oral presentation.

Keywords

Oral teaching, oral presentation, elementary school, hybrid mode, emotions

Introduction

Le contexte de la pandémie de COVID-19, en 2020, a nécessité la fermeture des établissements scolaires dans bien des pays dans le monde. Dans ce contexte, les enseignants ont été amenés, de manière rapide et, souvent, sans formation, à utiliser les outils numériques pour pouvoir garder le contact avec leurs élèves. Plus encore, cette situation les a obligés à faire des choix dans les enseignements et à réinventer les dispositifs pédagogiques pour qu'ils puissent à la fois se vivre à distance et être porteurs d'apprentissages pour les élèves. Pour l'enseignement primaire, celui qui nous occupe, il n'est pas toujours simple de relever ces défis : comment les pratiques usuelles peuvent-elles se transformer en enseignement à distance, comment assurer le suivi des élèves sans être dans la classe avec eux, comment vont-ils comprendre et s'investir dans ces pratiques aux modalités qui leur sont inconnues avec toute l'autonomie que cela nécessite et que vont susciter ces dispositifs chez eux en matière de ressenti émotionnel et motivationnel ?

Nous avons voulu explorer ces différentes interrogations nées de la période que nous traversons, relativement à nos intérêts de recherche : l'enseignement de l'oral au primaire. Plus spécifiquement, dans cette contribution, nous avons suivi un enseignant du primaire et ses élèves de 10-11 ans dans le cadre d'une activité de développement de la compétence à communiquer oralement qu'il a voulu garder malgré la pandémie : l'exposé oral. En effet, même si les pratiques effectives de l'enseignement de l'oral sont peu connues (Dumais, Lafontaine et Pharand, 2017), on sait que l'exposé est l'une des plus utilisées en classe (Colognesi et Deschepper, 2019; Nolin, 2015). Dans ce texte, nous tentons ainsi d'apporter des éléments de réponse à ces questions : 1) Qu'est-ce qui a amené l'enseignant à conserver l'exposé

oral et quelles modifications a-t-il apportées pour concevoir le dispositif hybride d'un exposé enregistré à distance ? 2) Quel regard porte-t-il sur cette expérience par rapport à ses pratiques habituelles ? 3) Quels avantages et difficultés ont perçus les élèves dans ce « nouveau » dispositif à distance ? et 4) Qu'en disent-ils en matière de gestion de leurs émotions relatives à ce type de prestation ?

Cadre théorique et problématique

Trois aspects sont explorés dans cette section : 1) le développement de la compétence à communiquer oralement, 2) l'exposé oral et la place que les émotions peuvent y prendre et 3) l'hybridation de dispositifs dont l'exposé enregistré comme alternative à l'exposé oral en direct.

La compétence à communiquer oralement

L'oral se définit comme « l'ensemble des actes d'écoute (la compréhension) et de langage (la prise de parole) » (Colognesi et Deschepper, 2019, p. 2). La prise de parole est une tâche complexe en ce qu'elle nécessite de combiner à la fois trois capacités langagières (Dolz, Pasquier et Bronckart, 1993) : la capacité d'action (adapter son discours à la situation de communication), la capacité discursive (produire du contenu tout en l'organisant) et la capacité linguistico-discursive (utiliser un vocabulaire adapté à la situation de communication et mobiliser des règles grammaticales et syntaxiques appropriées). Or, il s'agit aussi, à la suite de Gagnon et Dolz (2016), de prendre en compte les dimensions paraverbales (la voix) et non verbales (le corps et l'espace).

La recherche en didactique de l'oral a, depuis une trentaine d'années, permis de mettre au jour de nombreuses avancées liées à l'enseignement de l'oral dans les classes. Ainsi, des dispositifs ont vu le jour dans les différents territoires francophones pour développer la compétence à communiquer oralement des élèves, comme les *séquences didactiques* (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001) ou l'*atelier filé* (Coppola, Colognesi et Collet, 2019) en Suisse, les *séquences d'enseignement minimales de l'oral* en France (Dupont, 2020), l'*atelier formatif* au Québec (Lafontaine et Dumais, 2014; Dumais et Messier, 2016) ou le dispositif de réoralisations *Itinéraires* en Belgique (Colognesi et Lucchini, 2018; Colognesi et Hanin, 2020). L'ensemble de ces propositions se basent sur un enseignement par les genres (Dolz et Gagnon, 2008; Dupont, 2019), dans une conception autonomiste de l'enseignement de l'oral (Gagnon et al., 2017). En plus, Colognesi et Hanin (2020) ont mis en évidence des pratiques efficaces relativement à l'enseignement de l'oral à travers un suivi de 16 enseignants du primaire : prévoir du temps dans l'agenda scolaire, instaurer un climat propice à la prise de parole, offrir plusieurs réoralisations (Colognesi et Dolz, 2017), et donc plusieurs essais oraux avant la prestation finale pour permettre les améliorations, apporter des étayages centrés sur les difficultés que le genre travaillé peut apporter (notamment via l'analyse de modèles et le travail sur les dimensions paraverbales et non verbales) et miser sur les rétroactions que les pairs peuvent donner.

Malgré cela, il appert que, pour les enseignants, l'enseignement et l'évaluation de l'oral relèvent encore du défi (Dupont, 2016; Sénéchal, 2017; Sénéchal et al., 2019; Simard et al., 2019). Ils restent attachés à des activités comme la causerie, la lecture à haute voix, l'expression d'événements personnels vécus, la récitation et l'exposé oral (Colognesi et Deschepper, 2019; Nolin, 2015). Ces prises de paroles sont pour la plupart de l'oral travaillé et pas nécessairement enseigné (Dupont et Grandaty, à paraître).

L'exposé oral et la place qu'y prennent les émotions

L'exposé est une « présentation orale d'informations avec ou sans l'intervention de [l'auditoire] et avec ou sans l'utilisation de moyens audio-scripto-visuels » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2006, p. 37). Dumortier, Dispy et Van Beveren (2012) expliquent qu'un exposé oral comporte cinq dimensions : un aspect monologal, un caractère dialogique (relations interdiscursives par le travail de documentation et interlocutives par la prise en considération du public), un caractère formel du genre, une visée didactique et un caractère oral. Faire un exposé constitue ainsi une tâche complexe qui nécessite la mobilisation de hautes habiletés et qui, selon Simonet (2000), comporte deux temps : la préparation (le recueil et la sélection d'informations, l'organisation du contenu, le plan et la préparation matérielle des notes et des supports) et la prise de parole en public (travail sur l'espace-temps, le vocabulaire, le déroulement du discours et l'expression).

Dumortier et ses collègues (2012) insistent sur le fait qu'« exposer, c'est s'exposer : c'est courir le risque de ne pas intéresser le destinataire (...) c'est mettre en danger son image » (p. 38). Effectivement, toute prestation orale implique la personne dans son ensemble, sa voix, son regard, sa posture, etc., en somme « plusieurs facettes qu'il est difficile de ne pas considérer comme autant de composantes de sa propre construction identitaire » (Lavoie et Bouchard, 2017, p. 259). De plus, la prestation orale se livre bien souvent « en direct » et non « en différé », et les réactions des interlocuteurs peuvent déstabiliser. Ainsi, les situations de prise de parole comportent une prise de risque importante, et sont liées au sentiment de compétence, à l'estime de soi (Dumais, 2012). Elles activent les émotions et nécessitent la régulation de celles-ci.

Les émotions ont d'ailleurs un impact considérable sur l'estime de soi et le sentiment de compétence (Pekrun, Muis, Frenzel et Goetz, 2018). Selon Luminet (2013), « dans le domaine émotionnel, la valence négative fait référence à un objet ressenti subjectivement comme déplaisant ou désagréable. La valence positive renvoie à un objet ressenti subjectivement comme plaisant ou agréable » (p. 266).

Comme émotions à valence positive, citons le fait d'être fier, soulagé, excité, rempli d'espoir, joyeux, heureux, satisfait, confiant, détendu, de bonne humeur, intéressé, heureusement surpris; comme émotions à valence négative, nous retrouvons le fait de s'ennuyer, de se sentir nerveux, inquiet, désintéressé, honteux, déçu, angoissé, coupable, mal à l'aise, rempli de regret, fâché, effrayé, désespéré, triste, stupide. En contexte scolaire, Pekrun et Linnenbrink-Garcia (2014) affirment que des émotions telles que « le plaisir, la curiosité, l'intérêt, l'espoir, la fierté, la colère, l'anxiété, la honte, la confusion, la frustration, ou l'ennui sont des émotions fréquentes, envahissantes, multiples et souvent intenses » (p. 1). Il semble donc important, dans le cadre d'un exposé oral, de les prendre en compte. Il s'agit d'ailleurs d'un des objets de l'oral à enseigner d'après Dumais (2016), mais qui ne se lie ni aux capacités langagières ni aux compétences que l'on peut trouver dans les prescrits (Colognesi et Hanin, 2020).

Hybridation de dispositifs et exposé oral enregistré

Vouloir passer d'une pratique habituelle (l'exposé oral en direct, en classe) à une pratique innovante (l'exposé oral enregistré, à distance) amène l'enseignant à construire un dispositif impliquant les technologies. Karsenti (2015) présente dans son modèle ASPID quatre phases qui permettent un

usage des technologies en milieu scolaire : 1) la phase d'adoption où l'enseignant – et les élèves – se familiarisent avec l'outil; 2) la phase de substitution, qui consiste à reproduire le travail habituel avec la même efficacité, mais en utilisant les nouvelles technologies; 3) la phase de progrès, où les technologies permettent d'enseigner de façon plus efficace dans le cadre des activités scolaires habituelles et 4) la phase d'innovation où les technologies amènent à enseigner « comme il n'aurait jamais été possible de le faire sans elles ». Cela nécessite de l'enseignant de maîtriser la compétence numérique, qui implique « l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information et, donc, la maîtrise des technologies de l'information et de la communication » (Parlement Européen et du Conseil, 2006, p. 7¹).

Une étude récente (Colognesi et Dumais, 2020), réalisée en contexte de pandémie, a déjà apporté des éléments de réponses quant à la mobilisation de l'exposé enregistré à distance comme alternative à l'exposé oral en direct dans le cadre de l'enseignement supérieur. Plusieurs bénéfices ont été établis au profit du dispositif hybride : la diminution du stress des orateurs, la possibilité de pouvoir refaire la présentation, la mise à disposition des prestations sur le net (permettant de les (re)visionner à des moments choisis) et le développement de compétences nouvelles relatives à l'utilisation des technologies. L'étude a aussi mis en évidence que l'exposé enregistré a pris, pour les étudiants, plus de temps que l'exposé en direct puisque cela nécessite la maîtrise de compétences numériques qu'il faut être attentif, comme formateur, à ne pas vouloir évaluer comme un troisième niveau, en plus de l'évaluation du contenu et de la communication orale.

Méthodologie

Pour rappel, nous tentons de répondre à quatre questions. Les deux premières sont en lien avec l'enseignant : 1) Qu'est-ce qui a amené un enseignant à conserver l'exposé oral et quelles modifications a-t-il apportées pour le travailler à distance ? 2) Quel regard porte-t-il sur cette expérience par rapport à ses pratiques habituelles ? Les deux suivantes sont relatives aux ressentis des élèves de la classe : 3) Quels avantages et difficultés ont-ils perçus dans ce « nouveau » dispositif à distance ? et 4) Qu'en disent-ils en matière de gestion de leurs émotions pour cette prestation orale ?

Participants

La classe que nous avons suivie se situe en Belgique francophone, dans un milieu favorisé, en périphérie de la capitale. L'enseignant a 49 ans. C'est pourtant sa troisième année dans ce métier (il a travaillé 17 ans comme avocat avant de reprendre des études d'instituteur). Il dit accorder de l'importance au *Savoir Parler* et utilise régulièrement les plateformes numériques dans ses pratiques. Sa classe est composée de 15 élèves de 10-11 ans (neuf filles et six garçons) qui ont réalisé, en moyenne, 6 exposés oraux devant la classe dans leur scolarité alors qu'ils n'ont jamais fait d'exposé enregistré à distance.

Collecte et analyse des données

L'enseignant, Didier², a été interviewé à deux reprises, par vidéoconférence : un premier entretien a eu lieu fin avril pour récolter des données sur ses pratiques de l'oral en classe, sur les émotions de ses élèves qu'il avait perçues lors de leur exposé en direct en classe et sur le dispositif hybride qu'il commençait

à mettre en place; un second entretien a eu lieu fin du mois de juin lorsque le dispositif hybride était clôturé. Ces entretiens ont été enregistrés et transcrits intégralement, ce qui correspond à 2 h 08 d'enregistrement et 15 418 mots au total. Une analyse de contenu avec un codage ouvert (L'Écuyer, 1990) a été appliquée à ces données.

Les élèves ont répondu à deux questionnaires en ligne depuis leur domicile : un premier envoyé à la mi-mai à l'annonce de l'exposé enregistré à distance et un second à la fin juin après l'avoir réalisé. Le premier questionnaire, composé de 19 items, a sondé les élèves sur leurs ressentis liés à l'exposé oral en direct en classe et à l'exposé enregistré à distance (à l'annonce de la tâche, durant la prestation, sur la réaction des pairs), et sur la ou les modalités d'exposé qu'ils préférèrent. Le second questionnaire, composé de 28 items, a permis aux élèves de s'exprimer sur leur ressenti lié à l'exposé enregistré à distance : s'ils pensent l'avoir réussi et pourquoi; leurs émotions pendant le premier et le second enregistrement, à la lecture des feedbacks des pairs, les avantages et inconvénients des exposés enregistrés à distance comparativement à ceux en direct en classe, leur préférence quant aux deux modalités d'exposés. Dans le cadre de cette contribution, dix items ont été retenus. Pour les questions ouvertes sur leur ressenti, les élèves pouvaient choisir entre 1 à 27 émotions proposées (12 émotions à valence positive et 15 à valence négative). Ces émotions ont été sélectionnées sur la base de différents cadres théoriques liés aux émotions avant et pendant une tâche : les émotions anticipées et anticipatoires (Baumgartner, Pieters et Bagozzi, 2008) et les émotions à l'école (Cuisinier et al., 2010; Hanin, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2020; Pekrun et al., 2011). Pour traiter les réponses à ces questions, nous avons procédé au comptage des émotions à valence positive et négative. Les réponses aux questions à choix multiples (3 items sur les 10) ont fait l'objet d'une analyse descriptive, tandis qu'une analyse de contenu a été appliquée aux réponses aux questions ouvertes (7 sur les 10).

La recherche a été validée par le comité d'éthique de l'université. Pour éviter le biais de désirabilité sociale pour les mesures auto-rapportées (Pekrun et Bühner, 2014), chaque élève a créé un code secret qui garantissait son anonymat et permettait de recouper les informations des deux questionnaires.

Résultats

Cette partie est structurée en fonction de nos quatre questions de recherche. Ainsi, nous abordons d'abord les deux questions en lien avec l'enseignant, puis nous présentons les principaux résultats relatifs aux deux questions inhérentes aux élèves de la classe. Des extraits des données récoltées sont proposés pour illustrer le propos.

Qu'est-ce qui a amené un enseignant à conserver l'exposé oral et quelles modifications a-t-il apportées pour le travailler à distance ?

Didier explique qu'au début de l'année, il a proposé un projet de grande envergure à ses élèves : réaliser trois exposés oraux (un en histoire, un en géographie et un en sciences). Avant le début du confinement, seul l'exposé en histoire a été réalisé. Didier a décidé de maintenir les exposés pour trois raisons : aller au bout de ce qui a été annoncé, avancer dans la matière scolaire, et offrir aux élèves l'occasion de développer leur compétence à communiquer oralement. Partant, Didier a entrepris de transformer l'exposé oral en direct en exposé oral enregistré, à distance :

Avec le confinement je n'avais pu faire que l'élocution d'histoire en classe, en présentiel et puis tout à coup m'est venue l'idée : pourquoi ne pas continuer à le faire, mais sous forme de vidéo (...) Je pense que je voulais les mettre en projet : qu'ils réalisent quelque chose avec un média qui leur est familier, avec lequel ils ont plus de facilités que l'écrit.

En effet, il pense que la caméra est un outil sous-utilisé à l'école, et qu'il est important de l'exploiter, notamment pour que chacun puisse avoir une bonne image de lui-même : « *L'enfant n'a pas toujours une bonne image de lui, de ce qu'il rend lorsqu'il s'exprime. Et le fait de lui montrer son enregistrement, c'est quelque chose qui est très parlant* ».

Le passage de l'exposé en direct à l'exposé enregistré à distance n'a pas été si simple. Didier mentionne que « *les événements ont plutôt dicté [ses] choix et [il s'y est] adapté* ». Petit à petit, les consignes et l'accompagnement se sont affinés à la suite des réactions d'élèves et des décisions du Conseil national de Sécurité qui décidait des mesures sanitaires en cette période de pandémie. Les élèves ont d'abord dû « *choisir une ville ou un pays qu'ils avaient connu par un voyage ou dont ils étaient originaires et sur lequel ils allaient parler* ». Ils l'ont soumis à l'enseignant sur un *Padlet*. Quand ce choix était validé, les élèves ont reçu un document avec des consignes pour les aider à préparer leur exposé, et un calendrier avec les délais prévus.

Les élèves ont réalisé deux versions de leur exposé enregistré : une première sans aide, et une deuxième améliorée. Un *Google Drive* a été créé pour le partage des vidéos. Après avoir posté leur première version de leur exposé enregistré sous forme d'une vidéo, les élèves ont bénéficié d'un accompagnement pour s'améliorer. Chacun a reçu trois rétroactions écrites (deux d'autres élèves et une de l'enseignant), réalisées sur la base de critères comme la qualité du contenu, des aspects verbaux et non verbaux. Didier a transmis ces rétroactions à chaque élève individuellement. En plus, il a « *envoyé des tutoriels YouTube pour le positionnement face caméra en montrant comment la plupart des Youtubeurs et autres créateurs de vidéos faisaient pour que leurs vidéos soient plus ou moins agréables à regarder* ». Il a également répondu aux questions des élèves lors des cours en petits groupes sur *Meet* et sur le *Padlet*, et a aussi fait une visioconférence avec un élève qui paniquait face à la caméra.

L'objectif final était de créer un livre interactif sur *Book Creator* pour que chaque élève y écrive la genèse de son projet et y intègre son exposé filmé dans sa version améliorée : « *C'est un projet d'écriture, un projet de maîtrise de l'outil numérique et ainsi du Savoir parler (...) on pourrait arriver à une sorte de mini-chef-d'œuvre de ce qu'il y a à faire pendant le confinement* ».

Le 8 juin, les écoles ont ouvert à nouveau leurs portes en Belgique, la finalisation de *Book Creator* a été réalisée à la fois en classe et à la maison.

Quel regard porte l'enseignant sur cette expérience par rapport à ses pratiques habituelles ?

Il ressort de l'analyse que Didier a perçu une série d'avantages et de freins relatifs à cette hybridation de son dispositif d'exposé oral, repris dans le tableau 1. Certains sont précisés ensuite.

Tableau 1*Avantages et inconvénients de l'exposé oral enregistré, perçus par l'enseignant*

Avantages	Inconvénients
- Préparation des élèves à utiliser les outils numériques ; - Facilité à réaliser la vidéo, notamment grâce à un téléphone mobile ; - Accès en ligne à toutes les vidéos permet aux élèves d'avoir des idées et des « modèles » ; - Possibilité de recommencer l'exposé ; - Enregistrement qui peut procurer moins de stress que devant le public ; - Exercice de prendre la parole devant une caméra et d'avoir une attitude critique et positive sur son image ; - Collaboration entre élèves pour s'entraider, collaboration dans la famille ; - Entretien du lien élève-enseignant.	- Revenir sur leur travail sans perte des aspects de la première version ; - Offrir un feedback complet à chacun ; - Les élèves ne sont pas habitués à offrir de la rétroaction aux autres ; - Manipulations techniques sont compliquées pour certains élèves ; - Soutien différent d'une famille à l'autre.

Didier insiste beaucoup sur l'aspect « connecté » des élèves et sur les compétences numériques qu'ils ont pu développer. « Grâce à leur adresse mail de l'école, ils se connectent. Le travail qu'ils entament en classe se continue à la maison et vice versa ».

Cet aspect connecté a permis aux élèves d'aller voir d'autres vidéos, quand ils le voulaient, et d'avoir des idées et des modèles pour s'améliorer. « Je trouve ça très intéressant de mettre les vidéos à disposition de tout le monde, ils peuvent aller voir les vidéos des autres (...) ceux qui (...) avaient des difficultés se sont inspirés des vidéos déjà postées ».

De plus, Didier explique que certains de ses élèves, d'habitude stressés, lui ont rapporté que le fait de s'enregistrer les a rassurés, étant donné qu'ils avaient la possibilité de refaire la vidéo s'ils n'étaient pas satisfaits, et aussi en raison de l'absence de public qui peut intimider. « S'il a perdu pied ou s'il a mal démarré, il peut recommencer (...) certains étaient terrassés ou en tout cas tétanisés par le stress en classe et je n'ai pas retrouvé ça dans la vidéo ».

Il mentionne aussi trois aspects par rapport au visionnage des vidéos. Premièrement, les élèves, quand ils se revoient, peuvent plus facilement prendre conscience de leurs difficultés qu'en direct, où ils ne se voient pas. « Ils n'ont pas conscience de ce qu'ils font (...) avoir une vision de sa posture, de son articulation, du non verbal, (...) là je vois quand même pas mal de bénéfices dans la mesure où il peut avoir un retour ».

Deuxièmement, le fait de formuler et recevoir des commentaires a été un levier pour l'amélioration des vidéos, mais aussi une occasion d'adopter une attitude critique : « C'était intéressant de leur demander de faire des commentaires (...) sur base de critères donnés (...) ça permet un peu de structurer une analyse qu'ils pourraient faire d'un exposé oral ».

Troisièmement, de son point de vue, le visionnage lui a permis d'être plus à l'aise quant au retour qu'il pouvait donner aux élèves. « *Je peux les revoir à ma guise plusieurs fois. Je peux faire les arrêts sur image. (...) aussi de pouvoir les voir quand je suis concentré, disponible et en classe, on n'est pas toujours disponible, on n'est pas toujours avec la même énergie* ».

Par ailleurs, il semble que les familles se soient investies dans le projet, avec l'aspect positif de réunir la famille autour de cela : « *Dans certaines familles, ça a été un projet de famille. Je crois que ça a occupé pas mal de familles. Certains me l'ont dit (...) C'est quelque chose qu'ils garderont comme souvenir de l'année sincèrement* ».

Didier explique aussi que plusieurs aspects méritent une attention particulière. Ainsi, pour certains élèves, cela a notamment été compliqué de revenir sur leur première version pour l'améliorer, parce que ce n'est pas une habitude à l'oral et qu'il n'est pas simple de refaire une version en reprenant tout ce qu'il y a positif dans la première. « *On perd en spontanéité et en créativité (...) [Pour la deuxième version] il y avait des choses qui avaient été retirées : des idées, un déguisement qui n'existait plus alors que je trouvais ça une bonne idée* ».

En plus, comme enseignant, Didier dit qu'il est compliqué de faire une rétroaction efficace, sans qu'il ait la certitude que les élèves aient vraiment vu ses commentaires. « *Ça m'a pris plus d'une journée de visionner les vidéos (...) je devais vérifier si tous les critères s'y retrouvaient (...) J'espère qu'ils ont bien lu les commentaires. Ça, je n'avais pas les moyens de vérifier* ».

Finalement, quand on demande à Didier s'il compte garder le dispositif dans le cadre habituel de la classe, il pense à un mix des deux : filmer l'exposé en direct pour en donner un retour à l'élève. Il explique que l'exposé enregistré est un autre apprentissage que celui de s'exprimer en public. Il estime qu'il ne faut donc pas oublier que cette modalité est importante également. Ici, il n'y a pas d'écoute directe, pas de possibilité d'adapter son discours en fonction des réactions non verbales du public, de réajuster son rythme ou de donner des exemples.

Quels avantages et difficultés ont perçus les élèves dans ce « nouveau » dispositif à distance ?

Une série d'avantages en faveur de l'exposé enregistré émergent des réponses des élèves : le côté moins stressant (26,5 %)³, la possibilité de refaire une nouvelle version (20 %), l'absence de questions en direct à la fin (13,5 %), la possibilité de réaliser des montages (13,5 %), le fait qu'il n'y ait pas public (13,5 %) et la possibilité de se revoir (6,5 %).

En complément, les élèves ont été interrogés sur les avantages liés aux exposés enregistrés. Il en ressort que 100 % des élèves interrogés estiment avoir développé de nouvelles compétences; 82,5 % ont aimé voir les exposés des autres quand ils le voulaient; 80 % ont apprécié avoir une deuxième chance; 73,5 % ont aimé être chez eux sans public pour s'enregistrer; 67 % disent avoir fait des progrès en exposés oraux grâce aux exposés enregistrés et que 60 % des élèves n'étaient pas stressés pour les exposés enregistrés.

Parallèlement, des difficultés relatives à ce type d'exposé ressortent. En effet, 93,5 % aiment avoir le retour des pairs après l'exposé, ce que l'exposé enregistré ne permet pas. 53 % estiment que les exposés enregistrés demandent plus de temps. Les élèves parlent aussi de l'absence de public pour pouvoir s'adapter et avoir les encouragements des amis (20 %), des difficultés matérielles (13,5 %), de la peur de recommencer tout l'enregistrement en cas de problème (13,5 %) et des bruits parasites qui peuvent venir de la maison (6,5 %).

Au bout du compte, seulement 33,5 % ne souhaitent pas conserver cette modalité de travail dans la classe « habituelle ». Ils le justifient par le fait qu'en classe, il est plus facile de faire participer les autres (faire des mini-expériences, par exemple). Les 69,5 % qui aimeraient garder les exposés enregistrés l'expliquent par le fait que le stress est moindre et que le principe d'avoir plusieurs chances est appréciable.

Qu'en disent les élèves en matière de gestion de leurs émotions ?

Quand on leur annonce qu'ils vont devoir faire un exposé en classe et à distance, les émotions à valence positive sont équivalentes dans les deux cas et sont dominantes pour les deux modalités d'exposés. Pourtant, l'excitation est plus présente quand il s'agit d'un exposé devant la classe (60 % pour l'exposé en direct et 26 % pour l'exposé enregistré). La joie l'est également (46,5 % pour l'exposé en direct par rapport à l'exposé enregistré); tandis que l'intérêt augmente pour l'exposé enregistré (20 % pour l'exposé en direct contre 26,5 % pour l'exposé enregistré). Dans les émotions à valence négative, l'inquiétude et la nervosité sont présentes à pourcentage égal à l'annonce des deux types d'exposés (13,5 %), mais l'angoisse l'est davantage quand il s'agit d'un exposé enregistré (6,5 % pour l'exposé en direct contre 13,5 % pour l'exposé enregistré), étant donné que les élèves ne connaissent pas la tâche.

Lorsque les élèves sont interrogés sur leur ressenti avant la deuxième version de leur exposé enregistré, les émotions à valence positive arrivent en tête : ils sont soulagés (33 %), contents/heureux/joyeux (20 %), remplis d'espoir (13 %), moins inquiets (13 %), fiers (13 %). Suivent la nervosité (6,5 %), l'ennui (6,5 %) et le désintérêt (6,5 %).

Et quand ils sont interrogés sur leurs émotions ressenties à l'issue de la deuxième version de l'exposé enregistré, seules des émotions à valence positive sont exprimées par tous les élèves : 46,5 % se disent heureux, 40 % soulagés, 13,5 % contents, 13,5 % fiers, 13,5 % détendus et 13,5 % se sentent très bien.

Discussion et conclusion

Dans ce texte, nous avons voulu montrer, d'une part, comment un enseignant, dans une situation de pandémie, était passé d'un dispositif habituel – l'exposé oral devant la classe – à un dispositif à distance – l'exposé enregistré, et, d'autre part, nous voulions donner à voir ce que les acteurs (l'enseignant lui-même et ses élèves) en ont pensé.

Sur ce plan, les différents avantages qui ont été épinglés, mais aussi les émotions à valence positive (Luminet, 2013) qui ressortent en faveur du dispositif d'exposé enregistré à distance, montrent que la situation de pandémie a amené l'enseignant à développer très rapidement un dispositif hybride qu'il n'aurait peut-être pas expérimenté dans un autre moment, et que ce dispositif a été porteur tant pour sa gestion de classe à distance que pour l'apprentissage des élèves.

En lien avec le modèle ASPID (Karsenti, 2015), il semble que la phase de l'innovation est atteinte, dans le sens où les technologies ont permis de réaliser la tâche scolaire de l'exposé comme il n'était pas possible de le faire avant : se revoir, visionner les vidéos des autres pour avoir des modèles et leur offrir de la rétroaction (et ce, aux moments choisis), avoir plusieurs chances, travailler de la maison et/ou de l'école, échanger entre élèves et avec l'enseignant à distance pour s'améliorer, etc.

L'expérience singulière rapportée ici, qui n'est bien sûr pas généralisable, nous amène à penser qu'un dispositif mis au point dans le cadre de la pandémie peut être réinvesti dans les pratiques habituelles de classe. En effet, dans le cas de l'exposé enregistré, il semble qu'il soit possible que les élèves puissent en bénéficier dans le quotidien de la classe. Il peut ainsi devenir un levier pour aider les élèves du primaire à se préparer à un exposé en direct, comme cela a déjà été montré ailleurs pour l'enseignement supérieur (Colognesi et Dumais, 2020). De plus, c'est une opportunité de pouvoir s'exprimer « seul » face à la caméra, de se revoir (avant que les autres puissent le faire), d'avoir de la rétroaction et d'avoir des occasions d'en produire, ce qui nécessite un apprentissage (Colognesi, Vassart, Blondeau et Coertjens, 2020) et donc d'assurer plusieurs *réoralisations* (Colognesi et Dolz, 2017) avant de pouvoir diffuser la version finale, ou d'assurer la présentation devant un public. Ainsi, entre les différentes versions, comme cela a été le cas dans la classe de Didier, un accompagnement peut être offert aux élèves en matière d'étayages qui les aident à surmonter les difficultés inhérentes au genre à produire, et des rétroactions provenant de l'enseignant et/ou des pairs, ce qui est notamment proposé dans des dispositifs *l'atelier filé* (Coppola et al., 2019) ou *Itinéraires* (Colognesi et Lucchini, 2018). Ces aspects permettraient de « soulager » pour l'enseignant la question complexe de l'évaluation de l'oral (Dupont, 2016 ; Sénéchal, 2017 ; Sénéchal et al., 2019 ; Simard et al., 2019), puisqu'elle serait prise en charge par l'ensemble de la classe, et ce, progressivement au fur et à mesure des différentes productions. Cela nous paraît aussi important, dans le cadre de la production orale, de pouvoir se revoir et avoir une image de soi positive avant d'oser prendre la parole devant le groupe (Dumais, 2012 ; Dumortier et al., 2012). Finalement, nous plaçons pour l'exposé enregistré comme moyen de développer la compétence à communiquer oralement, en amont d'un exposé oral devant un groupe.

Cette expérience rapportée ici nous amène, dans la suite de nos travaux, à examiner davantage les pratiques de l'exposé oral dans les classes, qu'il soit en direct ou enregistré. Nous avons prévu d'interroger des enseignants à différents stades de leur carrière pour comprendre leurs besoins, leurs pratiques, mais aussi comment ils perçoivent et accompagnent leurs élèves – et la gestion des émotions de ceux-ci – lors des exposés. Nous allons aussi interroger un large échantillon d'élèves sur leurs émotions avant, pendant et après un exposé oral afin de comprendre comment ils vivent cette tâche orale complexe.

Notes

- ¹ Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie
- ² Nom d'emprunt
- ³ Les pourcentages sont calculés sur la base du nombre d'occurrences données par les 15 répondants. Par exemple, le côté moins stressant apparaît chez quatre élèves, ce qui correspond à 26,5 % des participants.

Références

- Chamberland, G., Lavoie, L., et Marquis, D. (2006). *20 formules pédagogiques*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Colognesi, S., et Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18.

- Colognesi, S., et Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, 9. (pp. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Colognesi, S., et Dumais, C. (2020). L'exposé oral enregistré par les étudiants comme alternative à l'exposé oral en présentiel. Quels bénéfices et points d'attention ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 67
- Colognesi, S., et Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral ? Expérimentations dans 8 classes du primaire et suivi de 16 futurs enseignants. *Recherches*, 73, 1-20.
- Colognesi, S., et Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture: l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 514-540.
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B. et Coertjens L. (2020) Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion, *Studies in Educational Evaluation* (67), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>
- Coppola, A., Colognesi, S., et Collet, I. (2019). Enseigner le débat régulé sur les (in)égalités entre les sexes et les sexualités. L'effet de l'Atelier Filé sur l'adhésion des élèves au système de genre. [To teach the regulated debate on gender and sexual (in) equality. The Effect of the Atelier filé on Student Adherence to the Gender System]. *Revue GEF*, 3, 42-55.
- Dolz, J., et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (137-138), 179-198. doi 10.4000/pratiques.1159
- Dolz, J., Noverraz, M., et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles: De Boeck.
- Dolz, J., Pasquier, A., et Bronckart, J.P. (1993). L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 19-34). Côte Saint-Luc, Québec: Editions Peijac.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 37-56.
- Dumais, C., Lafontaine, L., et Pharand, J. (2017). « J'enseigne et j'évalue l'oral »: pratiques effectives au 3^e cycle du primaire. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher, et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques*. (pp.151-176). Presses Universitaires de Namur.
- Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux*, 90, 5-24.
- Dumortier, J.L., Dispy, M., et Van Beveren, J. (2012). *Explorer l'exposé. S'informer et écrire pour prendre la parole en classe de la fin du primaire à la fin du secondaire*. Presses universitaires de Namur.
- Dupont P. (2016). L'épistémologie du concept de genre et ses conséquences praxéologiques en didactique de l'oral. *Repères*, 54, 141-166.
- Dupont, P. (2019). Vitaliser l'enseignement de l'oral : La séquence didactique du genre scolaire disciplinaire. Dans Bergeron, R., Senechal, K., Dumais, C. (Dir.) *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. (pp.43-67). Collection COGITO des Éditions Peisaj.
- Dupont, P. (2020). Un dispositif innovant pour enseigner l'oral en intégrant sa dimension évaluative, le projet SEMO. 32^e colloque de l'ADMEE-Europe, Casablanca 22-24 janvier.
- Dupont, P., et Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseignée, *Repères* 54(1), 7-16. Repéré voir la source <https://journals.openedition.org/reperes/1071>
- Gagnon, R., de Pietro, F., et Ficher, C. (2017). Introduction. Dans J.F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 11-42). Presses universitaires de Namur.
- Gagnon, R., et Dolz, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (36), 109-129.

- Hanin, V., Colognesi, S., et Van Nieuwenhoven, C. (2020) From perceived competence to emotion regulation: assessment of the effectiveness of an intervention among upper elementary students. *Eur J Psychol Educ.* <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00481-6>
- Karsenti, T. (2015). *Modèle ASPID*. Récupéré de <http://karsenti.ca/aspid2015.jpeg>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L., et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière, collection « Didactique ».
- Luminet, O. (2013). *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé*. De Boeck.
- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe du primaire au Québec. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université*. (pp.69-83). Peisaj.
- Pekrun, R., et Bühner, M. (2014). Self-report measures of academic emotions. Dans Pekrun, R., et Linnenbrink-Garcia, L. (dir.), *International handbook of emotion in education* (pp. 561-579). Routledge.
- Pekrun, R., et Linnenbrink-Garcia, L. (dir.). (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge.
- Pekrun, R., Muis, K.R., Frenzel, A.C., et Goetz, T. (2018). *Emotions at School*. Routledge.
- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? Dans J-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 177-199). Presses universitaires de Namur.
- Sénéchal, K., Dumais, C., et Bergeron, R. (dir.). (2019). *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Peisaj.
- Simard, C., Dufays, J.L., Dolz, J., et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- Simonet, R. (2000). *Comment réussir un exposé oral*. Paris: Dunod.

Pour citer cet article

- Stordeur, M-F. et Colognesi, S. (2020). Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves ? *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.683>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.686>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Pratiques numériques des enseignants en Bretagne pendant le confinement. Analyse anthropologique des premières données qualitatives et quantitatives.

Didier Perret
Université Rennes 2 (France)

Pascal Plantard
Université Rennes 2 (France)

Digital practices of teachers in Bretagne during the confinement.
An anthropological analysis of preliminary qualitative and quantitative data

doi: 10.18162/fp.2020.686

Résumé

Cet article s'interroge sur les dimensions personnelles et collectives des parcours d'appropriation des technologies numériques par les enseignants du second degré en se focalisant sur leurs pratiques numériques durant le confinement. Une approche qualitative par entretiens semi-directifs vient compléter les données quantitatives recueillies à partir de quatre enquêtes réalisées auprès des enseignants, des élèves et des familles de 2018 à 2020. Les résultats présentent différentes dynamiques d'appropriation et s'attardent aux relations entre les différents acteurs, enseignants, élèves et parents. Ils interrogent également l'organisation des dispositifs d'accompagnement et de formation des enseignants..

Mots-clés

Anthropologie des usages, parcours d'appropriation, enseignants, technologies numériques, pratiques numériques.

Abstract

This article investigates the individual and collective dimensions of pathways of digital technology appropriation by secondary school teachers, with a focus on digital practices during the confinement. A qualitative approach using semi-directed interviews was combined with quantitative data gathered from four surveys of teachers, students, and families from 2018 to 2020. The results reveal various dynamics of appropriation and highlight issues in the relationships between the various actors: teachers, students, and parents. They also call for improved support and training programs for teachers..

Keywords

Anthropology of uses, appropriation pathways, teachers, digital technology, digital practices

Introduction

Avec le réseau M@rsouin de recherche sur les usages des technologies numériques, l'équipe de recherche du Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD) étudie depuis 18 ans les pratiques numériques éducatives des élèves, des familles et des enseignants en Bretagne. Capitalisant sur les résultats d'un ensemble de projets de recherche situés en Bretagne (dont les ANR INEDUC 2012-2015, CAPACITY 2014-2017 et « Technographie de collège connecté » 2013-2015), nos travaux actuels s'inscrivent dans le projet Interactions Digitales pour l'Éducation et l'Enseignement¹ (IDÉE, 2017-2021) qui s'intéresse aux pratiques enseignantes et à la réduction des inégalités de parcours éducatifs. Dans le cadre de ce projet IDÉE, nous suivons depuis 2017 des cohortes de 3500 élèves et familles en menant des enquêtes quantitatives passées dans les classes et envoyées aux familles par l'établissement scolaire. Pour les enseignants, le choix a été fait d'adopter un questionnaire en ligne déployé en janvier 2020 et ayant recueilli 1000 répondants, articulé avec le dispositif de soutien à l'innovation pédagogique et numérique Interactik soutenu par la région Bretagne et l'académie de Rennes. Le volet Appropriatik du programme IDÉE se focalise sur la mise en place d'un dispositif particulier d'accompagnement et de formation continue des enseignants, les coopératives pédagogiques numériques (CPN). À partir du questionnement institutionnel sur la formation continue des enseignants (rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, septembre 2018), il est nécessaire d'interroger les difficultés que rencontrent les enseignants avec les dispositifs classiques de formations académiques dans le cadre de l'appropriation des technologies. Au travers de notre recherche, nous nous sommes intéressés à la place que peuvent prendre les

acteurs humains, en présence ou à distance, comme facilitateurs dans l'appropriation des technologies numériques. Complétées par de nombreuses observations qualitatives, ces données quantitatives vont nous permettre d'avoir une vision assez précise des usages pédagogiques des technologies numériques tant par les élèves que par les enseignants de Bretagne avant le confinement.

L'expérience du confinement est intense et massive. C'est un « fait social total », pour reprendre l'expression de Marcel Mauss. Notre société et notre école en sortiront profondément modifiées. Le recours à l'enseignement à distance ne va pas de soi et nous souhaitons conserver des traces scientifiques de cette période pour participer à cette évolution dans le sens de la prise en compte des inégalités éducatives. Nous avons actualisé et redéployé notre questionnaire dès le 8 avril 2020 pour prendre en compte la situation de confinement. Ce questionnaire est parfaitement anonyme et respecte le règlement général sur la protection des données (RGPD). Mi-juillet 2020, nous avons recueilli 524 réponses exploitables. Il comprend de nombreuses plages d'expression libre que nous n'avons pas encore analysées ; cependant, nous avons pu effectuer une comparaison des premiers tris croisés des deux questionnaires qui nous permettent d'avancer prudemment quelques résultats provisoires pour cet article sous la forme de tendances et non de chiffres précis qui viendront ultérieurement.

Contexte, ancrages théoriques et objectifs

Plusieurs auteurs s'accordent sur l'importance du numérique dans l'éducation : pour Proulx (2005) :

Internet [et le numérique dans son ensemble ?] peut produire un effet de levier dans la réorganisation sociale et économique des sociétés industrielles. L'avènement d'Internet se situe dans un contexte socio-historique plus vaste que le seul développement des machines à communiquer. (Proulx, 2005, p. 4)

Internet et l'ensemble des services et des applications associées viennent modifier sept domaines de la vie courante : « la communication, la politique, la sociabilité, l'identité et la subjectivité, la création culturelle [à laquelle se rattachent les pratiques en éducation], le travail humain et l'économie » (Proulx, 2005). La question se pose au sujet des compétences nécessaires à acquérir, pour les citoyens, afin de maîtriser ces changements de la société. Selon Cottier et Burban (2016) :

Les technologies numériques constituent un ensemble conséquent d'artéfacts dont il serait illusoire de dresser un tableau exhaustif, car il s'agit de technologies nombreuses et hybridées [...] le substantif numérique renvoie quant à lui au fait social, aux dimensions non exclusivement artéfactuelles de ce qu'il serait sans doute plus juste de nommer le fait numérique. (Cottier et Burban, 2016, p. 9)

En reprenant l'essai sociologique sur le don de Marcel Mauss, plusieurs auteurs donnent une envergure pluridimensionnelle aux transformations de la société (technique, politique, économique, culturelle et sociale), une dimension de « fait social total » porteuse de règles et de normes qui s'imposent progressivement aux individus (Plantard, 2014 ; Cottier et Burban, 2016). C'est pourquoi notre approche des technologies numériques est anthropologique en ce qu'elle définit les usages comme des normes sociales d'usages (De Certeau, 1990) et qu'elle prend en compte la profondeur historique et la dimension symbolique de la construction des usages.

La question de l'appropriation des technologies par les enseignants prend sa source dans les travaux de Proulx et Jouet qui définissent que l'appropriation est un parcours itératif et non un état de fait. Si l'on peut identifier aujourd'hui au moins 19 modèles s'intéressant à l'intégration des technologies numériques en classe (Fiévez, 2017), on déplore que la plupart soient technocentrés. Plantard (2016) présente le parcours d'appropriation d'une technologie numérique en quatre étapes (figure 1) :

La phase amorce renvoie au temps de la découverte et de l'étonnement. Les phases de confiance et de construction participent du temps de comprendre. La phase d'autonomisation marque le temps de l'incorporation, de la réflexivité et du contre-don. L'évolution de la personne dans le processus d'appropriation est modélisée en phases, mais n'est pas linéaire. En fonction de la situation de la personne et de l'instrument, le parcours peut revenir à une phase antérieure, voire reboucler complètement. (Plantard, 2016)

L'entrée dans le parcours se fait soit par un désir propre à l'individu (réduire les inégalités, modifier le fonctionnement des cours, accompagner un projet spécifique ou juste réaliser une activité spécifique avec les élèves), soit par contrainte (norme perçue, obligation des programmes, voir confinement comme cela a été le cas en mars 2020). C'est un processus qui va s'insérer dans un contexte socioculturel spécifique à chacun (Larroze-Marracq, 1999), en se basant sur un modèle pédagogique évolutif, autour de trois pôles : l'axis, c'est-à-dire les valeurs éducatives défendues ; la praxis, le pôle didactique des pratiques et des méthodes, et la psyché, qui est la dimension émotionnelle et psychologique de la pédagogie.

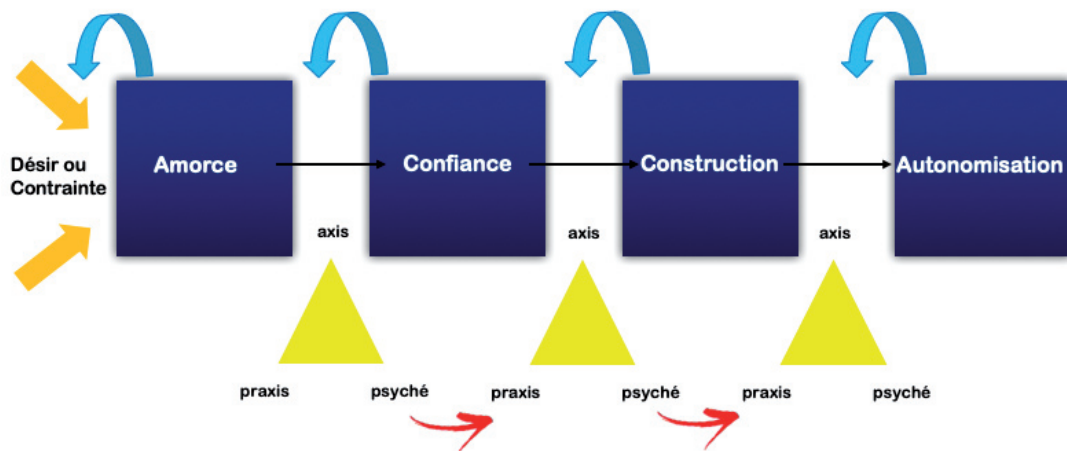


Figure 1

Parcours d'appropriation (Plantard, 2016) – CC-BY-ND

L'appropriation des technologies est tout d'abord un processus d'acquisition individuel de connaissances et de compétences, des savoirs, des savoir-faire et des habiletés pratiques (Jouët, 2000) qui consiste en une négociation entre l'utilisateur et la technologie mêlée de bricolage (Levi-Strauss, 1962) et de braconnage (Plantard, 2014). Puis l'appropriation se développe dans et autour du collectif. L'activité du sujet se construit au sein d'une communauté qui regroupe les individus ou des sous-groupes partageant le même projet ou le même objectif. Ces communautés spécifiques s'apparentent pour certaines aux communautés de pratique (Wenger, 2005), mais d'autres sont simplement le fait des réseaux personnels des enseignants (Wasserman et Faust, 1994). L'appropriation met en jeu tant

l'identité personnelle que l'identité sociale de l'individu, d'autant plus que chez les enseignants, les usages numériques professionnels viennent remettre en question l'accomplissement personnel. L'appropriation a lieu entre le moment où se développent les premiers usages et celui où il y a stabilisation de ceux-ci qui deviennent alors sociaux. Les difficultés de mise en place des collectifs enseignants sont de plusieurs ordres. Depuis la formation initiale jusqu'à la structuration des équipes, la forme scolaire et les contextes des établissements, il y a tout compte fait peu d'occasions pour construire des compétences de travail collaboratif. Néanmoins, au travers du vécu de différents enseignants de Bretagne pendant le confinement, nous allons évoquer dans cette communication l'influence de processus comme la **médiation numérique**² dans des environnements capacitants (ex. : les Coopératives Pédagogiques Numériques en Bretagne) ou simplement au sein de petits collectifs informels sur la mise en place des interactions facilitant la mise en œuvre d'activités numériques à distance avec les élèves, pratiques qui nécessitent une certaine appropriation des technologies et du contexte.

Méthodologie

Les données quantitatives sont issues de quatre campagnes d'enquêtes : les deux premières concernent 3500 élèves de collège et leurs familles avec un suivi de cohorte, un premier passage du questionnaire étant réalisé en 2017-2018 sur les élèves de 5^e de 13 collèges puis un second passage auprès de ces mêmes élèves arrivés en 3^e et de leurs familles en 2019-2020 (avant le confinement). Les deux autres campagnes concernent les enseignants (premier et second degrés) avec une première enquête en ligne et anonyme qui a recueilli 1000 répondants en 2019 et une seconde, toujours en ligne, à partir d'avril 2020 qui comprend 525 répondants. Les données qualitatives sont issues d'entretiens semi-directifs venant enrichir le dispositif quantitatif (12 enseignants issus de 4 lycées, 7 enseignants issus de 5 collèges, 16 élèves de seconde et première en lycée), complétés par des temps d'observation en classe (une à plusieurs séances d'une heure pour chaque enseignant avec capture vidéo), de rencontres formelles (participation à un groupe de secteur et à des formations) ou informelles (repas, discussions entre deux portes, salle des professeurs...). Pour les entretiens et les observations avec les enseignants, 16 ont été réalisés avant le confinement, 3 ont été faits en juillet 2020 après la période de confinement. Ce choix vise à prendre en considération les dynamiques individuelles et collectives de travail, d'accompagnement et de formation qui influencent, sur un temps long, positivement ou négativement, le degré de mobilisation des instruments numériques (Rabardel, 1995 ; Vergnaud, 1998) par les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. À partir d'une observation participante (Lapassade, 2016) et d'une immersion dans trois lycées et trois collèges (présence sur une journée complète, plusieurs jours de suite chaque mois), nous avons recueilli nos différents matériaux de recherche. La démarche méthodologique s'inscrit dans un processus inductif à partir des entretiens semi-dirigés avec nos enquêtés (1h30 en moyenne). Cela a permis d'identifier les étapes de leurs parcours et surtout d'identifier les personnes présentes dans l'entourage des enseignants (réseau personnel, contacts Twitter, groupes de secteur, communautés de pratiques). De proche en proche, à partir des éléments recueillis sur les premiers entretiens, puis lors des observations participantes en classe et surtout lors des moments d'échange entre enseignants dans différents lieux et différents cadres, d'autres acteurs ont pu être identifiés et contactés. Cette immersion, mais aussi l'observation de formations institutionnelles, de réunions, d'animations au sein des coopératives pédagogiques numériques ont permis de construire un panel étendu de différentes figures d'intervenants sur l'appropriation des technologies numériques.

Résultats et discussion

Premier tableau

Dans l'enquête de janvier 2020, on peut identifier un bon quart d'enseignants qui étaient déjà acculturés aux technologies numériques. Depuis le confinement du mois de mars, ils ont pu recréer, même à distance, une dynamique de classe et inventer d'autres façons de travailler. Il y a ensuite la moitié des professeurs qui a tâtonné pour faire au mieux. Au tout début du confinement, certains d'entre eux ont essayé de bien faire en mettant énormément de ressources en ligne, sans vraiment « scénariser », quitte à noyer les élèves et leurs parents sous les exercices. Après une phase d'adaptation, ils ont dépassé leurs appréhensions, se sont formés à partir de début avril à cet enseignement à distance un peu particulier, pour revenir à quelque chose de plus raisonnable. Ils méritent largement les hommages qui leur ont été rendus, par leur ministre de tutelle comme par les familles. Les problèmes se concentrent sur le quart restant : des enseignants qui, d'ordinaire, ont un usage à minima du numérique en classe – un tableau blanc interactif, des diaporamas... ou pas d'usages du tout. Ces derniers ont rencontré le plus de difficultés. Dans ce groupe, certains s'y sont finalement mis tant bien que mal, avec l'aide de leurs collègues ou de leur famille. D'autres, ultra-minoritaires, mais sur lesquels l'attention se porte depuis quelques semaines, ont décroché malgré eux avec une « casse » psychologique forte (burn-out), des conflits de valeur et un sentiment d'inutilité.

Quelle a été la principale difficulté rencontrée par les professeurs ?

On a vu nombre d'enseignants s'essayer à reproduire, à l'identique, les pratiques scolaires qu'ils ont en classe. Or, cela demande une très forte appropriation des technologies, tant par l'enseignant que par les élèves pour pouvoir fonctionner :

C'est le cas d'Arnaud, enseignant de sciences de la vie et de la terre en collège en centre Bretagne. Enseignant ayant eu un parcours atypique, avec un CAPES obtenu à 29 ans après une période d'activité dans le privé, il est titulaire de son poste depuis plusieurs années maintenant. C'est un enseignant appartenant au groupe des « *acculturés aux technologies* » cité dans le paragraphe précédent. Il a construit de nombreuses activités avec le numérique permettant aux élèves de participer, de produire et de communiquer, principalement en utilisant une Moodle Box³ en local et des tablettes (au moins une tablette pour deux élèves, parfois une tablette par élève suivant les séances). Il utilise aussi dans sa pratique des vidéos, des services tiers comme Canva, Genially ou Learningapps. Le confinement et la mise en place de l'enseignement à distance ne l'ont pas effrayé outre mesure et il va simplement transférer ses activités habituelles réalisées sur la Moodle Box sur le Moodle « espace pédagogique » de l'environnement de travail académique *Toutatice*. Ainsi, dès les premières semaines, les élèves retrouvent un environnement équivalent à celui qu'ils utilisaient en classe. Des activités de type forum sont menées avec une participation régulière de la plupart des élèves de 3^e impliqués. Moins d'une dizaine sur les 110 ne se connecteront pas. Son cours « à distance » est enrichi de vidéos, d'exercices complémentaires avec Learningapps, etc. On voit ici que Arnaud, que l'on peut positionner en phase d'autonomisation, a disposé des ressources nécessaires pour faire face au contexte exceptionnel. Les activités proposées à distance fonctionnent, non seulement parce qu'elles sont maîtrisées par l'enseignant, mais aussi parce

que ce sont des activités que les élèves ont déjà réalisées en classe avant le confinement. C'est bien l'adéquation entre ces deux dimensions qu'il faut prendre en compte pour questionner comment enseigner et apprendre aujourd'hui, d'une part le degré d'appropriation de l'enseignant qui va pouvoir adapter ses pratiques au changement de contexte, mais aussi le degré d'appropriation des élèves, leur « *culture numérique scolaire* » propre qui leur permet de suivre à distance, car étant en terrain connu. Les éléments à disposition pour le moment n'ont pas pu déterminer si les élèves non impliqués l'ont été du fait d'un problème matériel (connexion, absence de matériel) ou de difficultés de suivi des activités scolaires par les parents. Des entretiens avec les élèves et les familles sont envisagés pour le déterminer. Malgré la réussite des premières activités à distance, Arnaud constate une érosion progressive de l'assiduité des élèves, ce qui interroge la capacité de cette forme d'enseignement à suppléer sur une longue durée l'organisation traditionnelle des cours.

Dans la plupart des cas, les enseignants n'ont pu fonctionner de cette manière. La période inédite que nous venons de vivre, et qui n'est pas encore achevée, a été marquée par un éclatement complet des pratiques pédagogiques, avec, d'un côté, des enseignants tout à fait volontaires pour s'emparer des outils numériques, et, de l'autre, des enseignants pas du tout prêts. Les données qualitatives qui nous reviennent montrent encore une fois l'importance de la formation entre pairs.

Parmi les 50 % d'enseignants qui ont essayé de temporiser et de suppléer au changement du mode d'enseignement, beaucoup se sont appuyés sur les compétences et conseils de leurs collègues déjà acculturés, ou sur ceux des référents « numériques » du premier ou du second degré qui existent dans chaque circonscription ou chaque établissement. Encore faut-il que ceux-ci soient bien repérés comme personnes-ressources par les enseignants, les chefs d'établissement et les académies ...

Dans le cas de Bénédicte, enseignante de sciences physiques en poste dans deux établissements, un lycée général de centre-ville et un collège, c'est justement son réseau personnel qui va lui permettre de suivre plusieurs formations à distance. En effet, dans son établissement, le référent aux ressources et aux usages pédagogiques du numérique⁴ (RRUPN) est aussi formateur académique, membre de l'équipe de la coopérative pédagogique numérique du département. Cet interlocuteur va servir de médiateur pour lui indiquer les liens vers les formations disponibles à distance pour réaliser son projet. En effet, Bénédicte n'a qu'une utilisation très limitée du numérique dans sa pratique pédagogique, Pronote pour saisir les informations sur le suivi des élèves ainsi que Pearltrees pour un dossier partagé avec la classe de seconde dont elle est professeur principal et qui lui permet de suivre les recherches des élèves sur l'orientation. Elle ne communique avec les élèves en dehors des cours que via une adresse courriel dédiée qui ne servait que pour des questions d'organisation d'emploi du temps avant le confinement, soit une ou deux fois dans l'année. Aucun de ses cours n'était disponible en ligne avant le confinement. En classe, les élèves utilisent quelques logiciels disciplinaires en travaux pratiques comme Regressi, elle projette au vidéoprojecteur diaporamas, vidéos et animations flash pour ses cours. Nous pouvons positionner Bénédicte dans la moitié des enseignants qui ont essayé de s'adapter. Par rapport au parcours d'appropriation, elle est entrée dans la phase de confiance. Les technologies numériques commencent à être mises en œuvre, elle a confiance en ses capacités, elle a confiance en ses élèves et commence à appréhender certains outils, mais n'étant titulaire dans l'établissement que depuis quatre ans, elle a d'abord dû se concentrer sur « *faire d'abord les programmes* », créer ses séquences de cours, les modifier en début d'année avec la réforme du lycée. Le développement de ressources en ligne ou d'activités plus élaborées n'était pas sa priorité. L'impératif des activités numériques à distance arrive comme une

contrainte forte avec le confinement. Or, ses échanges avec le RRUPN de l'établissement, par courriel, lui donnent l'envie de mettre en place des QCM pour ses élèves de lycée sur la plateforme Moodle de l'établissement. À partir de mai, quand sa fille peut reprendre l'école, ce qui lui libère du temps, Bénédicte va ainsi suivre trois formations en visioconférence avec plusieurs formateurs du dispositif académique, une première sur Moodle et la gestion d'un cours sur cette interface, une seconde sur l'activité QCM qui lui apporte ce qu'elle cherche et une troisième sur les modules H5P de Moodle où elle « *n'a rien suivi* », le sujet étant trop éloigné de ses compétences et de ses besoins. Bénédicte va ainsi créer un cours sur Moodle, y insérer des ressources (PDF, vidéos) et créer plusieurs activités de QCM pour ses élèves. On peut observer une différence ici avec la situation d'Arnaud présentée précédemment : pour Bénédicte, l'activité QCM qu'elle propose aux élèves est une nouveauté et elle va se limiter à cette pratique. Ses élèves n'ont pas pu s'approprier ce processus avant, en classe, ils vont la découvrir à distance. Le premier QCM, noté et donc obligatoire, sera réalisé par 88 sur les 90 élèves de seconde. Toutefois, les 5 QCM suivants, facultatifs, permettant de s'interroger sur les acquis après le visionnage de vidéos, ne seront faits que par 25 élèves au maximum. La phase de confiance est une étape fragile, qui repose sur de nombreux facteurs sociaux et où la présence d'une médiation humaine va être primordiale. D'ailleurs, Bénédicte ne va pas développer d'activités avec Moodle dans son autre établissement, car son seul contact dans l'équipe pédagogique, sa collègue de sciences physiques, n'utilise pas le service et personne ne va pouvoir l'accompagner. Or, dans ce collège, Moodle est déployé depuis 2013, 33 cours sont ouverts... mais ils datent de 2013-2014. N'ayant plus de gestionnaire Moodle actif dans l'équipe pédagogique du collège, le service est tombé en désuétude et ne sera pas utilisé pendant le confinement. Bénédicte disposait des compétences et de l'envie pour mettre en œuvre des activités avec ses élèves de 3^e, l'outil était présent, mais l'accompagnement humain faisant défaut, elle ne pourra pas aller plus loin pour le moment.

Le confinement des élèves : des tensions sur l'école de la confiance...

On a beaucoup parlé des « élèves décrocheurs » que la période a particulièrement mis à la peine. On semble aujourd'hui ouvrir les yeux sur les ressentis du confinement et de l'enseignement à distance des « bons » élèves... Avec le déconfinement, le temps est venu de mettre des mots sur cette expérience inédite. La parole des élèves, qu'on a très peu entendus tant qu'ils étaient enfermés chez eux, se libère. Cependant, ce qu'ils ont vu d'hésitations ou d'insuffisances chez leurs enseignants peut nourrir une mise en cause – voire une mise en accusation – qu'ils verbalisent souvent sans filtre. Eux aussi ont entendu dire autour d'eux que « tout se passait au mieux ». Que l'enseignement était assuré « presque comme d'habitude ». Que le CNED – qui était tout sauf un modèle avant la crise – les aiderait à surmonter l'épreuve. Ce discours volontariste, déconnecté de leurs difficultés quotidiennes, a pu être mal vécu. Nous pouvons dire que, pour certains élèves, la confiance à l'égard du système a été bouleversée durant le confinement. Les écoliers ont été en partie épargnés. Les liens plus proches entre les enseignants du 1^{er} degré et les parents ont joué un peu comme un filtre. Les lycéens sont déjà, pour une majorité en tout cas, autonomes dans leur travail et suffisamment mûrs pour trouver un rythme, s'organiser, s'inventer des repères. Recréer un « collectif » via des outils numériques qu'ils maîtrisent – quand ils en sont équipés. Les problèmes se sont concentrés au collège et au lycée professionnel, les niveaux de tous les dangers : les lieux du décrochage, ceux où les inégalités se creusent, et où l'individualisation des enseignements est compliquée.

Pour Catherine, enseignante d'économie-gestion en lycée professionnel, ce sont justement les difficultés de ses élèves tant du point de vue matériel que scolaire qui vont modeler ses activités pendant le confinement. Dans le parcours d'appropriation, Catherine, comme Arnaud, est en phase d'autonomisation. Elle utilise elle-même de nombreux outils, fait utiliser à ses élèves différents outils durant les cours. Pour elle, utiliser le numérique dans la pédagogie n'est pas seulement faire produire aux élèves un document sur un tableur, c'est plus que cela. Les élèves doivent être en activité, souvent en interaction, et l'utilisation de tel ou tel outil doit participer à la construction d'une culture numérique nécessaire dans leur parcours professionnel. Pourtant, elle constate que ses élèves de filière bac pro commerce sont très peu équipés, souvent simplement d'un smartphone, la plupart n'utilisent pas d'adresse courriel, n'ont pas d'imprimante à la maison, voire pas d'ordinateur. Déjà, avant le confinement, les élèves internes éprouvaient eux aussi des difficultés à travailler le soir, faute d'accès aux salles multimédia. Alors qu'elle est la référente numérique de l'établissement, qu'elle est la gestionnaire de l'interface Moodle pour le lycée, pendant le confinement, elle va limiter les ressources disponibles en ligne à de simples documents à consulter. Ses élèves, disposant de son numéro de téléphone, vont lui transmettre leurs productions par SMS en photographiant le travail réalisé. Catherine limite l'étendue des activités pour permettre aux élèves de pouvoir les réaliser et non par manque de compétence ou manque de connaissances. Ici, enseigner à distance doit prendre en compte aussi les moyens et les capacités des apprenants.

D'autres témoignages en lycée professionnel viennent compléter le tableau présenté avec Catherine. Dans certains cas, le choix des enseignants a été d'aller à l'encontre des directives académiques et d'organiser les échanges avec les élèves sur les réseaux sociaux comme Facebook et Whatsapp. L'important, pour ces enseignants, était de garder le contact avec des élèves en difficulté sociale dont certains ne disposent que d'un accès à internet sur leur smartphone et de manière limitée. Des élèves de lycée professionnel ont décrit qu'ils avaient dû arrêter de travailler pendant plus d'une semaine, car leur forfait 4G était épuisé et qu'ils ne pouvaient récupérer le travail à faire. Dans ces circonstances, il est invisable de construire un enseignement à distance avec des activités en lignes régulières, c'est-à-dire d'imaginer reproduire à distance le fonctionnement des enseignements habituels. Une telle tentative dans ces conditions ne ferait qu'accentuer les inégalités.

C'est aussi sur le collège et les lycées professionnels que notre vigilance devra être particulière à la rentrée. Les différences de pratiques de ces adolescents viennent renforcer la difficulté pour les enseignants de proposer des activités avec les technologies numériques qui correspondent à leurs besoins tout en correspondant aux programmes.

La « fracture numérique » entre les familles ?

Si le confinement a pu révéler des inégalités entre les familles, il a aussi montré que le concept de « fracture numérique » est une vision caricaturale et idéologique. Personne n'est véritablement « in » ou « out » vis-à-vis du numérique. Résumer le décrochage des élèves de milieu populaire au manque d'équipement numérique, comme on l'entend parfois, c'est faire fi des autres problématiques (économique, sociale, immigration, etc.) qui touchent ces populations et qui expliquent en grande partie leur éloignement de l'institution scolaire. Autrement dit, on pouvait s'attendre à ce qu'ils décrochent.

Ce qu'a mis en avant de manière plus surprenante la crise, ce sont les fragilités numériques de tous les autres. L'envahissement du numérique via l'école à la maison et le télétravail a mis en difficulté nombre de familles traditionnelles, recomposées, monoparentales, des personnes modestes comme des « cadres sup » ayant fait de bonnes études. De nombreux citadins partis se confiner dans leur maison de campagne se sont aperçus qu'ils ne disposaient pas d'assez de réseau. Si on exclut les jeunes adultes sans enfant des grands centres urbains, tous les Français en ont subi les impacts.

L'importance des dynamiques collectives pour faciliter l'appropriation des technologies

Dans les trois exemples présentés, ceux d'Arnaud, de Bénédicte et de Catherine, s'il est un point important à compléter, c'est la place des différents interlocuteurs disponibles pour répondre à leurs questionnements durant la phase de confinement, c'est-à-dire la place des dynamiques collectives dans les parcours d'appropriation. Arnaud et Catherine sont tous deux RRUPN, ils disposent d'un compte Twitter qui va les approvisionner en informations, ils font tous deux partie de communautés de pratiques actives sous la forme de groupes de secteur disciplinaires, ils sont en relation régulière avec plusieurs enseignants de leur établissement et d'autres enseignants d'établissements de l'académie. Bien que Catherine mentionne se « *sentir seule* » dans sa mission de référente numérique, elle va savoir trouver les ressources nécessaires à la modification de ses propres pratiques pendant le confinement auprès de ses contacts, notamment les deux formatrices de la coopérative pédagogique numérique départementale avec qui elle a des échanges réguliers. Elle va aussi proposer des accompagnements à distance, en visioconférence, et des tutoriels, à quelques collègues du secteur tertiaire pour les aider à mettre en œuvre différents outils. Toutefois, elle mentionne la difficulté d'accompagner les autres enseignants, ceux des filières industrielles, voire ceux de l'enseignement général, d'une part par manque de connaissances spécifiques, mais surtout par manque de lien social avec eux, avant le confinement. Pour Arnaud, le constat est sensiblement identique : en tant que RRUPN, il va échanger et accompagner à distance, par courriel, par téléphone ou visioconférence, sept à huit collègues avec qui il a déjà construit une relation régulière avant le confinement. L'équipe de collègues de son collège fonctionne comme une autre communauté de pratiques où chaque enseignant va « *visiter* » la classe des autres pour découvrir comment il ou elle met en œuvre telle ou telle activité avec les élèves. La période de confinement va permettre un renforcement des échanges à distance au sein de ce groupe, mais Arnaud déplore ne pas avoir eu de demandes des autres enseignants de l'établissement.

Pour Bénédicte, le lien reste très local, dans son cercle de connaissances personnel de l'établissement. Son RRUPN va jouer le rôle de médiateur vers les différentes ressources, formations et interlocuteurs disponibles. Ce que décrit bien Bénédicte, c'est que le RRUPN va d'abord écouter et analyser ses besoins – l'envie de réaliser des QCM pour ses élèves – avant de l'aiguiller vers telle ou telle formation. Bénédicte ne connaissait pas le dispositif auquel elle allait s'adresser, les coopératives pédagogiques numériques, avant le confinement. Déçue par les formations formelles proposées par le plan académique de formation (PAF), celle-ci voyait son horizon se limiter à un contact de confiance, le RRUPN, auquel elle s'adressait en salle des professeurs ou parfois par courriel. C'est une des caractéristiques des parcours d'appropriation⁵, le lien social et la dynamique collective semblent se renforcer au cours des étapes du parcours. Dans les données collectées sur les entretiens, le passage d'une étape à une autre sollicite systématiquement l'intervention d'un tiers, souvent un proche, un parent ou un ami dans les premières étapes pour aller vers des intervenants plus institutionnels en phase de construction (formations), mais chaque fois, il y a une fonction de médiation nécessaire.

Le déconfinement et la préparation de la rentrée ?

Il faut analyser ce qui s'est passé dans la période de confinement, car le télétravail et l'enseignement à distance ne s'improvisent pas, pour les enseignants comme pour tout un chacun. Et répéter, comme l'a fait le Ministre et la communication officielle de l'institution, que « tout va bien » peut avoir un effet culpabilisant chez tous ceux qui ne sont pas à l'aise dans cette situation. On a entendu dire dans les médias que les enseignants avaient « perdu » entre 5 et 8 % des élèves : l'expression leur fait porter la responsabilité d'un effet qui est systémique. Nos retours du terrain décrivent qu'une partie des enseignants s'est sentie tellement délégitimée et bousculée dans ses pratiques pendant la période qu'on peut s'attendre à une épidémie de burn-out ! Une autre conséquence est à craindre : celle d'une exacerbation des clivages au sein du monde enseignant. Entre les professeurs qui n'ont pas réussi à maintenir le lien avec leurs élèves faute de compétences numériques, ceux qui se sont repliés sur eux en rejetant le « tout numérique », et ceux, au contraire, qui se sont révélés durant la période. Sans accompagnement, on prend le risque d'exacerber les inégalités, voire les conflits interpersonnels déjà à l'œuvre au sein du système éducatif.

Quels sont les autres leviers politiques à actionner pour l'avenir du numérique éducatif ?

Il ne faut pas abuser des contre-vérités ou des slogans à la mode sur le numérique, comme on a pu le voir pendant cette crise, et avant, car ils tendent à cristalliser les résistances des uns comme l'engagement des autres. L'approche quantitative visant à dire qu'il faut « X % » d'enseignement à distance dans l'Éducation nationale ou dans l'Enseignement supérieur, ne veut rien dire. Une réflexion qualitative sur les usages pédagogiques du numérique doit primer en se demandant si, et comment, on mélange présentiel et distanciel en fonction des disciplines, des objectifs, des territoires, du profil des élèves, de l'acculturation des enseignants, etc. La crise a aussi montré l'importance de valoriser et d'organiser les enseignants qui peuvent être des ressources pour leurs collègues.

Conclusion

Le confinement a placé les enseignants, les élèves et les familles dans des conditions inédites et difficiles. Nous avons pu montrer quelques exemples de pratiques pendant le confinement qui soulignent plusieurs difficultés : comment maintenir l'enseignement à distance au-delà des premières semaines ? Comment proposer un enseignement à distance qui s'adapte aux compétences et aux conditions matérielles des élèves pour éviter de creuser les inégalités ? Comment développer les pratiques nécessaires quand l'accompagnement humain sous forme de médiation est le facteur essentiel, mais ne bénéficie pas de moyens par l'institution ?

Soyons clairs : l'Éducation nationale en France en tant qu'institution n'était pas du tout préparée à ce fait social total qu'a été le confinement. Le monde numérique glisse depuis quarante ans sur le monde enseignant. Malgré la succession des plans numériques, il s'articule encore mal avec l'univers scolaire. Au-delà des difficultés matérielles, des difficultés de connexion, ce sont surtout des difficultés de pratique du numérique pédagogique qui ont été dévoilées par le confinement articulées avec des expériences préalables et des capitaux « culturels numériques » très inégaux chez les enseignants. Dépassant la question de la formation au numérique pédagogique, la question de l'accompagnement global des

enseignants aux cultures numériques a été cristallisée par le confinement. Nous avons présenté dans cet article des témoignages d'enseignants ayant réussi, en partie, à s'adapter tout en montrant quelles sont les limites de l'enseignement à distance. Il nous manque encore ici les témoignages des enseignants en grande difficulté, ceux qui n'ont pas pu mettre en œuvre d'enseignement à distance. Enfin, d'ici la fin de l'année doivent se tenir des « états généraux du numérique éducatif », « pour faire le point sur les enseignements » de la crise selon les mots du ministre Jean-Michel Blanquer. Espérons que lors de ce rendez-vous, toutes les disciplines scientifiques qui s'intéressent au numérique auront leur mot à dire et qu'on ne réduira pas l'éducation à l'apprentissage neuro-cognitif en occultant ses contextes.

Notes

- ¹ Opération soutenue par l'État français dans le cadre du volet e-FRAN du Programme d'investissement d'avenir (PIA 2), opéré par la Caisse des Dépôts
- ² Voir le texte réglementaire en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000038129871&dateTexte=20190727>
- ³ En ligne : <https://moodlebox.net/fr/> le système utilisé par l'enseignant a été enrichi par Mélanie Auriel, Chargée de mission « [collège numérique 56](#) » au conseil départemental du Morbihan qui propose formation, prêt et accompagnement.
- ⁴ Réfèrent aux ressources et aux usages pédagogiques du numérique (RRUPN) : « *enseignants du second degré bénéficiant d'une indemnité forfaitaire annuelle pour mission particulière. C'est la personne en charge de l'évaluation des usages numériques, des besoins en matière de formation et du conseil au chef d'établissement pour la mise en œuvre de sa politique numérique.* » (Source académie de Rennes, repéré à <https://www.toutatice.fr/portail/share/GUq1Bv>)
- ⁵ Voir affiche : Production non anonyme – lien à ajouter après validation

Références

- Cottier, P. et Burban, F. (2016). *Le Lycée en régime numérique – Usages et recomposition des acteurs*. Octares.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien, T.1, Arts de faire*. Gallimard.
- Fiévez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif : Modèles, réalités et enjeux*. Presses de l'université du Québec.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux. Communication – Technologie – Société*, 18(100), 487-521; <https://doi.org/10.3406/reso.2000.2235>
- Lapassade, G. (2016). Observation participante. Dans Jacqueline Barus-Michel (dir.) *Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions* (p. 392-407). ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2016.01.0392>
- Larrozé-Marracq, H. (1999). Apprentissages scolaires et construction des connaissances: de Piaget à Vygotsky. *Aprendizagem e desenvolvimento*, 8(29/30), 109-119.
- Levi-Strauss, C. (1990). *La pensée sauvage*. Paris: Plon. (Édition originale, 1962)
- Plantard, P. (2014). *Anthropologie des usages du numérique*. Note de synthèse d'HDR, soutenue le 4 juillet 2014, Université de Nantes, Nantes. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01164360>
- Plantard, P. (2016). Temps numériques et contretemps pédagogiques en collège connecté. *Distances et médiations des savoirs*, 16 <https://doi.org/10.4000/dms.1660>
- Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux – modèles – tendances. Dans Vieira, L. et Pinède, N. (dir.) *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, (Tome 1, p. 7-20). Presses universitaires de Bordeaux.

- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains, Armand Colin.
hal-01017462 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462/document>
- Vergnaud, G. (1998). Toward a cognitive theory of practice. Dans A. Sierpiska et J. Kilpatrick (dir.), *Mathematics education as a research domain: A search for identity*. (p. 227-241). Kluwer Academic Publisher.
- Wasserman, S. et Faust, K. (1994). *Social Network Analysis: Methods and applications*. Cambridge university Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Pour citer cet article

- Perret, D. et Plantard, P. (2020). Pratiques numériques des enseignants en Bretagne pendant le confinement. Analyse anthropologique des premières données qualitatives et quantitatives. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-12.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.686>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.687>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Daniel **Moreau**
Université de Sherbrooke (Canada)
François **Larose**
Université de Sherbrooke (Canada)
Jonathan **Smith**
Université de Sherbrooke (Canada)

L'intention de persister d'étudiants québécois en éducation préscolaire et en enseignement primaire en contexte de pandémie

Student intention to persist in preschool and elementary school education in
Québec in a pandemic context

doi: 10.18162/fp.2020.687

Résumé

Cet article a pour objectif de documenter l'intention de persister dans leur formation et leur choix de carrière en enseignement des étudiants en éducation préscolaire et en enseignement primaire dans le contexte actuel de pandémie. Une analyse de contenu lexicométrique de données provenant d'entrevues réalisées auprès d'un échantillon de 33 étudiants a été réalisée. Elle révèle une attitude équivoque au regard de l'intention de persister dans la formation à l'enseignement, dont les modalités de réalisation à distance apparaissent dissuasives. Elle révèle également une intention ferme de persister dans la profession enseignante, en relevant les défis que pose ce contexte de pandémie.

Mots-clés

Formation à l'enseignement, intention de persister, investissement professionnel, analyse de contenu, lexicométrie

Abstract

This article documents students' intentions to persist in a teacher training program and a career in preschool and elementary school education during the current pandemic. Interview data from a sample of 33 students were subjected to lexicometric content analysis. Results show ambiguous attitudes toward intention to persist in a teacher training program, notably due to the deterrent effect of remote learning modes. Results also reveal firm intentions to persist in the teaching profession while meeting the challenges posed by the pandemic.

Keywords

Teacher training, intention to persist, professional commitment, content analysis, lexicometry

Introduction

La pandémie actuelle a touché de plein fouet la profession enseignante et, indirectement, la formation à celle-ci. Les données disponibles sont certes parcellaires, mais, ici comme ailleurs, elles font néanmoins état de changements importants dans l'exercice du travail enseignant, comme la distanciation sociale, la transition vers des modalités d'enseignement à distance et le retour à des activités en présentiel sous le signe de mesures sanitaires rigoureuses (OCDE, 2020; Pramling Samuelsson, Wagner et Eriksen Ødegaard, 2020). Au Québec comme ailleurs, la levée des activités d'enseignement en présentiel a obligé les enseignants à se familiariser avec les outils technologiques permettant de maintenir un rapport pédagogique avec leurs élèves (OCDE, 2020). Selon Goyette (2020), ces changements auraient affecté le bien-être et la motivation des enseignants, alors qu'ils « peuvent nourrir un sentiment d'incompétence numérique, ou un inconfort psychologique et émotionnel. » Dans les universités québécoises, cette mesure s'est traduite par la fin des activités d'enseignement en présentiel et des stages de formation. Néanmoins, plusieurs étudiants en éducation préscolaire et en enseignement primaire ont trouvé un emploi en milieu scolaire¹ et ont été confrontés à des conditions de pratique inédites.

Ces conditions de travail et de formation à l'enseignement peuvent apparaître doublement problématiques aux yeux de ces étudiants. Non seulement celles-ci sont susceptibles d'affecter leur motivation à étudier, mais elles peuvent compromettre leur intention de poursuivre dans la profession enseignante. Ces conditions ne correspondent pas à leurs « savoirs préprofessionnels » en faveur d'une « pédagogie traditionnelle apprise sur les bancs de l'école comme élèves » (Tardif et Lessard, 2004, p. 381), laquelle s'est instaurée aux XIX^e et XX^e

siècles dans la foulée de l'expansion des systèmes scolaires. À cet égard, un récent rapport de l'OCDE (2020) souligne que l'enseignement à distance pourrait faire encore partie des pratiques éducatives au cours des années à venir. Si un retour à la normale demeure envisageable, la perception de ces conditions peut compromettre momentanément le raisonnement circulaire présidant normalement à la reproduction des rôles scolaires. Cette situation soulève donc la question de l'intention de ces étudiants de poursuivre une carrière en enseignement. Ceux-ci « temporisent-ils » dans l'espoir d'un retour à la normale ?

Le présent article a pour objectif de documenter l'intention de persister dans leur formation et la profession enseignante. Le construit d'intention de persister sera d'abord défini dans la prochaine partie dans la perspective de la théorie sociocognitive. Il permettra d'argumenter nos choix méthodologiques présentés dans un deuxième temps, en mettant en évidence les modalités de recueil et d'analyse des données, de nature lexicométrique. Les résultats des analyses permettront, dans un troisième temps, d'apporter des éléments de réponse, qui seront discutés par la suite.

L'intention de persister dans la perspective de la théorie sociocognitive

L'intention de demeurer dans la profession enseignante repose sur la motivation, les attitudes et les expériences des étudiants poursuivant un programme de formation à l'enseignement (Aksu, Demir, Daloglu, Yildirim et Kiraz, 2010; Heinz, 2015). C'est en fonction de ces facteurs que s'opérerait un mouvement constant de déconstruction et de reconstruction identitaire au cours de cette formation (Cochran-Smith, Villegas, Whalen Abrams, Chávez-Moreno, Mills et Stern, 2016). L'intention de persister correspond à la dimension conative de la disposition individuelle à agir : sans être l'action en elle-même, elle se trouve au plus près de celle-ci et de son contexte perçu par l'individu et affecte son désir de s'y engager. Nous avons recours à la théorie sociocognitive de Bandura (1986) pour l'analyser, alors qu'elle peut rendre compte de changements individuels au chapitre des dispositions cognitives, sociales et affectives dans la foulée de transformations contextuelles. La causalité établie par cette théorie repose sur l'interaction entre trois types de facteurs, respectivement de nature personnelle, environnementale et comportementale. Chacun de ceux-ci constitue autant de déterminants modérant l'effet des deux autres. Les facteurs individuels sont liés à la personne et renvoient à ses capacités, ses expériences antérieures et ses états émotionnels. Ils varieront en fonction des normes sociales prévalant dans un milieu spécifique et des comportements déployés par les individus pour agir.

Ces trois types de facteurs seront successivement abordés dans le but de situer les implications de la pandémie actuelle au regard de l'intention de persister. Il s'agit d'abord de prendre la mesure des changements comportementaux entraînés par celle-ci, suscitant diverses opinions individuelles. Nous aborderons ensuite la question de l'engagement en tant que disposition individuelle représentant la synthèse des facteurs individuels et sociaux, laquelle s'exprime à travers des attributions causales. Celle-ci permettra finalement de définir deux types d'intention.

De nouveaux comportements en enseignement en contexte de pandémie

Peu de recherches font systématiquement état des changements ayant affecté les différents volets de la tâche enseignante depuis les débuts de la pandémie actuelle. Certaines recherches prennent néanmoins la mesure de ceux-ci dans certains pays scandinaves, la Californie et la Thaïlande. L'étude

comparative de Pramling Samuelsson, Wagner et Eriksen Ødegaard (2020) indique que certaines écoles préscolaires et primaires sont demeurées ouvertes en Suède, alors qu'elles ont généralement été fermées ailleurs. Les fermetures d'établissements ont d'ailleurs été massives à l'échelle internationale, affectant 1,3 milliard d'élèves de 182 pays en date du 3 mai 2020 (OCDE, 2020). Pour l'essentiel, il faut distinguer deux types de changements, correspondant aux deux phases de la crise actuelle, à savoir l'usage plus ou moins forcé des technologies de l'information à des fins d'enseignement dans un premier temps, et l'instauration de mesures sanitaires strictes dans le contexte de la reprise des activités en présentiel.

Le recours aux technologies de l'information s'est variablement imposé dans la foulée du confinement pour maintenir d'abord des canaux de communication avec les élèves et, graduellement pour plusieurs, pour élaborer des activités d'apprentissage en ligne, des enregistrements et des classes virtuelles à l'aide des plateformes informatiques disponibles (Pramling Samuelsson, Wagner et Eriksen Ødegaard, 2020). Ce changement a marqué un tournant important, considérant que seulement près de la moitié des enseignants recensés par l'OCDE (2020) ont affirmé avoir recours à ces technologies avant la crise. En outre, la réalisation effective d'enseignements en ligne a exigé une implication parentale accrue, qui était passablement limitée avant la crise (OCDE, 2020) et qui s'est avérée généralement variable au cours de celle-ci (Pramling Samuelsson, Wagner et Eriksen Ødegaard, 2020). L'adoption de ces outils technologiques a suscité des sentiments d'anxiété et d'incompétence (Pramling Samuelsson, Wagner et Eriksen Ødegaard, 2020). Nos étudiants ont été affectés par cette situation à la fois en tant que futurs enseignants et apprenants, la levée des cours universitaires en présentiel générant des sentiments d'incertitude et d'anxiété (Lee, 2020). Devant cette crise, Baloran (2020) souligne la nécessité de mieux préparer les étudiants en enseignement à faire usage des outils technologiques dans une perspective mixte pour soutenir les apprentissages en présentiel et à distance. Par ailleurs, la perte de la relation interpersonnelle en présentiel aurait durement été ressentie par les enseignants, considérant que « *they view these relationships as the heart and soul of teaching* » (Pramling Samuelsson, Wagner et Eriksen Ødegaard, 2020, s.p.). Certains ont exprimé des inquiétudes pour le bien-être et le développement de leurs élèves, privés de services scolaires adéquats et à risque d'être confrontés ultérieurement à d'importants défis académiques.

Par la suite, les comportements enseignants ont dû s'adapter aux mesures sanitaires présidant à la reprise des activités d'enseignement en présentiel, à savoir la distanciation sociale et le lavage fréquent des mains (Pramling Samuelsson, Wagner et Eriksen Ødegaard, 2020). Cette reprise a également été ponctuée par la réduction de la taille des groupes et du ratio entre l'enseignant et le nombre d'élèves. Ces mesures ont entraîné des comportements variablement appréciés par les enseignants. Les enseignants de la Norvège rendent compte de rapports plus chaleureux et personnalisés avec les enfants avec la diminution des ratios, permettant d'arrimer plus étroitement les situations d'apprentissage à leurs besoins et intérêts. La majorité constate cependant la lourdeur de la logistique entourant la mise en œuvre des nouvelles mesures d'hygiène et des protocoles sanitaires, impliquant de fréquents rappels aux élèves en matière de nettoyage des mains et prescrivant le nettoyage du matériel scolaire. Outre de la fatigue, ces comportements suscitent parfois la crainte chez les enseignants d'être harcelants pour les enfants, qui expriment parfois de l'exaspération.

Ce tour d'horizon des comportements conséquences de la pandémie actuelle permet donc de brosser un tableau contrasté. Si l'adoption plus ou moins forcée d'outils technologiques a d'abord eu des

implications négativement perçues, elle a été suivie de comportements positivement interprétés dans le contexte de réduction de la taille des groupes.

L'investissement *professionnel* en tant que *disposition individuelle* et *rapport environnemental*

Définir l'engagement professionnel – qu'il serait plus approprié de qualifier d'*investissement professionnel*² selon De Stercke (2014) – en tant que disposition individuelle est ambigu dans le contexte de cette recherche, car les écrits réfèrent variablement autant aux théories de la motivation au travail qu'à celles relatives au développement humain. À titre illustratif, Heinz (2015) s'appuie sur cette première perspective théorique dans sa recension systématique sur l'engagement professionnel des étudiants en formation initiale à l'enseignement. Comparativement, Klassen, Aldhafri, Mansfield, Purwanto, Siu, Wong et Woods-McConney (2012) ont recours à la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000) dans le contexte de validation internationale d'un instrument de collecte. Aux fins de notre propos, nous retiendrons les attributs communs à ces deux approches théoriques, à savoir qu'il s'agit d'un état psychologique d'ordre motivationnel chez les individus, intervenant à la fois dans la relation d'attachement éprouvée chez ceux-ci à l'égard de leur profession et se caractérisant par la mobilisation de leurs forces laborieuses dans la réalisation des activités qu'elle implique (Meyer et Herscovitch, 2001). Cette définition rejoint celle proposée par De Stercke (2014), à savoir l'attachement d'un enseignant à sa profession et aux finalités scolaires et sociétales associées à celle-ci, s'exprimant par sa participation volontaire et non contrainte aux tâches lui étant relatives, dont il est possible d'en apprécier la durée et l'intensité. Cette participation volontaire trouve son origine autant dans les dispositions individuelles que dans les rapports sociaux (environnement), qui déterminent la forme, l'orientation, l'intensité et la durée des activités laborieuses (Pinder, 1998, p. 11). La théorie de l'autodétermination précise que ces dispositions individuelles reposent sur trois types de besoins fondamentaux, à savoir l'autonomie, la compétence et l'appartenance. Ce serait en fonction de ces derniers et en référence à des normes ou des règles socialement partagées et variablement intériorisées que les individus attribuent un sens à leur action (Ryan et Deci, 2000).

Ces besoins fondamentaux peuvent rendre compte de motifs d'investissement dans des tâches – notamment dans le contexte d'une formation à la profession enseignante, en plus d'être conformes au principe d'agentivité humaine sous-tendant la théorie sociocognitive (Bandura, 1986). Dans l'esprit de la théorie de l'autodétermination et de manière homologue à Heinz (2015), nous distinguerons trois types de motivation qui définiront autant de types d'attributions, à savoir intrinsèque, altruiste et extrinsèque³. Une motivation intrinsèque rend compte de comportements autodéterminés et réalisés par l'individu dans la perspective de préserver sa cohérence interne, au regard de ses besoins, de ses valeurs et de ses intérêts (Ryan et Deci, 2000). Elle renvoie aux facteurs proximaux de la relation pédagogique et du désir d'enseigner à des enfants, tels que le plaisir, l'enthousiasme, la créativité et le sentiment d'accomplissement. Tardif et Lessard (2004) ont rapporté à cet égard des propos exprimant ce « sentiment » d'unicité personnelle associé à l'exercice de l'enseignement dans le contexte spécifique de la relation pédagogique, lequel serait déjà présent « bien avant l'entrée en fonction, même avant la formation initiale » (p. 381). Ce sentiment puiserait ses racines dans des expériences antérieures positives à l'égard de l'école, ainsi que dans des expériences gratifiantes réalisées auprès des enfants. Les motivations altruistes, initialement documentées par Valentine (1934), relèvent de la perception de la valeur de la fonction sociale de l'enseignement, en tant que vecteur de progrès et d'intégration,

et de son rôle auprès des enfants et des adolescents. Pour leur part, Tardif et Lessard (2004) ont identifié une « mentalité de service » caractérisant le choix d'une carrière en enseignement. Ces deux types de motivation rejoignent en partie les trois cas de figure associés par Ryan et Deci (2000) à leur conception de la motivation intrinsèque, à savoir 1) la motivation intrinsèque à la stimulation découlant de sensations agréables associées à une activité; 2) la motivation intrinsèque à la connaissance marquée par le plaisir d'apprendre; et 3) la motivation intrinsèque à l'accomplissement caractérisée par le désir de relever un défi. Selon De Stercke (2014) s'appuyant sur Dupont, Carlier, Gérard et Delens (2009), la motivation intrinsèque de stimulation serait la plus importante dans le choix de carrière en enseignement.

La motivation sera considérée *extrinsèque* si les causes de l'action sont *instrumentales*, c'est-à-dire si les comportements sont d'abord déployés et orientés pour atteindre une récompense ou éviter une conséquence négativement perçue (Ryan et Deci, 2000). Une telle motivation serait dictée par le désir d'occuper un emploi perçu comme étant relativement stable et socialement reconnu, offrant une certaine flexibilité d'horaire et relativement bien rémunéré avec un fonds de pension, un régime d'assurances collectives et de généreuses vacances à la clé (Heinz, 2015). Règle générale, ce type de motivation serait moins fréquent chez les étudiants en enseignement, et tendrait même à être dévalorisé par ceux-ci (Lortie, 1975).

L'intention de persister ou d'abandonner

L'intention de persister ou d'abandonner est le prolongement conatif de l'investissement professionnel. En principe, des individus investis dans leur formation et à l'égard de la profession enseignante – autant pour des motifs intrinsèques ou extrinsèques – exprimeront une intention de persister et non pas d'abandonner. La crise actuelle liée au coronavirus est une donnée contextuelle ayant entraîné des changements comportementaux importants susceptibles d'affecter cette intention de persister. En principe, les individus percevant favorablement ces changements exprimeront des attentes favorables à l'égard de leur profession et de leur formation, ainsi que des attributions expliquant un investissement (Simbula et Guglielmi, 2013). Dans le contexte du coronavirus, nous pouvons supposer que les étudiants ayant une intention de persister plus ferme seront disposés à en reconnaître les retombées positives, comme la réduction de la taille des groupes et les opportunités d'apprentissage, que ceux qui sont moins déterminés. Inversement, ceux dont la motivation aura été compromise exprimeront des opinions moins favorables et des attributions expliquant un désengagement. Ce cas de figure rejoindrait le troisième type de motivation identifié par Ryan et Deci (2000) est l'*amotivation*, caractérisée par une absence de motivation.

Méthodologie

Une analyse de contenu lexicométrique a été effectuée sur des corpus d'entrevues réalisées auprès d'un échantillon de convenance de 33 étudiants poursuivant ou ayant complété au terme de la dernière session universitaire un programme de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Ces étudiants proviennent de l'UQAM, l'UQTR et l'Université de Sherbrooke. Les entrevues ont été réalisées entre le 21 mai et le 9 juillet 2020 et la question suivante a été posée : « Indiquez si la pandémie actuelle de coronavirus est susceptible d'affecter votre intention de poursuivre une formation

ou dans la profession enseignante. Précisez les raisons de ce choix. » Ce libellé demandait ainsi aux répondants de formuler une opinion sur leur formation ou la profession enseignante et une attribution causale permettant d'expliquer leur intention.

Les données ont été analysées par statistique textuelle, suivant notre objectif visant à déterminer des types de disposition individuelle, donnant lieu à des caractéristiques communes. Cette analyse permet de trouver des traits structuraux correspondant à des systèmes de valeurs au sein de discours commun (Lebart, Piron et Steiner, 2003). Concrètement, les données ont été traitées avec le logiciel DTM-Vic, ayant permis de segmenter les discours en mots individuels et de les soumettre à une analyse factorielle des correspondances. Cette opération statistique génère une représentation multidimensionnelle des mots soumis à l'analyse sous la forme d'un nuage de points (ou plan factoriel). Il faut comprendre que ce n'est pas la totalité du corpus qui est soumis à l'analyse, mais uniquement les mots dont la fréquence dans le texte est égale et supérieure à un seuil déterminé par le chercheur. Pour l'interprétation, le logiciel traverse ce dernier d'axes auxquels est attribuée une valeur propre, exprimant leur inertie respective à l'égard de la variance totale. L'interprétation est complétée par l'identification des mots présentant une inertie élevée, ainsi que l'examen de leur contexte dans le corpus.

Résultats

La figure 1 présente le plan factoriel généré par l'AFC et permet de constater la présence d'un discours commun. Le choix du seuil de fréquence a été déterminé en fonction des deux principales réponses attendues : oui ou non. Ces mots ont respectivement une fréquence de 14 et de 31. En première approximation, nous pourrions supposer que les répondants semblent généralement peu affectés au chapitre de leur intention de poursuivre. Toutefois, une fréquence élevée ne permet pas d'avancer qu'elle n'est pas sans équivoque et qu'elle est uniformément répartie entre les répondants. Une analyse plus attentive est nécessaire des trois premiers axes, comptant respectivement pour 9,09 % (axe 1), 8,48 % (axe 2) et 7,2 % (axe 3) de l'inertie totale du nuage de points.

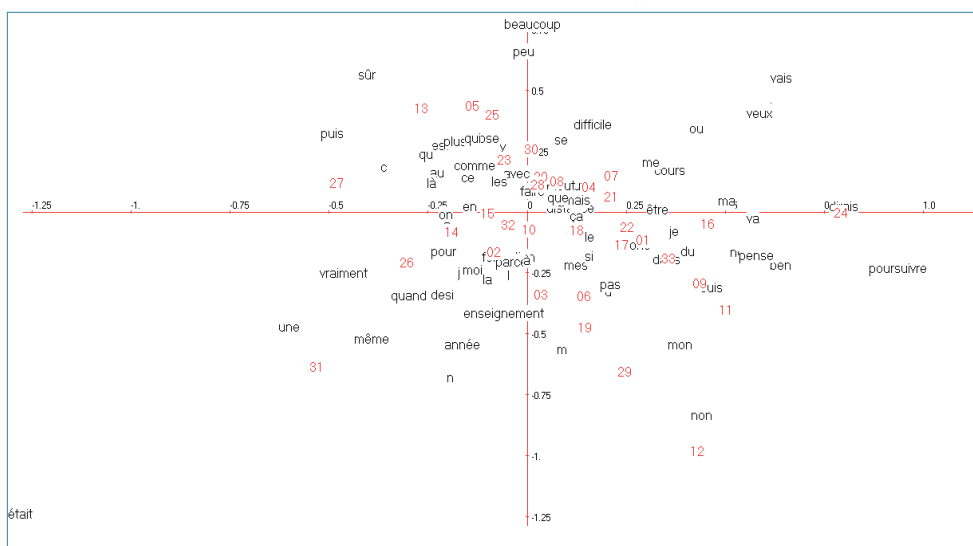


Figure 1

Plan factoriel des axes 1 et 2 – Intention de persister des étudiants en éducation préscolaire et en enseignement primaire

Axe 1 : oui et non, ça dépend...

Les mots *oui* (sous le mot *veux*) et *non* se côtoient en complémentarité et non en opposition dans la portion positive du premier axe, en position horizontale. Leur part respective de variance est d'ailleurs comparable, même si le non prédomine légèrement (*oui* : 1,5; *non* : 1,8) en prenant en compte des mots relatifs à celui-ci (*ne* : 5,9 et *pas* : 1,5). Ils expriment essentiellement une attitude équivoque à l'égard de l'intention de *poursuivre* (4,7) : *ben* (2,1), *je* (7,5), *dirais* (2,7), *vais* (2,0), *veux* (2,0), *pense* (1,4), *être* (1,4) et *suis* (1,3). La poursuite renvoie à soi (*ma* : 1,7; *mon* : 1,1) et semble s'articuler particulièrement autour du mot *va* (4,3). Un examen des concordances permet de situer cette inquiétude au chapitre de leur expérience de formation à l'enseignement en tant qu'étudiants, sans référence explicite ou directe à la profession enseignante. Cette préoccupation est partagée par les répondants dont la contribution est la plus significative (24 : 20,6; 16 : 5,1; 33 : 4,3; 7 : 2,9; 21 : 2,8; 11 : 2,3; 09 : 1,9; 01 : 1,8; 07 : 1,4; 12 : 1,3).

Ben je vous dirais oui et non dans ce sens que je pense que je vais poursuivre quand même. Mais je me laisse la porte de ne pas poursuivre. Parce que moi ce qui me stresse beaucoup c'est la façon que le trimestre d'automne va se dérouler. (Sujet 24)

Celle-là est difficile! hi, hi, hi... ça dépend des jours! Je dirais dans l'ensemble non, parce que je compte vraiment finir. [...] c'est moins gratifiant de ne pas savoir si on va avoir des stages éventuellement ou pas. Comment ça va se passer au niveau des stages, parce que on a eu juste des bouts du stage du préscolaire, puis après ça, ça s'est coupé abruptement. Je dirais que oui, mais toute cette incertitude fait que je sois moins encouragée. (Sujet 07)

La portion négative de cet axe rend plutôt compte des circonstances anxiogènes entourant à la fois l'exercice de la profession enseignante et de la formation à celle-ci au cours des prochains mois. Le mot *était* (11,0) contribue le plus à sa variance, mais il est caractérisé par un effet de projection dans le plan factoriel (figure 1). Avec les mots *c* (6,2), *est* (3,5), *une* (3,5), *puis* (3,0), *vraiment* (2,4) et *même* (1,5), il décrit des sentiments variablement mitigés devant des situations de pratique et de formation :

Parce que depuis le 15 mars ce n'était pas clair les consignes du ministère, c'était flou, c'était vague, c'était... ils m'ont demandé de faire une classe en ligne, ce que j'ai fait. J'ai travaillé comme les collègues 10-12 heures par jour et je n'étais pas rémunérée. J'ai fait ça parce que c'est vraiment une vocation pour moi, c'est essentiel pour moi d'être là pour des élèves, pour faire mon travail. Même si là ce n'était pas vraiment un travail, c'était bénévole, mais c'était important pour moi et je me sentais... utile on va dire. (Sujet 31)

Ça a été vraiment une adaptation dans les derniers mois, alors euh... quand il est venu le temps de finir la session, donc c'était vraiment stressant. (Sujet 27)

Non, mais c'est sûr que le défi sera considérable...

Le deuxième axe, vertical, exprime de manière sans équivoque une réponse négative à la question posée, alors que les mots *non* (7,1), *n* (6,6) et *pas* (3,3) indiquent que la pandémie actuelle ne semble pas avoir affecté l'intention des répondants de poursuivre leur formation ou dans la profession enseignante. Une intention qui, par ailleurs, est située dans le contexte d'un projet personnel, comme en témoignent

les mots structurants *m* (2,8) et *mon* (2,3) exprimant le caractère déterminé de celle-ci. Elle traduit la contribution des sujets 31 (27,0), 12 (7,4), 29 (6,8), 19 (6,3), 06 (3,3), 03 (2,7), 11 (1,4) et 26 (1,3) :

J'ai pris une classe à la fin de l'année pendant la pandémie pour les deux derniers mois. Je n'avais pas de problème à poursuivre, même dans les conditions actuelles. (Sujet 29)

Non! ça ne m'arrêtera pas! mais ça ne veut pas dire que ça ne suscite pas des craintes. (Sujet 06)

Une nuance doit cependant être apportée ici à l'égard des répondants 12 et 19, alors que le premier a déjà complété son baccalauréat et a entamé une maîtrise en éducation et que le second avait déjà décidé d'abandonner la profession avant la pandémie. Dans les deux cas, les mots structurants expriment davantage la fermeté de l'intention de poursuivre un projet professionnel, et moins la nature de celui-ci :

Dans la portion positive de ce deuxième axe, les mots *est* (6,0), *beaucoup* (4,4), *peu* (3,6) et *plus* (1,4) rendent compte des défis anticipés par les répondants, à la fois à l'égard de formation et de la profession enseignante. Ils sont particulièrement structurants au regard des contributions des sujets 05 (14,7), 13 (6,4), 30 (4,6), 25 (3,5), 23 (2,8), 28 (1,8), 27 (1,7) et 07 (1,4). Les cours en ligne, dans le contexte d'un enseignement à distance, et la médiatisation des rapports plus largement semblent être les irritants les plus importants :

Je trouve ça difficile un peu ce qui est demandé en ce moment à tous les enseignants de la province. C'est-à-dire que... en faire encore beaucoup avec très peu et se débrouiller. Ce qui est selon moi un problème de société, de notre profession depuis longtemps. Puis là, c'est encore la même chose, mais avec plus. (Sujet 05)

Ça vient toucher beaucoup, beaucoup de sphères de toutes les vies de pas mal tout le monde (Sujet 30)

J'ai vraiment beaucoup de difficultés avec les médias, pas les médias sociaux, mais les plateformes comme ça, les plateformes internet. J'ai pratiqué beaucoup avec, je les ai utilisées, mais le contact humain va beaucoup me manquer. (Sujet 23)

Une formation démotivante pour une profession... motivante

Le troisième axe, à la verticale du plan factoriel représenté par la figure 2, exprime une opposition entre la formation et la profession. Si les attributions expriment une motivation intrinsèque des répondants dans la portion négative (inférieure), les mots *va* (7,4), *être* (5,5), *pour* (4,4), *pense* (3,7), *puis* (2,3), *cours* (1,9), *ou* (1,6) et *formation* (1,3) situés dans la portion positive (supérieure) rendent compte d'attributions fondées sur des anticipations au regard des modalités de formation qui seront mises en œuvre au cours de la prochaine session universitaire.

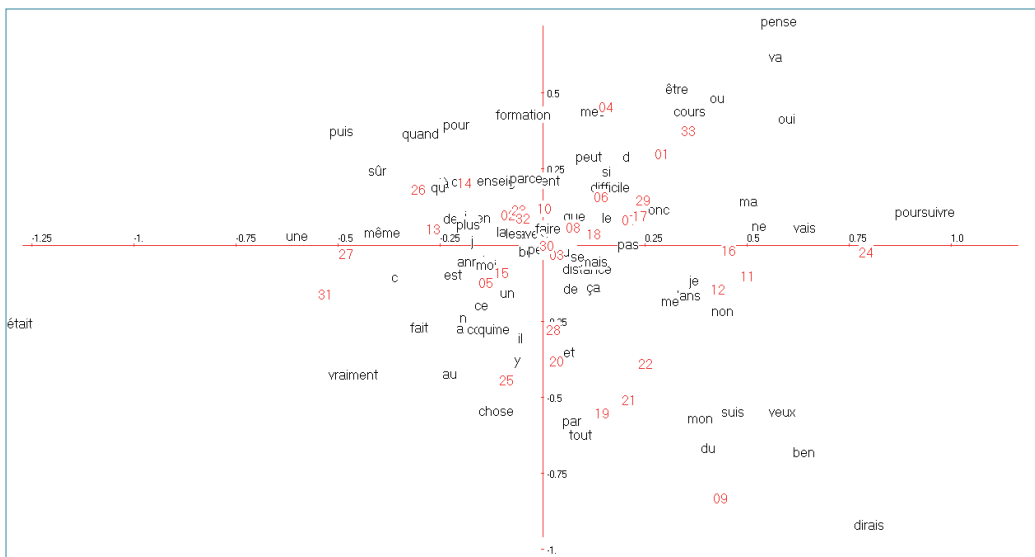


Figure 2

Plan factoriel des axes 1 et 3 – Intention de persister des étudiants en éducation préscolaire et en enseignement primaire

Particulièrement structurantes, les contributions des sujets 04 (15,0), 33 (7,8), 14 (4,2), 26 (2,2) et 17 (1,2) mettent en relief trois causes susceptibles d'affecter variablement leur intention de poursuivre. Une dimension relationnelle est exprimée au regard du recours aux technologies de l'information en contexte de formation à l'enseignement et de stage. Celle-ci concerne autant le rapport pédagogique avec les élèves que celui avec les pairs en contexte de formation :

Puis pour les classes, c'est sûr que si on s'enligne pour qu'on donne des cours en ligne aux élèves pour le reste... Je ne pense pas que c'est ça que ça va être, mais... je ne sais pas. Ça, peut-être que j'irais changer, parce qu'on ne pourrait pas tant être en contact avec les enfants ou via internet là, ce n'est pas la même chose. J'aurais de bons questionnements à me faire, oui. (Sujet 04)

Juste le fait de faire des travaux d'équipe par teams ou des choses comme ça, ça va être un petit peu plus difficile. Moi, qui a besoin d'échanger avec mes amis quand on fait des travaux ou juste quand on révise. (Sujet 33)

Plus globalement, une interrogation persiste sur la qualité perçue des expériences de formation, notamment dans la foulée de celles vécues au cours de la session précédente. De ce point de vue, l'impression « de ne pas recevoir d'enseignement » et d'être laissé à soi-même semble être la source d'une « réflexion » pour certains, anticipant un allongement de la formation :

Euh... ç'a été une réflexion, à savoir si je continuais la formation. Parce que là, pour le moment ç'a été dit que ça allait être en ligne. Puis, de ce que j'ai expérimenté de la dernière session qui s'est terminée en ligne, j'ai trouvé ça vraiment dommage parce qu'au final on payait le même prix pour la session alors qu'on n'avait pas d'enseignement. (Sujet 26).

C'est sûr que pour l'université, j'ai peur pour ma motivation, pour les cours en ligne là. Je ne sais pas, mais j'ai l'impression que justement, si je n'ai pas d'autres personnes que je vais pouvoir contacter puis vivre ça... bien mes amis là, avec qui je vais pouvoir vivre un petit peu... les cours là, ce n'est pas toujours évident. J'ai peur un petit peu de ce que ça va donner, puis que ça ne va pas justement me prendre plus que quatre ans pour faire mon cheminement. (Sujet 04)

La portion négative met en évidence l'intention de persister dans la profession enseignante sur la base d'une attribution interne aux répondants : quoi qu'il arrive, ceux-ci ont l'intention ferme de devenir enseignants. Les mots *tout* (5,7), *dirais* (4,7), *m* (4,3), *ben* (3,1), *mon* (3,1), *suis* (2,4), *veux* (2,2), *chose* (1,9) et *vraiment* (1,8) sont particulièrement structurants et mettent en évidence les contributions des répondants 28 (6,1), 25 (4,1) et 20 (2,1), ainsi que celles plus spécifiques des répondants 21 (22,1), 19 (10,5), 09 (9,0) et 22 (2,9). Globalement, elles expriment une intention de « relever le défi » :

Non, ça ne m'empêchera pas de poursuivre. C'est sûr que ça me fait peur et c'est un autre défi de plus. Mais comme j'ai dit plus tôt je suis prête pour les défis et s'il y a un défi de plus, ben... on le prend. (Sujet 20)

Je veux pareil devenir enseignante. T'sé, je veux dire ce n'est pas quelque chose qui me décourage de le faire malgré toutes les mesures. C'est sûr que c'est un défi et que c'est plus difficile, mais c'est ça. (Sujet 25)

Ben je dirais que non que ça ne m'affectera pas malgré tout ce qui se passe. Je me suis questionné mais mon... mon objectif est clair. C'est vraiment d'aller chercher mon brevet et de continuer malgré la situation sociale et la situation économique de la profession. (Sujet 09)

Ça ne m'affecte pas parce que je suis encore convaincu que c'est la chose que je veux faire. (Sujet 21)

L'analyse des trois premiers axes a ainsi permet de mettre en lumière un portrait contrasté, alors que des réponses positives et négatives à la question se côtoient au premier axe, et que l'anticipation du défi à relever semble considérable au deuxième axe. Il n'est véritablement question de poursuivre ou d'abandonner qu'à partir du troisième axe.

Discussion

Cet article avait pour objectif de documenter l'intention de persister des étudiants en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Une analyse de contenu lexicométrique des réponses formulées par un échantillon de 33 d'entre eux a permis de mettre en lumière quelques fondements d'opinions et d'attributions pour rendre compte de cette intention.

Le premier fondement semble relever de l'expérience de formation à l'enseignement, bien avant celui de la profession enseignante en elle-même. L'expression *un tien vaut mieux que deux tu l'auras* nous semble traduire le raisonnement argumentatif des répondants. Si certains répondants apparaissent intrinsèquement motivés, comme constaté lors de l'analyse du troisième axe, c'est d'abord cette expérience qui semble être déterminante au regard de l'intention de poursuivre. Le fait que l'expérience plus ou moins désagréable de la session d'hiver soit encore fraîche dans les esprits et qu'elle donne un avant-goût de celle d'automne pourrait expliquer ce résultat : l'intention devient équivoque devant des

stresseurs environnementaux. En contexte de formation, ceux-ci apparaissent proximaux et mettent en évidence le poids de la dimension relationnelle qui, autant en contexte de formation que de profession, est de la même venue. Par ailleurs, nous remarquons que la nature des changements comportementaux causés par la pandémie est peu définie dans les discours analysés.

L'intention de poursuivre s'articule à un deuxième fondement de nature motivationnelle, constaté aux deuxième et troisième axes, à savoir celui de relever un défi. Il rejoint le troisième type de motivation intrinsèque identifié par Ryan et Deci (2000) caractérisé par le désir de relever un défi. Même si celui-ci suscite des craintes, il est significativement associé à une réponse négative à la question posée. D'un point de vue sociocognitif, le fait qu'il y ait défi ne semble pas perçu comme un problème, mais une source de motivation et d'attribution pour rendre compte d'un attachement personnel à la profession. Cependant, nos résultats ne permettent pas de considérer que cette relation d'attachement soit fondée sur les finalités scolaires et sociétales relatives à la profession. En principe, cette relation entretiendrait une relation dynamique avec la qualité perçue des expériences professionnelles, la satisfaction et l'attachement à la profession (Li, Wang, Gao et You, 2015). Elle affecterait la nature des objectifs que les individus se donnent d'atteindre, ainsi que l'intensité et la persistance de leurs efforts (Klassen et Chiu, 2011). Considérant que les récentes expériences de formation semblent être négativement perçues, il se pourrait que ce désir de relever le défi soit un fondement fragile. En un sens, exprimer un tel désir pourrait traduire une manière de « temporiser » ou de « gagner du temps ». Certains propos des répondants sur l'impact de l'enseignement à distance à l'égard de leur motivation laissent présager un désengagement si la situation devait se prolonger. Selon De Stercke (2014), s'appuyant sur Rots, Aelterman, Vlerick et Vermeulen (2007), les attentes à l'égard de la formation initiale contribueraient à renforcer l'investissement professionnel, lequel serait influencé par les caractéristiques de la formation à l'enseignement et les premières expériences d'enseignement.

Conclusion

Cette recherche avait pour objectif de documenter l'intention de persister dans la formation et la profession enseignante d'étudiants en éducation préscolaire et enseignement primaire. Une analyse lexicométrique des données a révélé des opinions équivoques au regard des changements ayant affecté les modalités de formation, mais également une intention de persister dans la profession pour relever les défis impliqués par la pandémie actuelle. Il apparaît donc raisonnable de supposer que les conséquences sur la poursuite des études et l'insertion professionnelle seront relativement modérées. Toutefois, certaines données indiquent que cette intention pourrait être plus fragile pour les étudiants dont la motivation apparaît plus faible. L'échantillon permettant d'avancer cette hypothèse est cependant petit. Une analyse plus poussée, appuyée sur des données plus abondantes et en documentant d'autres variables motivationnelles, comme le sentiment d'efficacité personnelle et le stress, autoriserait une interprétation plus nuancée. Pour l'instant, cette analyse invite à réfléchir à nos dispositifs de formation pour la session qui s'annonce.

Notes

- 1 Au terme d'une réflexion étymologique et d'une recension des écrits sur la profession enseignante, cet auteur invite soit à utiliser l'expression *investissement professionnel*, soit à conserver celle anglophone de *teaching commitment*, pour conserver sa signification originale reconnaissant le caractère *volontaire* de ce construit. La relation d'attachement et la participation effectivement ne sauraient être établies sous la *contrainte* dans le contexte de l'investissement professionnel en enseignement.
- 2 La théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000) est d'une facture plus complexe que l'usage que nous en faisons. Celle-ci décrit plutôt un continuum que des catégories distinctes de motivation, dont les pôles sont la motivation *intrinsèque* et l'*amotivation*, le comportement étant complètement autodéterminé dans le premier cas, contrairement au second. Il se trouve différents types de régulation du comportement entre ces deux pôles, mais ceux-ci n'ont pas présidé à la cueillette et l'analyse des résultats.
- 3 Selon Christine Hamel de l'Université Laval, c'est environ 50 % des 158 finissants de l'Université Laval qui auraient trouvé une classe pour le 11 mai 2020, <https://nouvelles.ulaval.ca/societe/devenir-prof-durant-une-pandemie-8f21ef262018c2e2b57789e6f21ed820>.

Références

- Aksu, M., Demir, C.E., Daloglu, A., Yildirim, S. et Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International journal of educational development*, 30, 91-101. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.06.005>
- Balaran, E.T. (2020). Knowledge, attitudes, anxiety, and coping strategies of students during COVID-19 pandemic. *Journal of loss and trauma*. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1769300>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A.M., Whalen Abrams, L., Chávez-Moreno, L.C., Mills, T. et Stern, R. (2016). Research on teacher preparation: charting the landscape of a sprawling field. Dans D.H. Gitomer et C.A. Bell (dir.), *Handbook of research on teaching* (p.439-547). American educational research association.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Écoles* (thèse de doctorat non publiée). Université de Mons-Hainaut, Mons, Belgique.
- Dupont, J.P., Carlier, G., Gérard, P. et Delens, C. (2009). Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de littérature. *Les cahiers de la recherche en éducation et formation*, 73, 1-32.
- Goyette, N. (2020, 8 avril). Qu'en est-il du bien-être des enseignants durant cette période de pandémie? *Le Droit*. <https://www.ledroit.com/opinions/votre-opinion/quen-est-il-du-bien-etre-des-enseignants-durant-cette-periode-de-pandemie-05c2d83ff9e615333116ab1cbdd88e16>
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational research and evaluation*, 21(3), 258-297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Klassen, R.M., Aldhafri, S., Mansfield, C.F., Purwanto, E., Siu, A.F.Y., Wong, M.W. et Woods-McConney, A. (2012). Measurement, statistics, and research design. Teachers' engagement at work: an international validation study. *The journal of experimental education*, 80(4), 317-337. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.678409>
- Klassen, R.M. et Chiu, M.M. (2011). The Occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Li, M., Wang, Z., Gao, J. et You, X. (2015). Proactive personality and job satisfaction: The Mediating Effects of self-efficacy and work engagement in teachers. *Current Psychology*, 36(1), 48-55.
- Lebart, L., Piron, M. et Steiner, J.-F. (2003). *Sémiométrie*. Dunod.

- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Lortie, D.C. (1975/2002). *Schoolteacher: a sociological study* (2^e éd.). University of Chicago Press.
- Meyer, J. P., et Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11, 299–326.
- Pinder, C.C. (1998). *Work motivation in organizational behavior*. Prentice Hall.
- Pramling Samuelsson, I., Wagner, J.T. et Eriksen Ødegaard, E. (2020). The coronavirus pandemic and lessons learned in preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy forum. *International journal of early childhood*. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3>
- OCDE (2020). How prepared are teachers and schools to face the changes to learning caused by the coronavirus pandemic? *Teaching in focus*, 32. <https://doi.org/10.1787/2fe27ad7-en>
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. et Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and teacher education*, 23, 543–556.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Simbula, S. et Guglielmi, D. (2013). I am engaged, I feel good, and I go the extra-mile: Reciprocal relationships between work engagement and consequences. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(3), 117–125.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien. Contributions à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.
- Valentine, C. W. (1934). An enquiry as to reasons for the choice of the teaching profession by university students. *British Journal of Educational Psychology*, 4, 237–259.

Pour citer cet article

- Moreau, D., Larose, F. et Smith, J. (2020) L'intention de persister d'étudiants québécois en éducation préscolaire et en enseignement primaire en contexte de pandémie. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.687>



©Auteurs(es). Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.688>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Noémie **Baudoin**
Université catholique de Louvain (Belgique)
Sébastien **Dellisse**
Université catholique de Louvain (Belgique)
Dominique **Lafontaine**
Université de Liège (Belgique)
Liesje **Coertjens**
Université catholique de Louvain (Belgique)
Françoise **Crépin**
Université de Liège (Belgique)
Ariane **Baye**
Université de Liège (Belgique)
Benoît **Galand**
Université catholique de Louvain (Belgique)

Soutien des enseignants et motivation des élèves durant la pandémie de COVID-19

Teacher support and student motivation during the COVID-19 pandemic

doi: 10.18162/fp.2020.688

Résumé

Cette étude vise à documenter ce qui a été mis en place par les enseignants en matière de transmission de travail scolaire et de maintien du lien social lors de la pandémie de COVID-19 en Belgique francophone ainsi qu'à comprendre les effets sur la motivation des élèves du secondaire ne pouvant plus se rendre à l'école. Les résultats mettent en évidence l'importance du soutien des enseignants et indiquent que les élèves recevant très fréquemment du travail à réaliser, mais n'ayant que peu de contacts avec les enseignants, se sentiraient moins capables de réaliser leur travail scolaire.

Mots-clés

Motivation, pratiques des enseignants, pandémie, enseignement à distance

Abstract

This study examines teachers' methods for assigning schoolwork and maintaining social ties during the COVID-19 pandemic in French-speaking Belgium. It also investigates the effects on motivation in secondary-school students who could not attend school in person. The results highlight the importance of supporting teachers and indicate that students who are frequently assigned schoolwork but have few contacts with teachers feel less capable of accomplishing their work.

Keywords

Motivation, teaching practices, pandemic, remote learning

Introduction

La crise due à la COVID-19 a conduit à la fermeture des établissements scolaires dans de nombreux pays. Selon l'UNESCO, plus de 60 % des élèves dans le monde ont été affectés par la fermeture prolongée de leur école ou par des limitations extrêmes des conditions habituelles d'apprentissage. En quelques jours, de nombreux élèves sont notamment passés d'un enseignement classique en présentiel à un enseignement à distance, bousculant leurs habitudes ainsi que celles de leurs enseignants. À la suite de cette situation, on peut s'attendre, selon un rapport de la Commission européenne (Di Pietro, Biagi, Costa, Karpiński et Mazza, 2020), à des répercussions multiples sur la motivation, les apprentissages ou le bien-être des élèves. Concernant la motivation plus spécifiquement, elle serait selon ce rapport affectée négativement par l'absence des pairs qui contribuent habituellement à susciter la motivation en classe. Toujours selon ce rapport, il est également probable que la suspension du redoublement ou des évaluations dans certains pays affecte la motivation extrinsèque des élèves. Habituels à travailler pour des points ou par peur de recommencer leur année, certains pourraient en effet être moins motivés par les activités d'apprentissage. Pourtant, la nécessité d'une continuité des apprentissages durant la période de pandémie fait aujourd'hui consensus. Impliquer les élèves dans leurs apprentissages dans ce contexte particulier constitue donc un enjeu essentiel encore peu documenté. L'objectif de cet article est d'étudier cette question et d'outiller ainsi les acteurs de l'éducation soucieux de mettre en œuvre des pratiques soutenant la motivation des élèves en contexte de pandémie.

Motivation des élèves

La motivation en contexte scolaire est le processus par lequel un élève s'investit dans les activités scolaires. Un élève est considéré comme motivé lorsque l'on peut observer différents indicateurs de cette dynamique motivationnelle (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004) : des comportements dénotant son implication dans l'activité (engagement comportemental), la mise en œuvre de stratégies cognitives et métacognitives adaptées (engagement cognitif) et des réactions affectives positives en situation d'apprentissage (engagement émotionnel). Dans une perspective de dynamique motivationnelle, l'engagement de l'élève est conçu comme étant influencé par les représentations que celui-ci se fait concernant, d'une part, sa capacité à réussir la tâche et, d'autre part, la valeur qu'il attribue à cette tâche (Eccles et Wigfield, 1995). La valeur attribuée à la tâche peut notamment varier selon l'intérêt, l'importance ou l'utilité accordée par l'élève à l'activité en question. Est-il intrinsèquement intéressé par ce qu'on lui propose ? Est-ce important pour lui, pour son identité, de réaliser cette tâche ? Et, enfin, est-ce utile dans son quotidien ou pour plus tard ? Ces différentes représentations seraient elles-mêmes affectées à la fois par des caractéristiques propres à l'élève et des caractéristiques de son environnement. Selon l'approche de Bandura (1980) concernant le sentiment d'efficacité personnelle, les croyances relatives à sa capacité à réussir une tâche seraient notamment influencées par les réussites antérieures de l'élève, son état affectif, le fait de recevoir un retour et des encouragements, mais aussi d'observer d'autres élèves réaliser et réussir la tâche. Le modèle théorique de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) soutient quant à lui que les pratiques soutenant les besoins d'affiliation, de compétence et d'autonomie des élèves seraient bénéfiques à la motivation intrinsèque ou à l'intérêt des élèves. Ces pratiques permettraient également d'internaliser, de faire siennes, les raisons socialement approuvées de s'investir dans les activités scolaires, conduisant les élèves à accorder davantage d'utilité et d'importance à celles-ci. Les effets bénéfiques du soutien des enseignants sur la motivation des élèves sont aujourd'hui amplement documentés dans le contexte classique de cours donnés en classe (Federici et Skaalvik, 2014). À la lumière de ces différents cadres théoriques, soutenir la motivation des élèves en contexte de pandémie constitue indéniablement un défi de taille pour les enseignants.

Contexte de l'enseignement en Belgique francophone pendant la pandémie de COVID-19

En Belgique francophone, les cours ont été suspendus à partir du lundi 16 mars 2020 et un confinement a été imposé à l'ensemble de la population à partir du mercredi 18 mars. Les écoles ont reçu comme message que les cours ne pouvaient plus être dispensés, mais que des travaux à domicile pouvaient être prévus. Dans un souci d'égalité d'accès aux apprentissages, ces travaux ne pouvaient porter que sur de la matière préalablement abordée en classe et ne pouvaient pas faire l'objet d'une évaluation sommative. Les enseignants étaient invités à être attentifs au caractère proportionné des travaux transmis et à faire en sorte que chaque élève puisse les réaliser en autonomie. Ceux-ci devaient également s'assurer que tous les élèves du groupe-classe puissent effectivement accéder à ce qui leur était proposé (supports papier, enseignement en ligne, etc.). Le maintien d'un lien social via les moyens technologiques disponibles était également fortement recommandé. À l'exception de ces quelques balises, une grande marge de manœuvre était laissée aux équipes éducatives concernant les modalités de mise en œuvre de ces travaux à domicile et le maintien du lien social.

À la suite du déconfinement entamé début mai, une reprise progressive pour certains groupes d'élèves prioritaires (années certifiantes ou orientantes, début de scolarité primaire...) a eu lieu à partir du 18 mai. Cette reprise n'a cependant été que partielle, tout particulièrement pour les élèves du secondaire, où une majorité d'élèves n'a pas été concernée.

Vu ce contexte, l'enjeu de la motivation des élèves apparaît particulièrement sensible en Belgique francophone. En effet, outre les aspects abordés dans le rapport de l'Union européenne (Di Pietro et al., 2020), le fait de n'aborder que de la matière préalablement vue en classe pourrait conduire les élèves à juger le travail qui leur est proposé comme moins intéressant et utile. La Belgique francophone apparaît également comme un espace d'investigation intéressant au vu de la liberté laissée aux établissements et aux enseignants. Cette liberté a probablement eu comme conséquence une grande diversité de pratiques et de situations, permettant d'examiner d'éventuels effets différenciés sur la motivation des élèves.

Questions de recherche

La présente étude vise tout d'abord à documenter ce qui a été réalisé en matière de transmission de travail scolaire et de maintien du lien social en Belgique francophone durant la pandémie de COVID-19, plus particulièrement auprès des élèves de l'enseignement secondaire. À quelle fréquence du travail scolaire a-t-il été transmis ? Les élèves ont-ils été régulièrement en contact avec leurs enseignants ? Et ont-ils eu la possibilité d'interagir de vive voix avec ceux-ci ?

Dans un deuxième temps, cette étude cherche à comprendre comment la manière dont la continuité du travail scolaire a été mise en œuvre peut affecter la motivation des élèves en contexte de pandémie. En s'appuyant sur les cadres théoriques existants, il est apparu pertinent d'examiner dans ce contexte l'effet du soutien de l'enseignant sur la motivation des élèves, en plus de celui de la fréquence du travail transmis, des contacts avec les enseignants et des interactions de vive voix avec ceux-ci. La motivation est ici appréhendée comme un processus dynamique en prenant en considération à la fois la valeur accordée par l'élève à la tâche, son sentiment d'efficacité personnelle par rapport aux activités proposées ainsi que son engagement comportemental vis-à-vis du travail scolaire.

Enfin, de manière exploratoire, les commentaires libres récoltés dans le cadre de l'enquête seront exploités pour discuter et enrichir nos résultats afin de mieux comprendre comment soutenir la dynamique motivationnelle des élèves dans le contexte spécifique d'une pandémie.

Méthodologie

Procédure

Cette étude est réalisée à partir des données d'une enquête plus large concernant le bien-être et la motivation des élèves du secondaire en Belgique francophone menée durant le mois de juin 2020. Cette enquête a été financée et réalisée en collaboration avec l'administration générale de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle a été largement diffusée en ligne via différents canaux. L'administration générale de l'enseignement a notamment diffusé un communiqué de presse, qui a fait l'objet d'une dépêche BELGA reprise sur plusieurs sites d'actualité belge. Des courriers électroniques

officiels ont été envoyés à différents acteurs de l'éducation (directions d'école, associations de parents, ...). De leur côté, les chercheurs ont également diffusé l'enquête via les canaux de diffusion interne à leurs universités respectives.

Le message diffusé présentait les objectifs de l'enquête aux parents et résumait les règles en matière de protection des données privées et d'éthique. Si ceux-ci donnaient leur consentement, ils étaient invités à transmettre le questionnaire à leur enfant via le lien URL ou le code QR. Ce questionnaire, hébergé sur la plateforme Qualtrix, était accessible via un ordinateur ou un smartphone. Les jeunes devaient également donner leur consentement actif avant d'accéder au questionnaire auto-rapporté composé de 26 questions à choix multiples et finalement d'une question ouverte. Celle-ci permettait de laisser un éventuel commentaire à la question « As-tu envie d'ajouter quelque chose par rapport au confinement ou par rapport à la manière dont tu te sens en ce moment ? ». La durée moyenne estimée pour compléter l'enquête était de 15 minutes.

Échantillon

Parmi les 6733 répondants qui ont accepté de répondre à l'enquête durant le mois de juin, 498 ont répondu à moins de 20 % du questionnaire et ont donc été écartés de l'échantillon. Sur ces 6235 questionnaires valides, nous avons conservé ceux des élèves affirmant être dans l'enseignement secondaire (plutôt qu'en primaire, dans l'enseignement supérieur, etc.) et âgés de 11 à 24 ans. L'échantillon est donc finalement constitué de 6015 répondants. L'échantillon comporte davantage de filles (59,5 %) et se répartit plutôt équitablement entre les différentes années scolaires (14,8 % en première, 14 % en deuxième, 16,8 % en troisième, 17,8 % en quatrième, 20 % en cinquième et 17 % en sixième, y compris les élèves de septième de la filière professionnelle). Parmi les répondants, 64,7 % rapportent ne jamais avoir redoublé, 15,6 % rapportent avoir redoublé une fois et 7,5 % avoir redoublé deux fois ou plus (12,2 % se sont abstenus). Ces taux de redoublement sont assez nettement inférieurs à ceux habituellement observés en Fédération Wallonie Bruxelles et laissent supposer que notre échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble des élèves qui y sont scolarisés. D'autres indicateurs (filière fréquentée, nombre de livres à la maison) donnent à penser que l'échantillon est plus favorisé socialement que la population de référence.

Dans le cadre de cette étude, nous allons nous focaliser sur les élèves de secondaire dont les cours à l'école sont suspendus. Les analyses seront donc réalisées sur les données récoltées entre le 4 et le 18 juin auprès des élèves des années pas (ou peu) concernées par la reprise partielle des cours et qui ont mentionné que les cours n'avaient pas repris pour eux en présentiel. L'échantillon pour la partie quantitative se compose donc de 3009 élèves, dont 22,2 % sont en première secondaire, 24,2 % en troisième, 25,1 % en quatrième et 28,5 % en cinquième. Les répondants ont en moyenne 15 ans et la majorité sont des filles (59,8 %). Notons également que, à la suite des analyses descriptives, il est apparu que 52 répondants indiquent ne jamais avoir reçu de travail à domicile. Étudier la motivation à réaliser des travaux quand il n'y en a pas eu n'ayant pas de sens, ces individus ont donc été écartés pour les analyses de régression.

Lorsque nous nous pencherons sur les commentaires libres laissés à la fin du questionnaire par certains répondants, nous conserverons toutefois l'ensemble de l'échantillon, estimant que les élèves de retour à l'école peuvent potentiellement aussi émettre un avis concernant ce qui s'est passé quelques semaines plus tôt. Parmi les 6015 répondants, 1717 (28,5 %) ont laissé un commentaire.

Mesures

Motivation

La valeur de la tâche attribuée par les élèves au travail à domicile était mesurée au travers de trois dimensions : l'intérêt, l'utilité et l'importance. Pour chaque dimension, deux items ont été adaptés d'une échelle existante (voir Olivier, Galand, Hospel et Dellisse, 2020) ; les élèves étaient invités à répondre sur une échelle à 5 points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » avec un point neutre. L'intérêt était notamment mesuré par « Les activités proposées me font découvrir des choses très intéressantes », l'utilité par « Ce travail ne sert à rien (R) » et enfin l'importance par « C'est important pour moi de bien faire le travail qui m'est demandé ». L'alpha de Cronbach pour cette échelle de valeur comprenant 6 items est de .82.

Le sentiment d'efficacité personnelle relatif au travail à réaliser à domicile était mesuré par 4 items tirés d'une échelle existante (Galand et Philippot, 2002) et adaptés à la situation particulière dont, par exemple, « je suis capable de réaliser facilement ce que l'on me demande pour l'école » ou « je suis certain·e que je peux comprendre ce que l'on apprend pour le moment ». Les élèves étaient invités à se situer par rapport à ces items sur une échelle à 5 points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». L'alpha de Cronbach est de .78.

L'engagement comportemental est mesuré par 6 items abordant la participation, le respect des consignes ou la passivité des élèves par rapport au travail à domicile. Quelques exemples d'items sont « J'essaie vraiment de répondre lorsqu'une question est posée ou une activité proposée », « Je m'applique pour faire mon travail » ou encore « Je n'essaie même pas de le faire (R) ». Ces items sont adaptés d'échelles existantes (voir Hospel, Galand et Janosz, 2016) et les élèves étaient invités à répondre sur une échelle à 5 points allant de « jamais » à « très souvent ». L'alpha de Cronbach est de .82.

Continuité du travail scolaire et du lien social

Les questions relatives à la fréquence de la transmission de travail à domicile, des contacts avec les enseignants et des interactions de vive voix avec ceux-ci ont été créées spécifiquement pour cette enquête. Les élèves étaient invités à répondre sur une échelle à 5 points (« Jamais » ; « Moins d'une fois par semaine » ; « Environ une fois par semaine » ; « 2-3 fois par semaine » ; « Tous les jours ou presque ») aux items suivants : « Dans la situation actuelle, je reçois du travail scolaire à faire à la maison » ; « Dans la situation actuelle, j'ai des contacts avec un·e ou des enseignant·e·s (cours, échanges de messages, de vidéos...) » ; « Dans la situation actuelle, je discute « de vive voix » avec un·e ou des enseignant·e·s (à l'école, au téléphone, par appel vidéo...) ».

Perception de soutien de la part des enseignants

Le soutien perçu de la part des enseignants est mesuré par 6 items adaptés d'une échelle existante (Galand et Hospel, 2011). Le soutien perçu de la part des enseignants concernait tant un soutien émotionnel qu'un soutien instrumental orienté vers le soutien des apprentissages (voir Federici et Skaalvik, 2014). Les élèves étaient invités à répondre sur une échelle à 5 points allant de « jamais » à « très souvent ». Les items de cette échelle sont présentés dans le tableau 2 et l'alpha de Cronbach est de .86.

Variables de contrôle

Les élèves avaient la possibilité de préciser s'ils étaient une Fille (codé 0), un Garçon (codé 1) ou s'ils se considéraient comme Autre. Afin de faciliter les analyses et leur interprétation, les rares élèves ayant coché « Autre » ont été codés comme valeur manquante dans le cadre de cette étude. Les élèves étaient également invités à rapporter s'ils n'avaient jamais redoublé (0), s'ils avaient déjà redoublé une fois (1) ou s'ils avaient déjà redoublé deux fois ou plus (2). Enfin, le niveau socio-économique (SES) de l'élève était appréhendé par le nombre de livres à la maison. Les élèves étaient invités à répondre à la question « Combien de livres y a-t-il chez toi ? (Ne compte pas les magazines ni les manuels scolaires) » selon les modalités « Pas de livre ou très peu de livres (de 0 à 10 livres) » (codé 1), « Assez de livres pour remplir une étagère (de 11 à 25 livres) » (codé 2), « Assez de livres pour remplir une bibliothèque (de 26 à 100 livres) » (codé 3), « Assez de livres pour remplir deux bibliothèques (de 101 à 200 livres) » (codé 4) et « Assez de livres pour remplir trois ou plus de trois bibliothèques (plus de 200 livres) » (codé 5).

Résultats

Analyses descriptives

Le premier objectif de cette étude est de documenter comment la continuité du travail scolaire et le maintien du lien social ont été mis en œuvre par les enseignants en Belgique francophone. Nos données indiquent qu'une majorité d'élèves a reçu du travail scolaire à réaliser (70,9 %). Une courte majorité rapporte avoir été régulièrement en contact avec les enseignants (54,5 %). Enfin, une minorité d'élèves ont eu l'occasion d'interagir oralement avec leurs enseignants environ une fois par semaine ou davantage (27,5 %). Les fréquences précises sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1

Fréquence des réponses concernant la continuité du travail scolaire et du lien social

Dans la situation actuelle,	Jamais	Moins d'une fois par semaine	Environ une fois par semaine	2-3 fois par semaine	Tous les jours ou presque
je reçois du travail scolaire à faire à la maison	1,8 %	8,5 %	18,9 %	38,4 %	32,5 %
j'ai des contacts avec un-e ou des enseignant-e-s	5,9 %	14,3 %	25,3 %	34 %	20,5 %
je discute « de vive voix » avec un-e ou des enseignant-e-s	53,5 %	19 %	17,7 %	8,3 %	1,5 %

Concernant la perception des pratiques de soutien de la part des enseignants (voir tableau 2), une majorité d'élèves rapportent que les enseignants n'hésitent (très) souvent pas à réexpliquer quelque chose si on le demande (67,7 %), donnent (très) souvent des consignes claires qui aident à savoir ce qu'il faut faire (58 %) et ne laissent jamais ou rarement les élèves se débrouiller seuls avec leurs difficultés

(58,1 %). Toutefois, seule une minorité rapporte que les enseignants s'adaptent (très) souvent aux difficultés que les élèves rencontrent (46,3 %), s'intéressent (très) souvent à ce qu'ils vivent (33,6 %) ou prennent (très) souvent le temps d'échanger avec les élèves à propos de la situation particulière vécue (28,8 %).

Tableau 2

Fréquence des réponses concernant la perception de soutien de la part des enseignants

Actuellement, mes enseignants ...	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
s'intéressent vraiment à ce que les élèves vivent.	10 %	22,8 %	33,6 %	24,4%	9,2 %
laissent les élèves se débrouiller seuls avec leurs difficultés.	25,7 %	32,4 %	23 %	12,5 %	6,3 %
prennent le temps d'échanger avec les élèves à propos de la situation particulière que nous vivons.	14,6 %	25,1 %	31,5 %	19,9 %	8,9 %
n'hésitent pas à réexpliquer quelque chose si on le demande.	4,5 %	9,4 %	18,5 %	37,7 %	30 %
donnent des consignes claires qui nous aident à savoir ce qu'il faut faire.	3,6 %	11,7 %	26,7 %	41,1 %	16,9 %
s'adaptent aux difficultés que les élèves rencontrent.	7,8 %	16,9 %	29 %	30 %	16,3 %

Analyses multivariées

Afin d'examiner comment la continuité du travail scolaire et du lien social a affecté la motivation des élèves, des régressions multiples ont été réalisées au moyen du logiciel SPSS. Différents modèles de régression ont été successivement testés en introduisant l'un après l'autre des blocs de variables constitués tout d'abord des variables de contrôle, ensuite des variables liées à la fréquence de transmission du travail à domicile, des contacts avec les enseignants et des interactions de vive voix avec ces derniers, et finalement du soutien perçu de la part des enseignants. Ces mêmes modèles successifs ont été testés pour les trois variables dépendantes liées à la dynamique motivationnelle en contexte de pandémie : la valeur perçue, le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement comportemental. Dans un souci de parcimonie, seules les variables significatives seront prises en compte dans les modèles finaux (voir tableau 3).

En ce qui concerne la valeur perçue du travail à domicile, nos analyses indiquent une relation positive avec la fréquence des contacts avec les enseignants ainsi qu'avec la fréquence des interactions de vive voix avec ceux-ci. Le modèle final indique également que la perception du soutien des enseignants serait fortement et positivement liée à la valeur que les élèves attribuent à leur travail. Dans ce dernier modèle, l'effet de la fréquence des interactions de vive voix apparaît non significatif et l'effet de la fréquence des contacts est réduit en comparaison avec le modèle précédent.

Concernant le sentiment d'efficacité personnelle relative au travail à domicile, nos analyses indiquent que cette variable est positivement liée à la fréquence des contacts avec les enseignants, mais négativement liée à la fréquence du travail à domicile. Le modèle final indique que la perception du soutien des enseignants serait également positivement liée au sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Dans ce dernier modèle, l'effet de la fréquence des contacts avec les enseignants est à nouveau réduit.

Enfin, en ce qui concerne l'engagement comportemental des élèves, les résultats de nos analyses indiquent une forte relation positive avec la fréquence des contacts avec les enseignants. Cette relation serait plus importante que pour la valeur et le sentiment d'efficacité personnelle. La perception du soutien des enseignants serait également positivement liée à l'engagement, mais dans une moindre mesure que pour la valeur et le sentiment d'efficacité personnelle.

Tableau 3

Régressions linéaires multiples des variables de contrôle, de la fréquence de la continuité du travail scolaire et du lien social et du soutien perçu des enseignants sur la valeur de la tâche, le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement comportemental.

	Valeur	SEP		Engagement		
Origine	1,81***	1,06***	1,91***	1,39***	2,49***	2,10 ***
Variables contrôle						
Genre	-.08***	-.07***	.09***	.10 ***	-.08 ***	-.07 ***
Redoublement						
SES			.13***	.14 ***		
Pratiques des enseignants						
Fréquence travail à domicile			-.07 **	-.09 ***		
Fréquence contacts enseignants	.23***	.10***	.21 ***	.12 ***	.30 ***	.21 ***
Fréquences interactions de vive voix avec les enseignants	.06**	Ns				
Soutien perçu		.46***		.32 ***		.27 ***
Part de variance expliquée	8 %	26 %	6 %	15 %	10 %	16 %

Note. Les coefficients de régression présentés sont standardisés.

*** p < .001 ; ** p < .01 ; * p < .05

Résultats

Nos analyses soulignent tout d'abord l'importance d'avoir fréquemment des contacts avec les enseignants pour tous les aspects de la motivation et principalement pour l'engagement comportemental. Cependant, seule une courte majorité d'élèves rapportent avoir eu régulièrement des contacts avec les enseignants et plusieurs répondants font part dans les commentaires de leur souhait d'être davantage en contact. Plusieurs élèves rapportent cependant aussi de grandes variations dans ce qui a été mis en œuvre par leurs différents enseignants.

En ce qui concerne les interactions de vive voix avec les enseignants, notamment via des appels vidéo, on observe que seule une minorité a pu bénéficier de ce type de contacts. D'après les analyses multivariées, le fait d'avoir fréquemment des interactions de vive voix avec les enseignants n'aurait une plus-value que pour la valeur que l'élève attribue à son travail. Plus les élèves ont l'opportunité d'interagir oralement avec leurs enseignants, plus ils jugent leur travail scolaire comme étant intéressant, utile ou important. Parmi les commentaires libres, plusieurs indiquent avoir apprécié les visioconférences (les *lives* ou appels vidéo, selon les termes employés) et souhaiteraient que cette modalité soit davantage mise en œuvre en pareille situation (31 répondants). Ceux qui ont expérimenté les visioconférences pointent cependant certaines difficultés rencontrées : sessions programmées au même moment par différents enseignants, problèmes de connexion, etc.

Concernant la fréquence de travail transmis aux élèves, il apparaît que la majorité des élèves ont régulièrement reçu du travail à réaliser à la maison. Nos analyses indiquent que la fréquence d'envoi de travail, bien que positivement corrélée aux trois variables motivationnelles, ne semble pas contribuer à la motivation des élèves lorsque la fréquence des contacts est déjà prise en compte dans les analyses. De manière inattendue, nos résultats montrent même un effet négatif de la fréquence de travail sur le sentiment d'efficacité personnelle (alors que ces deux variables sont positivement corrélées). Nous avons donc testé un effet d'interaction entre la fréquence de travail et la fréquence de contacts dans un nouveau modèle, en centrant les variables indépendantes. Ces analyses complémentaires montrent que le facteur d'interaction est significatif ($B = 0.057$, $p = .005$). Ces données semblent donc indiquer que l'effet négatif de la fréquence du travail à domicile sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves serait principalement présent chez les élèves qui rapportent une faible fréquence de contact avec les enseignants et ne concernerait pas les élèves rapportant avoir beaucoup de contacts avec ceux-ci. Les élèves qui reçoivent beaucoup de travail à réaliser, mais qui n'auraient que peu de contacts avec les enseignants se sentiraient donc moins capables de réaliser le travail attendu de leur part.

Certains professeurs nous ont littéralement submergé de travail chaque jour de la semaine, week-end et jours fériés compris. Ils ne se sont pas concertés et par moment, nous recevions des montagnes de devoirs à faire en même temps. [...] Notre professeur de néerlandais nous donnait tellement de matière que très souvent, je pleurais en recevant mes leçons et j'avais l'impression que je n'y arriverais jamais. [...].

[...] Les profs envoient trop de travail sans se préoccuper de comment on va. Au plus il y a de travail, au moins j'ai envie de travailler [...].

Parmi les 1717 répondants ayant laissé un commentaire à la question ouverte, 117 ont abordé la question de la fréquence ou, de manière plus large, du rythme et de la charge du travail à domicile, parmi lesquels 70 répondants ont indiqué recevoir trop de travail, sans forcément distinguer, à quelques exceptions près, si cela était dû à la fréquence ou à la nature des travaux demandés (difficulté ou longueur). Plusieurs indiquent également que cette fréquence pouvait fortement varier d'un moment à l'autre, ce côté imprévisible rendant l'organisation du travail et la planification d'activités difficiles. Certains répondants ont également indiqué qu'il était arrivé que beaucoup de travail leur soit transmis en même temps (ou pour la même date de remise) pour les différents cours. Dans la même idée, plusieurs répondants ont évoqué un manque de prise en compte de la part des enseignants du travail à fournir pour les autres cours ou un manque de concertation entre ceux-ci. Enfin, les élèves ont mentionné des délais trop courts pour rendre les travaux, ce qui pouvait générer du stress. À l'inverse, certains ont fait état de délais trop longs ou d'absence de délais pour remettre les travaux, ce qui ne les encourageait pas à les réaliser.

En lien avec la question du travail à réaliser à domicile, plusieurs répondants (35) ont évoqué l'importance d'un retour ou d'une correction alors que cette thématique n'était pas abordée dans le questionnaire. Cette absence de retour aurait selon les commentaires des élèves un impact négatif sur leur motivation.

Certains professeurs ont beaucoup été présents pour moi et les camarades et ont vraiment cherché à ce que l'école à distance se passe bien. D'autres [...] nous expliquaient qu'ils avaient la « flemme » de corriger nos travaux puisque de toute façon ils étaient formatifs et pas certificatifs, pas très motivant pour travailler [...].

Nos analyses mettent également en évidence l'importance du soutien perçu de la part des enseignants pour les différentes variables motivationnelles, tout particulièrement pour la valeur perçue, dont le soutien perçu explique à lui seul 18 % de part de variance. Les élèves qui perçoivent que leurs enseignants s'intéressent à eux et sont disponibles pour les soutenir dans leurs apprentissages trouvent davantage que le travail à domicile est intéressant, utile ou important, se sentent davantage capables de réaliser le travail qui leur est demandé et s'y impliquent également davantage. Pour les trois variables motivationnelles, l'introduction du soutien perçu dans les modèles de régression a provoqué une diminution de l'effet de la fréquence des contacts, laissant penser que cette variable pourrait jouer un rôle médiateur (partiel) entre la fréquence des contacts et la motivation des élèves. Dans les commentaires laissés, de nombreux élèves mentionnent avoir le sentiment que les enseignants ne se soucient pas suffisamment de leur vécu, ce qui fait écho au faible taux d'élèves rapportant que leurs enseignants s'intéressent régulièrement à ce qu'ils vivent. Dans cette thématique du soutien, plusieurs élèves indiquent souhaiter un meilleur suivi de la part des enseignants. Plus spécifiquement, ils sont plusieurs à mentionner que les enseignants ne répondaient pas (rapidement) aux messages et questions envoyés, ce qui semblait affecter leur perception globale du soutien fourni par les enseignants.

Enfin, parmi les commentaires liés à la thématique de la motivation, plusieurs élèves font état d'une dégradation de celle-ci au fur et à mesure que le temps passait (17). Si plusieurs élèves ont mentionné ne pas avoir envie de travailler, d'autres ont exprimé le fait de ne pas arriver à travailler ou à se concentrer (36), certains attribuant cela à une difficulté à s'organiser et à instaurer pour soi-même un rythme et un cadre de travail adéquats.

Limites

La présente étude comporte cependant plusieurs limites. Tout d'abord, notre échantillon ne semble pas représentatif de la population de référence, ce qui est problématique au regard de notre premier objectif visant à documenter ce qui avait été mis en place par les enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ensuite, les items utilisés sont adaptés d'études précédentes, mais ne sont peut-être pas les plus adéquats en ce contexte inédit. Les commentaires des élèves ont fait émerger des thématiques habituellement moins prises en compte (délais des travaux, capacité à s'auto-organiser, etc.) et ont mis en évidence les termes employés par les élèves pour les nouvelles modalités, ce qui permettra d'affiner nos outils à l'avenir. Enfin, étant donné le caractère transversal de cette étude, on ne peut réellement tirer de conclusions quant au sens de la causalité entre les variables, notamment entre perception de soutien et motivation des élèves. Il se peut en effet que les élèves davantage motivés perçoivent plus positivement ce que mettent en place leurs enseignants ou encore que les enseignants soient davantage soutenant avec les élèves qui sont motivés.

Implications pratiques

Plusieurs implications pratiques peuvent être tirées de cette étude afin de soutenir la motivation des élèves ne pouvant plus se rendre à l'école dans un contexte de pandémie. Ces recommandations peuvent aussi avoir leur pertinence en situation d'enseignement mixte ou hybride.

Tout d'abord, établir des contacts avec les élèves apparaît comme une nécessité pour soutenir leur motivation. Pris par le temps, des enseignants pourraient choisir de n'envoyer que du travail à réaliser (par mail ou via un autre canal) sans prendre vraiment contact, se disant que cela est mieux que rien. Nos résultats indiquent que cette croyance est erronée et que les élèves qui reçoivent énormément de travail sans être en lien et suivis par les enseignants ne se sentent parfois plus capables de réaliser le travail demandé et risquent de se décourager. Parmi les commentaires libres, plusieurs élèves attirent l'attention sur l'importance d'un délai adapté pour la remise de ces travaux (ni trop court, ni trop long). De même, les élèves semblent particulièrement sensibles à la réception d'un retour sur le travail réalisé et, idéalement, d'une correction individualisée (plutôt que la simple transmission d'un correctif global). Concernant ce besoin de feedback, une piste suggérée par plusieurs élèves semble intéressante à mentionner. Ceux-ci rapportent en effet apprécier particulièrement la réalisation de questionnaires en ligne, qui permet une rétroaction immédiate.

Ensuite, la possibilité d'échanger oralement avec l'enseignant apparaît également comme importante. Mettre en place des cours en visioconférence semble notamment une piste intéressante, à condition d'être attentif à différents enjeux : les répartir de manière adéquate au sein de la journée et de la semaine, limiter leur nombre ou leur durée en prenant en compte les capacités attentionnelles des élèves face à un écran, veiller à l'accès au contenu pour ceux qui rencontreraient des difficultés techniques, instaurer un cadre et une régularité permettant un climat de travail favorable, etc. L'envoi de vidéos pourrait également répondre au besoin exprimé par les élèves d'avoir des explications orales concernant la matière et les consignes du travail à réaliser. À nouveau, ces vidéos devraient éviter certains écueils : pas trop longues, rythme adapté, dynamisme et insertion d'illustrations, etc.

La disponibilité des enseignants et le fait de répondre (dans un délai raisonnable) aux questions qui leur sont posées (par mail ou via les plateformes) apparaissent comme des éléments importants aux yeux des élèves pour soutenir leur motivation. On imagine aisément que gérer les mails individuels représente une surcharge importante pour les enseignants, qui doivent déjà adapter fortement leurs pratiques. Afin que les élèves se sentent « suivis » et non « abandonnés », les enseignants pourraient instaurer un cadre en fixant une plage horaire sur la semaine durant laquelle les élèves peuvent s'attendre à recevoir une réponse. Des forums en ligne pourraient également être mis en place, afin que l'ensemble des élèves puissent bénéficier des échanges, mais également y contribuer en répondant aux questions ou demandes d'explications de leurs pairs.

Devant la difficulté de se mettre au travail et de se concentrer, rapportée notamment par certains élèves se disant pourtant motivés, il semble essentiel de contribuer à instaurer un cadre clair et des routines pour les élèves devant rester à domicile. Avant tout, les modalités choisies par l'école et les enseignants pour communiquer et transmettre le travail scolaire ne devraient pas constituer une surcharge cognitive pour les élèves. Réduire le nombre d'outils informatiques et de plateformes utilisés pour une même classe apparaît nécessaire au vu des propos rapportés par les élèves. La demande de travail à domicile devrait également être répartie de manière adéquate dans le temps (ainsi que les délais de ces travaux), ce qui implique une concertation entre enseignants ou, éventuellement, la mise en place d'un journal de classe en ligne. Idéalement, dans l'idée de fournir un cadre clair et structurant, ces demandes de travaux ne devraient pas arriver de manière inattendue ni en dehors des heures « scolaires ». Rappelons toutefois que « cadre » ne signifie pas « contrôle » et que, plus encore en contexte de pandémie, il est important de laisser de l'autonomie aux élèves. Ils sont notamment nombreux à rapporter avoir profité de cette période pour réaliser d'autres apprentissages « non scolaires » ou se consacrer à des passions, ce qui contribuait selon eux à leur bien-être dans ce contexte particulier. Pour revenir au travail scolaire, former explicitement les élèves à l'auto-régulation et l'auto-organisation pourrait également se révéler une initiative utile (en plus de former aux outils technologiques), surtout pour les plus jeunes.

Toutes ces recommandations impliquent que les enseignants soient informés, formés et soutenus afin d'adapter leurs pratiques en contexte de pandémie. En effet, la distance physique rend plus difficile la rétroaction par rapport à ce qu'ils mettent en place auprès des élèves, mais également les échanges de pratiques entre collègues. Les directions d'école ont sans doute là un rôle majeur à jouer, en plus de la coordination autour des outils technologiques.

Enfin, l'enseignement à distance en contexte de pandémie représente un réel changement de paradigme (UNESCO, 2020). Pour la période concernée, les propos rapportés par les élèves semblent indiquer que l'école a, pour beaucoup, continué à domicile sous d'anciennes formes. Certains élèves disent faire leurs « devoirs » à domicile ou encore recevoir chaque jour les sept ou huit travaux des cours prévus dans un horaire-type. Afin d'accompagner le nécessaire changement de mentalité auprès des différents acteurs de l'éducation, le choix de nouveaux termes spécifiques pour désigner les différents types d'activités d'apprentissage en contexte de pandémie pourrait davantage marquer la rupture et ainsi favoriser l'adaptation des pratiques des enseignants, au bénéfice de la motivation des élèves.

Références

- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Mardaga.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński Z. et Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets*, EUR 30275 EN, Publications Office of the European Union, <https://doi.org/10.2760/126686>
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225. <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>
- Federici, R. A. et Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n1p21>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Galand, B. et Hospel, V. (2011). *État des lieux du risque de décrochage scolaire en Région Bruxelloise : Rapport de l'enquête menée par les cellules de veille*. Rapport non publié, Université catholique de Louvain.
- Galand, B. et Philippot, P. (2002). Style motivationnel des élèves du secondaire : développement d'un instrument de mesure et relations avec d'autres variables pédagogiques. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(4), 261-275. <https://doi.org/10.1037/h0087179>
- Hospel, V., Galand, B. et Janosz, M. (2016). Multidimensionality of behavioural engagement: Empirical support and implications. *International Journal of Educational Research*, 77, 37-49. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.007>
- Olivier, E., Galand, B., Hospel, V. et Dellisse, S. (2020). Understanding behavioural engagement and achievement: The roles of teaching practices and student sense of competence and task value. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 887-909. <https://doi.org/10.1111/bjep.12342>
- UNESCO (2020). *Stratégies d'apprentissage à distance face à la fermeture des écoles due au COVID-19*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_fre

Pour citer cet article

- Baudoin, N., Dellisse, S., Lafontaine, D. (2020). Soutien des enseignants et motivation des élèves durant la pandémie de COVID-19. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.688>

Margarida **Romero**
Université Côte d'Azur (France)

Laurent **Heiser**
Université Côte d'Azur (France)

Anne **Chiardola**
Université d'Aix-Marseille (France)

Christine **Faller**
Université Côte d'Azur (France)

Poursuivre le programme ou assurer l'engagement? Analyse des critères de continuité pédagogique et des transformations pédagogiques et en contexte de pandémie

Stick with the program or promote engagement? An analysis of the criteria for
learning continuity and pedagogical changes in a pandemic context

doi: 10.18162/fp.2020.692

Résumé

La pandémie a donné lieu à une transformation pédagogique de type disruptif. Cette étude a pour objectif de comprendre la transformation des usages du numérique en lien avec les critères de continuité adoptés par les enseignant·e·s des différents niveaux éducatifs. Les résultats montrent la priorisation de la relation pédagogique par rapport au suivi du programme ou à l'évaluation. Cependant, les transformations des usages se centrent davantage sur la classe virtuelle et les outils de communication en maternelle et au primaire. À partir du collège, l'usage des plateformes instituées préexistantes s'intensifie, mais engage également les apprenants dans le choix des outils.

Mots-clés

Continuité pédagogique, profession enseignante, transformations pédagogiques, numérique, programme scolaire

Abstract

The pandemic has triggered a disruptive pedagogical transformation. This study examines how digital practices have changed in relation to the continuity criteria of teachers at different teaching levels. The results show that the pedagogical relationship is prioritized over and above program monitoring and assessment. However, the changes in digital practices apply more to virtual classrooms and the communication tools used in kindergarten and elementary school. At college level and higher, pre-existing platforms are used more intensively, and the choice of tools is engaging for students.

Keywords

Learning continuity, teaching profession, pedagogical transformations, digital technology, academic program

Introduction

La fermeture des établissements scolaires et universitaires pendant la pandémie a provoqué une transformation qui, en gestion du changement, peut être considérée comme une disruption, « un choc imprévu qui déstabilise l'organisation » d'un système (McCann *et al.*, 2009, p.45). Le changement disruptif a donné lieu à une réorganisation profonde aussi bien du point de vue des pratiques d'enseignement (Verma *et al.*, 2020) que de celui de l'évaluation mise en place pendant la période de confinement (Raulin, 2020). Dans ce contexte, l'usage du numérique, permettant d'assurer la relation éducative à distance, a connu un essor sans précédent. Ainsi, la diversité des usages et des stratégies développées par les enseignant·e·s dans l'appropriation du numérique a relevé des attentes, doutes et déceptions, un phénomène déjà bien marqué dans l'intégration du numérique en éducation depuis plusieurs années (Amadiou et Tricot, 2020).

Selon les différents niveaux d'enseignement, les besoins et les objectifs d'apprentissage ainsi que le maintien de la relation pédagogique ne sont pas identiques. C'est pourquoi nous devons tenir compte de différents critères de continuité pris en considération par les enseignant·e·s face au confinement. Ainsi, notre hypothèse principale nous conduit à penser que la continuité pédagogique a été élaborée en lien avec deux préoccupations principales qui sont la poursuite du programme et celle de l'évaluation. Nous enrichissons cette hypothèse du fait que ces deux critères pourraient être plus marqués au lycée et à l'université que dans les autres niveaux éducatifs. Ceci devrait se traduire par des pratiques du numérique visant une approche plus centrée sur l'enseignement (classe virtuelle pour l'avancement du programme et devoirs en ligne). D'autre part, cela induirait des usages qui, au niveau de la maternelle et de l'enseignement élémentaire,

donneraient le primat au maintien du lien social avec les élèves et les familles (par exemple, par l'usage des classes virtuelles pour soutenir émotionnellement les élèves).

Pour répondre à ces objectifs de recherche, nous développons une méthodologie mixte à partir de l'enquête menée auprès d'enseignant·e·s des différents degrés éducatifs, en tenant compte de leurs usages du numérique avant le confinement et les transformations développées au cours du confinement. L'objectif de cette étude est d'analyser les transformations des pratiques pédagogiques des enseignant·e·s adoptées pendant le confinement afin de permettre de continuer certains des processus d'enseignement et d'apprentissage (Tardif et Borges, 2009) comme la gestion de la classe, la planification, l'orchestration des enseignements et la coordination des relations famille-école.

Continuité(s) pédagogique(s) dans un contexte de disruption de la forme scolaire

Comme nous venons de le décrire, les caractéristiques traditionnelles de la forme scolaire ont été bouleversées. Pour caractériser les changements disruptifs de la forme scolaire pendant la période de confinement, nous reprenons le terme de continuité pédagogique, proposé par le ministère de l'Éducation nationale en France, qui correspond, *mutatis mutandis*, à la terminologie utilisée au niveau international ("learning continuity", "continuidad pedagógica", etc.) pour désigner l'ensemble de stratégies qui permettent aux enseignants et aux apprenants de maintenir le lien éducatif et une partie des activités d'enseignement et d'apprentissage. D'une part, la continuité pédagogique peut se définir comme une situation extraordinaire poussant les directions des établissements scolaires et universitaires à se mobiliser fortement et immédiatement pour mettre en œuvre des plans de continuité d'activité (Cerisier, 2020). D'autre part, pensée dans l'urgence (Peltier, 2020), la continuité pédagogique relève également de discours à travers lesquels les outils numériques institutionnels, qui existaient avant la crise, sont décrits en fonction de leur impact positif sur la pédagogie. De plus, dans la droite lignée des grands plans d'équipement (Cerisier, 2014), le discours sur l'impact du numérique en éducation s'avère souvent idéalisé. Entre engouement et déception des acteurs, idéologisation et contre-idéologisation de certains enseignants, les études sur les pratiques pédagogiques numériques ont tendance à pointer des contradictions entre les discours portant sur l'efficacité des outils et les transformations du paradigme de la forme scolaire (Petit, 2018).

Les discours sur la continuité pédagogique ont également placé beaucoup d'espoir dans la capacité de certaines plateformes, telles que *Ma Classe à La Maison* proposé par le CNED, à pouvoir maintenir le lien social et pédagogique entre l'école et les élèves (ainsi que leurs familles). Cependant, ces espoirs doivent être appréhendés avec une prudence épistémologique. Selon cette approche, que nous inscrivons dans le courant sociocritique, nous pouvons nous demander, d'une part, si les enseignants ont décidé de suivre les injonctions et les outils conseillés par les Plans de continuité. D'autre part, en supposant que les enseignants ont fini par s'approprier l'enseignement à distance forcé, comment ont-ils finalement réussi à dépasser les difficultés imposées par ce dernier ? Enfin, n'ayant pas forcément bénéficié d'un accompagnement avant le confinement pour faire face à cette situation inédite, selon quels critères ont-ils réussi à poursuivre leurs multiples fonctions ?

Devant l'incertitude des effets et des usages des outils numériques sur la relation éducative, nous préférons donc nous situer dans le *posteriori*, en cherchant à analyser un processus complexe qui mêle à la fois les habitudes passées – et parfois très expérimentées des enseignants – avec la nécessité, face au distanciel forcé, de s'en créer de nouvelles, voire de se déshabituer de certaines tâches. Cette dynamique est relativement instable pour les enseignants, car elle place leur activité pendant cette période entre continuité et rupture ou encore une certaine forme de contiguïté (Durampart, 2012).

Pour les enseignants, la pression liée à la poursuite du programme et à l'évaluation des connaissances des élèves est différente selon que l'on parle d'un niveau ou d'un autre. Dès lors, nous avons dû traiter les données en les contextualisant selon les différents niveaux d'enseignement. De plus, dans un contexte de transformation pédagogique, les orientations visant des approches centrées sur l'enseignant ou sur l'apprenant ont une incidence importante sur le type d'usages pédagogiques du numérique qui est proposé à l'apprenant. Nous considérons différents critères de continuité qui se situent dans un continuum entre la priorité éducative liée au soutien socio-émotionnel de l'apprenant (Denham, 2007) et l'approche inclusive face aux inégalités, d'une part, et la priorité éducative liée à l'orientation à l'enseignement et l'évaluation du programme, d'autre part.

Tableau 1

Types d'usages selon les critères de continuité pédagogique

Critères de continuité pédagogique et lien aux priorités éducatives	Usages pédagogiques attendus
Soutien socio-émotionnel et inclusion (Assurer l'engagement, Rassurer les apprenants, Adapter l'enseignement face aux inégalités)	Travail collaboratif, Réseaux sociaux, Outils de communication
Enseignement et évaluation (Poursuivre le programme, Poursuivre l'évaluation, Garantir une évaluation équitable, Transformer les pratiques pédagogiques)	Classe virtuelle en mode enseignement, Devoirs numériques, Adaptation ou création de ressources éducatives (présentation, audio, vidéo, ressources interactives).

Objectifs de recherche

Nous venons d'expliquer que la situation a provoqué de nombreuses questions et, notamment, celles qui concernent les usages numériques nécessaires au maintien de la relation éducative entre enseignants et élèves. Nos données concernent des usages numériques qui correspondent à des choix très situés puisqu'il s'agissait, à la fois, de conserver le lien avec les élèves et les familles, dans l'urgence, et de maintenir les fonctions de l'enseignant, sans pouvoir prendre appui sur une expérience passée. Ainsi, notre objectif est de comprendre les critères de la continuité pédagogique et les transformations qui ont eu lieu pendant le confinement. Pour cela, nous formulons deux questions de recherche :

- RQ1. Quels sont les critères de continuité pédagogique selon les différents niveaux éducatifs ?
- RQ2. Quelles sont les transformations pédagogiques sur le plan des usages du numérique selon les différents niveaux d'enseignement ?

Nous faisons l'hypothèse que la continuité pédagogique en lien avec la priorité éducative liée au suivi du programme et l'évaluation sera davantage importante au lycée et à l'université (H1), ce qui devrait se traduire par des choix pédagogiques portés vers des ressources éducatives numériques (REN) déjà existantes, le maintien de l'enseignement traditionnel en forme de classe virtuelle et des devoirs en ligne (H2). Nous émettons également l'hypothèse que les critères liés à la priorité éducative liée au soutien socio-émotionnel seront davantage présents au niveau de l'enseignement maternel et élémentaire (H3) avec des usages visant davantage les outils de communication, les réseaux sociaux et la classe virtuelle à usage relationnel (H4).

Méthodologie

Pour répondre à ces questions, le devis de cette recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018) s'appuie sur une collecte de données qui repose sur la technique du questionnaire. Ce dernier a été diffusé auprès d'enseignant·e·s de l'Académie de Nice, l'Académie de Limoges et au niveau national par le biais de la Direction du Numérique Éducatif (DNE) du ministère de l'Éducation nationale.

Un total de 607 enseignant·e·s a répondu (maternelle = 41; primaire = 69; collège = 35; lycée = 119; université = 35; formation continue = 30). Parmi ces enseignant·e·s, 9 d'entre eux enseignent à la fois à plusieurs niveaux de l'éducation préuniversitaire (maternelle et primaire = 4; primaire et collège = 2; collège et lycée = 3) et 11 d'entre eux combinent l'enseignement universitaire (formation des enseignants) et l'enseignement dans des classes préuniversitaires (maternelle et université = 2; lycée et université = 9). Nous avons exclu les 30 réponses en formation continue de cette catégorie de notre analyse afin de ne pas généraliser sur une catégorie regroupant une trop importante hétérogénéité de contextes de formation. Parmi ces réponses, un total de 279 réponses sont complètes sur les questions obligatoires.

Le questionnaire a été développé à partir des différentes typologies d'usages du numérique en contexte éducatif (Bétrancourt, 2007 ; Romero, Lille et Patiño, 2017) et des critères de continuité pédagogique qui ont été identifiés à partir du suivi des professeurs stagiaires de l'Inspé de Nice au cours du confinement. Ce travail de catégorisation a pu être élaboré grâce aux neuf chroniques hebdomadaires, intitulées *Bravo aux PFSE*¹, dans lesquelles des professeurs stagiaires volontaires du premier et du second degrés ont témoigné de leur démarche pédagogique les plus remarquables. Le questionnaire combine des questions visant la quantification des différents usages avant et après le confinement sur quatre niveaux (0, jamais; 1, rarement; 2, parfois; 3, souvent) et le positionnement en matière de priorité sur les critères de continuité pédagogique (0, faible; 1, peu prioritaire; 2, prioritaire; 3, très prioritaire).

Les critères de continuité pédagogique établis à partir des échanges avec les futurs enseignants de l'Inspé de Nice ont été définis, comme présenté dans le tableau 2.

Tableau 2*Critères de continuité pédagogique selon les priorités éducatives*

Priorités éducatives	Critères de continuité pédagogique
Soutien socio-émotionnel et inclusion	« Assurer le maintien de l'engagement des apprenants malgré la distance » « Assurer les apprenants quant aux transformations imposées par le confinement » « Assurer l'équité et adapter l'enseignement pour un plus grand nombre d'apprenants selon les contextes d'équipement au domicile et des situations familiales ».
Enseignement et évaluation	« Poursuivre l'enseignement des éléments du programme » « Poursuivre l'évaluation des apprenants » « Garantir que l'évaluation soit équitable » « Transformer les pratiques pédagogiques avant tout »

Des questions ouvertes visant l'émergence d'informations complémentaires sur le contexte et type de transformations pédagogiques mises en place pendant le confinement ont été intégrées et analysées selon les différents niveaux éducatifs qui ont contribué à cette enquête.

Résultats

Nous présentons tout d'abord l'analyse des critères de continuité qui ont été pris en compte par les enseignants dans les différents niveaux éducatifs pour ensuite analyser le changement entre les usages du numérique avant le confinement (T1) et les usages du numérique mis en place pendant le confinement (T2).

Analyse des critères de continuité

L'analyse des critères de continuité pédagogique est développée par niveaux d'enseignement. Dans la figure 1, nous observons que dans les différents niveaux d'enseignement, le rang des critères de continuité pédagogique est le même pour l'ensemble des niveaux éducatifs. Les critères de continuité sont évalués entre 0 et 3 (cf. *Méthodologie*). Les critères de continuité présentent une orientation centrée sur les transformations visant à assurer l'engagement ($M = 2.74$; $SD = 0.46$), suivis par l'adaptation de l'enseignement face aux inégalités ($M = 2.53$; $SD = 0.65$) et le fait de rassurer les apprenants ($M = 2.51$; $SD = 0.68$).

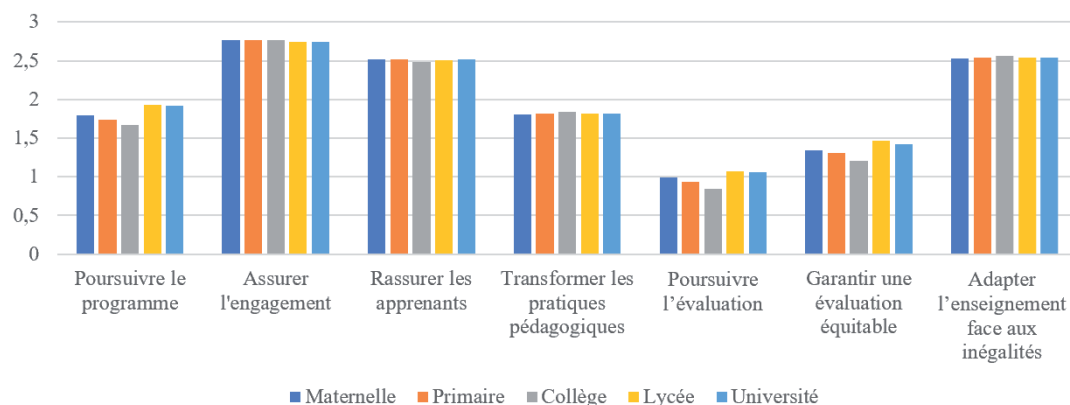


Figure 1

Analyse des critères de continuité en fonction du niveau d'enseignement

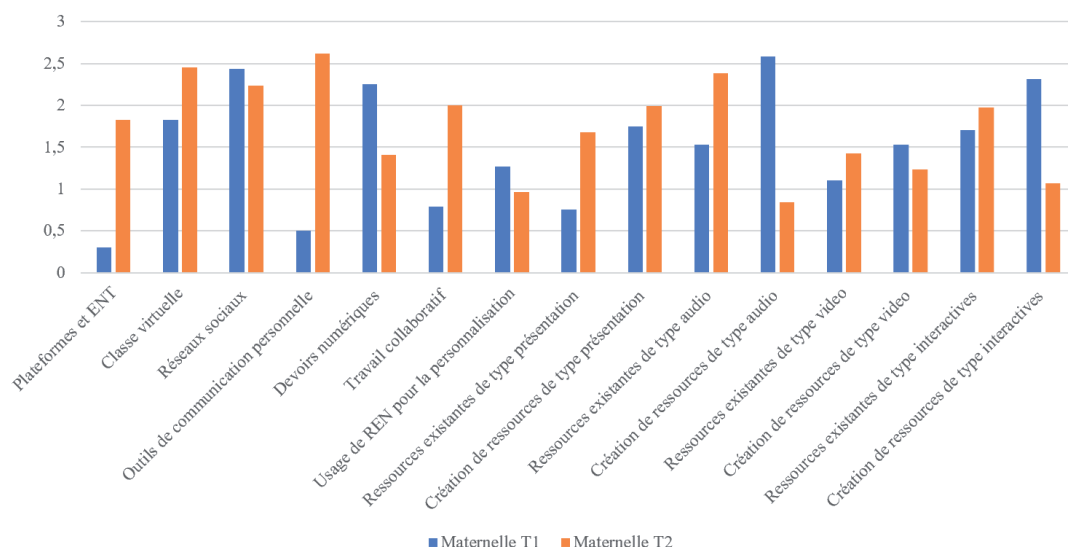
Nous observons que les critères de poursuite des programmes et d'évaluation sont à peine plus élevés au lycée et à l'université que dans les niveaux d'enseignement inférieurs. Au regard de ce constat, nous ne pouvons pas maintenir l'hypothèse H1, car, en effet, même au lycée et à l'université, les critères socio-émotionnels sont décrits par les enseignant·e·s, dans l'enquête, comme étant plus importants que les critères de continuité pédagogique et de suivi du programme de formation. En revanche, nous maintenons l'hypothèse H3 selon laquelle l'enseignement maternel et élémentaire est orienté davantage sur les critères de continuité visant la relation socio-émotionnelle, mais nous observons que c'est également le cas dans les autres niveaux éducatifs. Nous pouvons retenir que le critère socio-émotionnel intervient à tous les niveaux d'enseignement à un degré sensiblement identique, mettant ainsi en lumière l'attachement des enseignant·e·s de tout niveau d'enseignement à la relation pédagogique avec leurs élèves.

Analyse des transformations sur les usages du numérique selon le niveau éducatif

Nous présentons les transformations sur les usages du numérique afin d'établir des spécificités pour chaque niveau éducatif.

Transformations à l'école maternelle

Nous nous concentrons sur les résultats des usages entre T1 (avant le confinement) et T2 (pendant le confinement) des enseignant·e·s en maternelle ($n=41$).

**Figure 2**

Évolution des usages du numérique à l'école maternelle

Nous observons une augmentation de l'utilisation de l'environnement numérique de travail (ENT) (pour les écoles et collectivités qui ont fait le choix d'en acquérir un), auparavant rarement utilisé, ainsi que des outils de communication pour maintenir le lien avec les élèves. À cela s'ajoute le développement d'activités visant à développer le travail collaboratif. Parmi les réponses, 34 d'entre elles apportent une description davantage détaillée des transformations vécues. La préoccupation de ces enseignants s'est portée sur la volonté de maintenir le lien avec les familles, « garder un lien avec l'école » et « d'essayer de diminuer chez la plupart d'entre elles le niveau de stress de cette période définie comme très anxiogène » et de proposer des activités qui mobilisent la manipulation, l'autonomie de la part de leurs jeunes élèves et la poursuite des activités traditionnelles du programme. L'autonomie des élèves, tant sur l'usage des plateformes que sur le développement d'un plan de travail, est très importante. Quelques enseignant·e·s ont mis à profit le contexte pour utiliser des applications de communication comme *Klassroom* ou faire le pas pour la création d'une chaîne *YouTube*², afin de diffuser des vidéos quotidiennes pendant toute la période inédite: « tenue d'un blog pour des événements de la classe, les photos envoyées par les élèves, les œuvres, etc. » Parmi les enseignants répondant, nombreux sont ceux qui ont réalisé des *Padlets*³ de ressources (11 parmi 34), mentionnant notamment les ressources sur *Les fondamentaux* proposés par Canopé⁴ ainsi que leurs recherches personnelles sur des ressources existantes. Parmi les usages créatifs, des enseignants ont regroupé des productions des élèves de leur classe.

En outre, les enseignants de l'école maternelle ont signalé la variabilité des liens avec les familles et la difficulté de travailler via les outils numériques avec les petites sections: « la continuité pédagogique par ordinateur est difficile pour des petites sections, car à la maternelle nous travaillons à base de manipulations et de jeux ».

Transformations à l'école élémentaire

Nous passons maintenant aux résultats concernant les usages entre T1 (avant le confinement) et T2 (pendant le confinement) d'enseignant·e·s à l'école élémentaire ($n=69$).

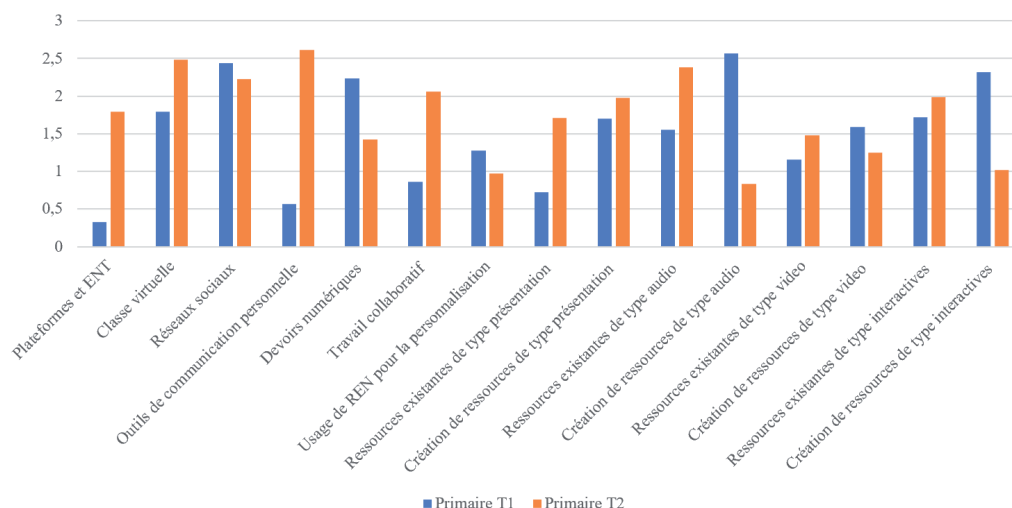


Figure 3

Évolution des usages du numérique à l'école élémentaire

Comme à l'école maternelle, l'usage des plateformes et de l'ENT, lorsqu'ils étaient accessibles, s'est développé fortement pendant le confinement. Nous pouvons observer une croissance de grande importance ($T1 = 0,6$; $T2 = 2,6$) dans l'usage d'outils de communication personnels, tout comme le travail collaboratif, tous deux associés aux critères de soutien socio-émotionnel. L'exploitation des présentations et des ressources de type « audio » déjà existantes est le signe d'une volonté de partage de ressources éducatives visant la poursuite des programmes. Les enseignants de l'école élémentaire ont mis en place très régulièrement des visioconférences, car ils ont estimé que cela maintenait la relation aux élèves et familles et « ont énormément rassuré les parents ». Ils ont proposé des plans de travail par le biais d'outils comme *Padlet* ou *Genial.ly*, et procédé à des sélections de contenus notamment à partir des fondamentaux de Canopé. Nous constatons l'utilisation des *QuiZinières*⁵ pour plusieurs enseignants et même la création des jeux d'évasion (*Escape Games*) pédagogiques ou autres défis. Grâce à l'ENT, certains enseignants soulignent de « belles surprises » lors de « discussions type tchat : où les élèves ont été incités à « poser des questions, exprimer leurs angoisses/craintes, demander un entretien ». Ils décrivent un changement de posture des élèves, davantage acteurs de leurs apprentissages. La dimension relationnelle a été développée par le biais de la vidéo et des activités d'*expression personnelle*, activités considérées comme une occasion de développer des compétences « au niveau artistique, du langage, de la maîtrise d'un geste, de la maîtrise de l'outil pour filmer ». Les difficultés de bande passante et d'accessibilité au numérique de certains élèves ont été soulignées par une partie des enseignant·e·s de l'élémentaire comme un frein dans l'usage du numérique pendant le confinement.

Transformations au collège

Nous présentons les résultats des usages entre T1 (avant le confinement) et T2 (pendant le confinement) enseignant·e·s au collège ($n=35$).

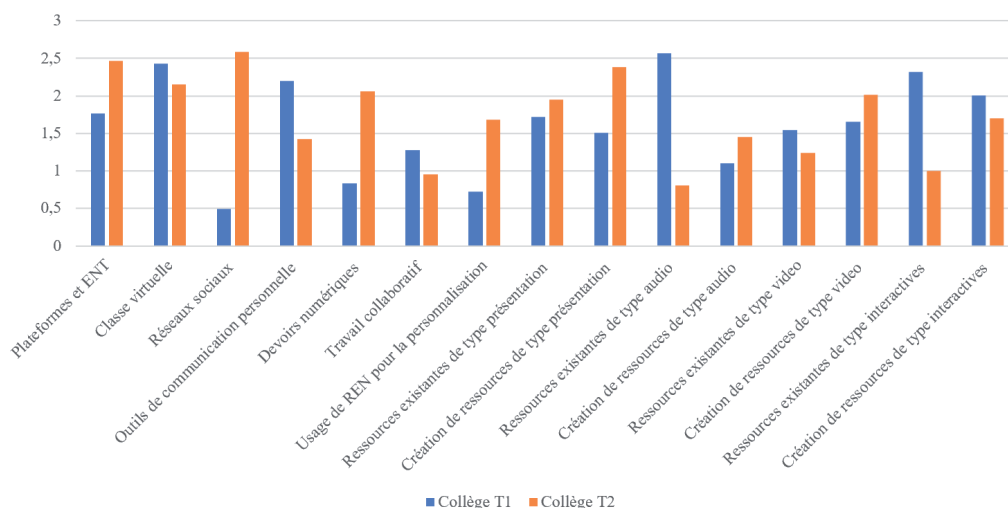


Figure 4

Évolution des usages du numérique au collège

La figure ci-dessus montre une augmentation très importante des usages et de la personnalisation des réseaux sociaux et de la personnalisation des REN, ce qui peut être considéré comme une orientation au soutien psychologique de l'apprenant et une volonté d'individualisation des apprentissages. Les enseignant·e·s du collège utilisaient déjà un ENT, ce qui leur a permis de perfectionner leurs usages sans devoir appréhender ces dispositifs de manière disruptive pendant le confinement. L'usage habituel de l'ENT par les enseignants au collège a facilité la communication avec les élèves et les familles. Pour certains, un contact téléphonique régulier a permis d'explicitier les attentes et les objectifs des travaux demandés ainsi que leur évaluation. Une préoccupation des enseignants s'est portée sur le maintien des acquis des élèves par le biais notamment « des quizz (*QuiZinère*) par groupes de besoin pour rester dans la Zone Proximale de Développement de mes élèves et garder les acquis ». Pendant cette période, les enseignants ont souligné leur engagement sur des formations complémentaires pour perfectionner leurs usages des outils numériques, mais également l'entraide entre collègues et référents numériques et documentalistes. Sur la création de vidéos, les enseignant·e·s du collège se montrent divisés. Pour les uns, « il s'agit d'assurer le lien pédagogique, d'avoir toujours un regard sur le travail de l'élève et ses progrès même à distance » et aussi de favoriser « l'autonomie des élèves dans les aspects techniques et les choix faits [...] l'évaluation des vidéos entre pairs ». Pour les autres, sont soulignées des difficultés d'équipement comme étant un obstacle à la mise en place de créations numériques par les élèves : « tout le monde ne dispose pas de matériel informatique ou d'un accès à internet », mais également des compétences numériques sur la maîtrise de base des outils comme le courriel, ne permettant pas d'envisager d'autres usages plus avancés.

Transformations au lycée

Nous exposons maintenant les résultats des usages entre T1 (avant le confinement) et T2 (pendant le confinement) enseignant·e·s au lycée ($n=119$).

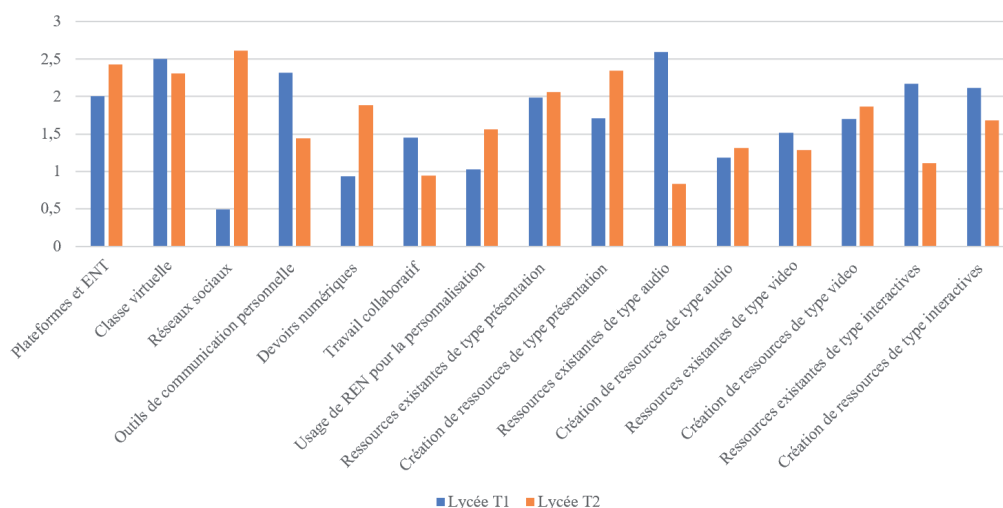


Figure 5

Évolution des usages du numérique au lycée

De manière fort similaire au collège, nous observons un usage très important des réseaux sociaux numériques en complémentarité de l'utilisation importante de l'ENT et de la classe virtuelle. Ceci s'explique par le fait de disposer de fonctionnalités indisponibles sur l'ENT, mais également de s'adapter aux usages que les lycéens ont l'habitude de développer, en dehors des murs scolaires, pour le travail d'équipe. Les devoirs numériques sont également en forte croissance, ce qui montre une préoccupation, sensiblement plus importante que dans les autres niveaux, orientée vers la poursuite des programmes, même si ces préoccupations se sont portées aussi vers l'engagement des lycéens pendant la continuité pédagogique. Pour permettre le maintien des contacts avec leurs élèves, l'ENT, les plateformes de communication éducative, comme *Moodle* ou *Claroline*, sont aussi régulièrement citées dans leurs témoignages. Ils décrivent avoir ressenti la pression institutionnelle et morale d'assurer une continuité, déclarant, par exemple, qu'il leur faut « assurer toutes [leurs] heures de cours en classe virtuelle pour maintenir le contact avec les élèves et pour qu'eux aussi gardent le contact ». Certains enseignant·e·s ont déclaré se sentir démunis par la situation et exprimé leur désarroi: « Clairement, pour moi, je n'ai jamais enseigné à distance; je me suis sentie démunie après 38 ans et demi d'enseignement ». Une partie des répondants ont orienté leur activité professionnelle vers des nouvelles activités qu'ils n'avaient pas expérimentées préalablement, mobilisant ainsi des compétences de créativité tant pour leurs élèves que pour eux-mêmes. Ceci se concrétise, par exemple, par la « réalisation d'un herbier numérique » par les élèves et la constitution d'une « œuvre collective » ou la « création d'un Padlet de valorisation des travaux d'élèves intitulé le mur des chefs-d'œuvre » ainsi que des propositions « d'activités pédagogiques avec plan de travail intégrant des outils pédagogiques variés ». Certains enseignants ont veillé aussi à ne pas créer d'inégalité au regard de la disparité d'équipement de leurs élèves: « j'ai paradoxalement cherché à proposer à mes élèves des productions faisant le moins possible appel au numérique pour des raisons d'équité ».

Transformations à l'université

Nous terminons les résultats des usages entre T1 (avant le confinement) et T2 (pendant le confinement) enseignant·e·s à l'université ($n=35$).

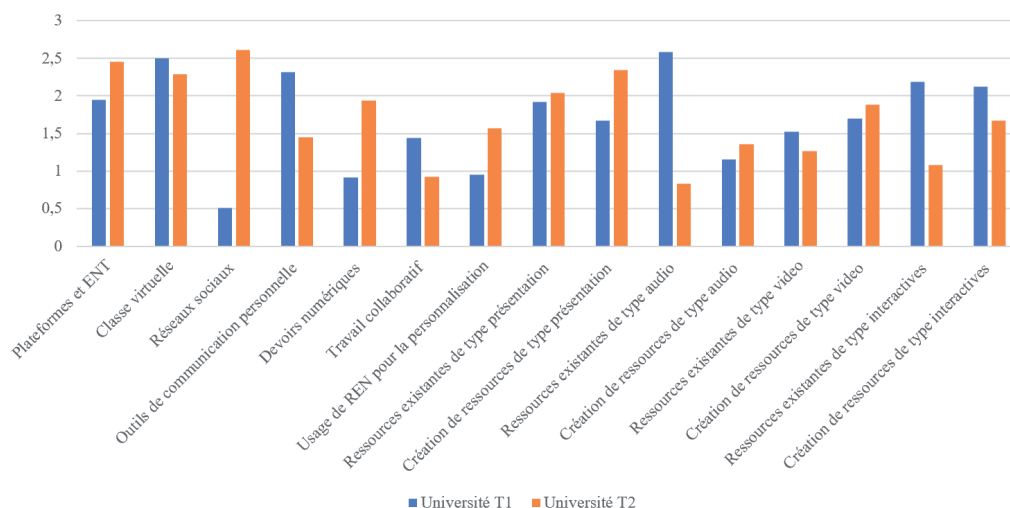


Figure 6

Évolution des usages du numérique à l'université

La figure ci-dessus montre l'existence d'une forte ressemblance en ce qui concerne le type de transformations observées au collège et au lycée. L'usage des réseaux sociaux numériques, auparavant presque inexistant, a augmenté de manière très importante au point de devenir l'usage le plus fréquent déclaré par les enseignant·e·s du supérieur. Les devoirs numériques et les réseaux sociaux numériques visant la personnalisation sont également en augmentation. Pour accompagner les étudiants et maintenir les liens pendant cette période, les enseignants ont proposé plusieurs types d'activités via des plateformes, comme *LearningApps*, ou par *Moodle* et leur ENT. Les activités collaboratives sont plus présentes qu'au primaire et au secondaire. Des professeurs ont mis en place des groupes d'échanges avec l'aide de réseaux sociaux numériques comme *WhatsApp* et *Facebook*. Les cours se sont poursuivis à distance par de multiples moyens : classe virtuelle du CNED, *Zoom*, *Discord* ou encore *Skype*. Il faut souligner le fait que les étudiant·e·s ont parfois été force de proposition quant à l'usage de certains outils numériques et que leurs enseignant·e·s ont adopté comme alternatives aux outils institutionnels. Parmi les usages, nous notons celui de la vidéo et la réalisation de « défis quotidiens qui mènent à des prises de photo/vidéos pour être partagés ». Les enseignant·e·s du supérieur évoquent également des difficultés liées à l'équipement, à la connexion tant du côté des étudiants que des enseignants. Cette modalité de travail, selon les enseignants, entraîne un « surplus de travail des étudiants par les difficultés techniques [du travail à distance] et la diversité des logiciels, d'environnements informatiques et de leurs fonctionnements [mais aussi] du problème de stockage des données et de mutualisation ».

Résultats des usages selon le niveau éducatif et les critères de continuité pédagogique

Nous avons fait l'hypothèse que des critères liés à la continuité des programmes devaient se traduire par une orientation davantage importante sur les ressources éducatives numériques (REN) existantes, le maintien de la forme scolaire en forme de classe virtuelle en « mode enseignement » et les devoirs en ligne (H2). Au regard des critères liés à la relation socio-émotionnelle, nous nous attendions à ce que les usages visant davantage les outils de communication, les réseaux sociaux numériques et la classe virtuelle à usage relationnel (H4) soient plus présents pour les niveaux scolaires primaires. Étant donné que les critères de continuité pédagogique sont similaires dans les différents niveaux éducatifs, nous ne pouvons pas attribuer les différences liées aux usages observés dans cette étude uniquement aux niveaux éducatifs. Nous devons considérer d'autres facteurs pour comprendre les usages très différents selon les niveaux éducatifs. Nous observons que les équipements déjà mis en place avant le confinement (comme l'usage des plateformes et ENT au collège, lycée et université) constituent un facteur favorable dans la transformation pédagogique, tout comme la maturité et la confiance établie avec les apprenants en tant que codécideurs des usages numériques à adopter pour la continuité pédagogique. Nous devons ainsi souligner la « confiance » accordée par certains enseignant·e·s du lycée et de l'université à l'usage des réseaux sociaux proposés par les apprenants pour pallier les limites des outils institutionnels, ce qui fait apparaître un usage auparavant inexistant et qui s'est développé fortement pendant le confinement. Nous observons un grand changement dans les pratiques des enseignant·e·s de maternelle et de l'enseignement élémentaire, utilisant de manière très ponctuelle le numérique en classe, pour s'approprier très rapidement des usages pédagogiques soutenus par le numérique et permettant d'assurer le lien avec les familles et les élèves pendant le confinement. Le soutien d'une équipe-école (avec l'implication de l'inspecteur de circonscription et de son équipe) ou d'autres personnes-ressources (comme les conseillers de circonscription, les référents numériques) autour de l'enseignant·e a été un facteur clé pour l'accompagnement de ce changement disruptif dans les pratiques.

Discussion

Notre étude a permis d'observer que les critères de continuité pédagogique dans l'ensemble des niveaux éducatif sont assez similaires, mais présentent néanmoins des disparités selon la répartition par âge des élèves et les niveaux d'enseignement. Le premier critère mis en évidence par notre étude est d'assurer l'engagement ($M = 2.74$; $SD = 0.46$) suivi de l'adaptation de l'enseignement face aux inégalités ($M = 2.53$; $SD = 0.65$), puis le fait de rassurer les apprenants ($M = 2.51$; $SD = 0.68$). Nous observons de très légères différences entre les critères de continuité au lycée et à l'université, qui sont à peine supérieurs par rapport aux autres niveaux sur l'importance de la poursuite des programmes et de l'évaluation.

Nous constatons un changement des pratiques du numérique de type disruptif, notamment au niveau de la maternelle et de l'élémentaire, avec une réorganisation basée sur l'usage des plateformes et de leur ENT (lorsque les enseignants en ont la possibilité) et la mise en place de communications synchrones en classe virtuelle, alors qu'auparavant ces usages étaient presque inutilisés. Au niveau du collège,

lycée et université, nous remarquons une plus grande facilité dans la transition qui s'explique par des usages déjà prononcés des plateformes de communication éducative assurant auparavant une relation formelle et ponctuelle avec les familles. Ces usages ont été plus intensifs en raison du confinement. Malgré l'existence des outils institutionnels, nous observons un usage très important de différents réseaux sociaux numériques, proposés parfois par les apprenants (Collin *et al.*, 2015) dans une approche sociocritique des usages du numérique en éducation, principalement à l'université, pour combler les carences techniques déclarées des outils institutionnels et faciliter l'utilisabilité pendant la continuité.

Nous pouvons relever à la fois les aspects liés à la créativité des enseignants durant cette période de pandémie dans les différents niveaux éducatifs et nous constatons que les enseignants ont fait preuve d'une certaine autonomie vis-à-vis des consignes données par l'institution. Nous observons de nombreuses occurrences de mots tels que « se débrouiller », « s'adapter » et cela est corroboré par le fait que les pratiques ont été extrêmement diversifiées. Les enseignants n'ont pas suivi de modèles, car il n'y avait pas toujours de propositions ou de cadre précis de leur institution. Les résultats de cette étude permettent de faire ressortir les aspects de bienveillance et du souci de l'équité des enseignants à l'égard de leurs élèves. En même temps, la majorité des enseignant·e·s qui ont répondu au questionnaire émettent des critiques, des regrets et des souhaits sur le déroulement de la continuité pédagogique. Les réponses argumentées font part d'une mise en cause de l'*Institution* qui ne les a « pas préparés ou mal accompagnés ». La rapidité de la mise en place de la continuité pédagogique est critiquée à de nombreuses reprises ; nous relevons souvent des mots en lien avec le manque de « réflexion » et « de temps pour se préparer ». Les difficultés d'équipement numérique personnel sont également signalées par les enseignants, qui regrettent de ne pas disposer de matériel et de support « adaptés et fiables ». Le souhait de « qualité » revient très régulièrement, il est accolé au matériel, à la connexion, aux outils institutionnels ou autres disponibles en ligne. Les professeurs auraient souhaité des « directives claires », « simples », « des cadres », « une harmonisation des pratiques » et « la possibilité d'échanger sur les pratiques qui sont efficaces ». L'exaspération s'exprime dans de nombreuses réponses du questionnaire et les enseignants font des propositions sur ce qu'ils auraient souhaité trouver plus facilement : des webinaires, des MOOC, des vidéos et des tutoriels.

La difficulté de la période de continuité pédagogique, observée à travers plusieurs recherches menées sur cette période (Chiardola, 2020), a donné lieu à une adaptation de type disruptif qui a confronté tous les acteurs éducatifs à une réorganisation inédite de la forme scolaire. Malgré les difficultés exprimées dans l'expérience vécue de continuité pédagogique, la capacité d'adaptation des enseignant·e·s a été très importante et l'analyse des dispositifs, solutions et ressources mis en œuvre pour assurer tant le lien socio-émotionnel (Carney, 2014) que la progression pédagogique constitue une preuve de leur engagement professionnel et de la capacité d'agentivité transformative des enseignant·e·s, même en temps de crise.

Notes

- ¹ Cette chronique appelée “Bravo aux PFSE” a été diffusée via le compte Twitter de l’Inspé de Nice (@Inspe_nice #NationApprenante).
- ² Voir par exemple <https://www.youtube.com/channel/UC5xvP3IEmnQypKibHXN-eqQ/videos>
- ³ Voir par exemple <https://fr.padlet.com/ce0410093dc5/oxb1vilnftgo>
- ⁴ En France, Canopé est un opérateur de l’Éducation Nationale reconnu comme le Réseau de création et d’accompagnement pédagogiques. Repéré à : <https://www.reseau-canope.fr>
- ⁵ Il s’agit d’un outil de création d’activités pédagogiques proposé par le réseau Canopé afin de créer des exercices en ligne.

Références

- Amadiou, F., et Tricot, A. (2020). *Apprendre avec le numérique: mythes et réalités*. Retz.
- Bétrancourt, M. (2007). Pour des usages des TIC au service de l’apprentissage. *Les dossiers de l’ingénierie éducative*, 73-92.
- Carney, P. (2014). *Well-aware: Developing resilient, active and flourishing students*. Pearson.
- Cerisier, J. F. (2014). On demande toujours des inventeurs et l’on cherche encore les innovateurs. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(8).
- Cerisier, J.-F. (2020, mars 20). Covid-19: Heurs et malheurs de la continuité pédagogique à la
- Chiardola, A. (2020). École, numérique et confinement: enquêtes, questionnaires et premiers résultats. dans *Éducation, numérique et recherche : Veille et diffusion des travaux de recherche sur le numérique dans l’éducation* [billet de blog]. Repéré à <https://edunumrech.hypotheses.org/1850>
- Française [billet de blog]. Repéré à <https://www.ludomag.com/2020/03/20/covid-19-heurs-et-malheurs-de-la-continuite-pedagogique-a-la-francaise/>
- Collin, S., Guichon, N., et Ntebutse, J.-G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *STICEF*, 22.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1.
- Durampart, M. (2012). Expression et engagement sur le Web et les réseaux: Une polarisation. *Multimed: Revista do Réseau Méditerranéen de Centres d’Études et de Formation*. 2, 37-51.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Les Presses de l’Université de Montréal.
- McCann, J., Selsky, J., et Lee, J. (2009). Building agility, resilience and performance in turbulent environments. *People & Strategy*, 32(3), 44-51.
- Peltier, C. (2020, Avril 1). Le e-learning n’est qu’une simple transposition d’un cours présentiel [billet de blog]. Repéré à <https://www.lip-unifr.ch/2020/04/01/infox7-le-e-learning-nest-quune-simple-transposition-dun-cours-presentiel/>
- Petit, L. (2018). Forme scolaire et évolutions paradigmatiques. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 24. <https://doi.org/10.4000/dms.3233>
- Raulin, D. (2020). L’évaluation des acquis des élèves, en période de confinement. *Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série 1, 231-236
- Romero, M., Lille, B., et Patiño, A. (2017). *Usages créatifs du numérique pour l’apprentissage au XXI^e siècle*. PUQ.
- Tardif, M., et Borges, C. (2009). Transformations de l’enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l’éducation-Pour l’Ère nouvelle*, 42(2), 83-100.

Verma, G., Campbell, T., Melville, W., et Park, B. Y. (2020). Science Teacher Education in the Times of the COVID-19 Pandemic. *Journal of Science Teacher Education*, DOI: 10.1080/1046560X.2020.1771514

Pour citer cet article

Romero, M., Heiser, L., Chiardola, A. et Fallerique, C. (2020). Poursuivre le programme ou assurer l'engagement? Analyse des critères de continuité pédagogique et des transformations pédagogiques et en contexte de pandémie. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.692>

L'externalisation du travail scolaire à la maison : un scénario d'avenir possible pour l'École de demain ?

Pierre-Alain **Filippi**
Christine **Félix**
Perrine **Martin**
Sophie **Gebeil**

Université Aix-Marseille (France)

Outsourcing schoolwork to the home:
a possible scenario for tomorrow's schools ?

doi: 10.18162/fp.2020.701

Résumé

Cet article expose les premiers résultats d'une enquête conduite auprès de plus de 4000 enseignants pour tenter de comprendre, en contexte de pandémie, ce qu'ils se sont efforcés de faire pour répondre le plus efficacement possible à cette nouvelle situation de travail à distance, notamment par la médiation d'usages et d'outils numériques peu familiers pour un grand nombre d'entre eux. Cette contribution s'intéresse aux transformations que les enseignants, dans l'urgence et l'incertitude, ont dû opérer dans leur manière d'enseigner pour concevoir et mettre en œuvre des formes de scolarisation autres que le seul « face à face » enseignant-élèves traditionnel.

Mots-clés

COVID-19, travail enseignant, usages numériques, expérience, enseignement à distance

Abstract

This article presents the preliminary results of a survey of over 4,000 teachers. The aim was to understand, in a pandemic context, their efforts to respond as effectively as possible to the new work reality of remote learning. We focus more particularly on how they overcame a generalized lack of expertise with digital tools. This contribution describes the changes they were forced to make, urgently and with trepidation, in the design and implementation of teaching modes to replace traditional face-to-face practices.

Keywords

COVID-19, teaching practices, digital uses, experience, remote teaching

Introduction

L'épidémie de COVID-19 a entraîné la fermeture des établissements scolaires et des universités dans la majorité des pays. En France, la circulaire du 13 mars 2020 qui émane du ministre de l'Éducation nationale vise à organiser et mettre en œuvre une « continuité pédagogique » tant du point de vue du maintien des contacts humains entre les élèves et leurs professeurs que de la continuité des apprentissages pour l'ensemble des disciplines scolaires, notamment grâce aux outils numériques mis à leur disposition.

Sur le plan strictement pédagogique, le ministre précise que seuls les acquis développés depuis le début de l'année doivent être maintenus avec, cependant, la possibilité de viser l'acquisition de nouvelles compétences si le dispositif mis en œuvre par les établissements scolaires le permet. Le 11 mai 2020, date du « déconfinement » en France, le ministère autorise ceux qui le souhaitent à reprendre le chemin de l'école. Ainsi, la situation exceptionnelle que le pays vient de vivre pose inévitablement la question des leçons à tirer de la crise sanitaire COVID-19 dans la perspective d'un renouvellement du contexte scolaire, une question d'autant plus préoccupante que l'OCDE (2020) pointe des insuffisances françaises en matière d'enseignement à distance et d'usages pédagogiques du numérique. Mais que sait-on exactement de la manière dont les enseignants français s'y sont pris pour mettre en œuvre, coûte que coûte, une continuité pédagogique à distance ? Qu'ont-ils appris dans ce contexte singulier et, plus précisément, qu'ont-ils développé (au sens vygotkien d'une conquête propre au sujet) qui soit susceptible de provoquer, à plus long terme, une transformation des pratiques pédagogiques plus efficaces du point de vue des apprentissages, tant du côté des élèves que de celui des enseignants ?

Nous présentons ici les premiers résultats issus d'un questionnaire adressé aux enseignants du premier et du second degré, mis en ligne trois semaines après la fermeture officielle des établissements scolaires.

L'analyse de ces résultats est organisée selon trois axes :

- Qui sont les enseignants qui ont répondu au questionnaire ?
- Qu'ont-ils fait, comment et avec quelles ressources pour assurer cette continuité des apprentissages dans un contexte de confinement ?
- Comment ce travail à distance, contraint par l'obligation de se saisir d'outils numériques pour maintenir le lien et soutenir au mieux leurs élèves, a-t-il été vécu par les enseignants ?

Cette contribution s'intéresse tout particulièrement aux transformations que les enseignants se sont efforcés d'opérer au fil de ces premières semaines pour concevoir et déployer de nouvelles formes d'enseignement autres que le seul « face à face » enseignant-élèves traditionnel et assurer, malgré tout, une continuité entre l'école et les élèves. Dans l'étude que nous présentons, au regard des données recueillies, nous tentons de dégager des profils révélant des formes renouvelées du travail enseignant susceptibles d'être réinvesties, sous certaines conditions, dans la perspective d'une réouverture partielle – et davantage virtuelle – des établissements scolaires.

Le travail enseignant renouvelé

Pour contribuer à la compréhension de cette situation exceptionnelle, notre enquête sur le travail enseignant et ses transformations possibles se situe à la croisée de plusieurs disciplines contributives, les sciences de l'éducation et de la formation selon une approche ergonomique du travail enseignant et les sciences de l'information et de la communication, dans une perspective où s'articulent dimensions culturelles, historiques, politiques, professionnelles, organisationnelles, médiatiques, etc.

Dans cette contribution, le travail enseignant est appréhendé à la fois du point de vue de l'analyse du travail (Amigues, 2002; Goigoux, 2007; Lussi Borer et al., 2015; Saujat et Félix, 2018; Tardif et Lessard, 1999; Vinatier, 2017) et d'une approche anthropocentrée et sociocritique du numérique en éducation (Bernard et Fluckiger, 2019; Bernard, 2019; Collin et al., 2016), selon laquelle les usages participent de l'évolution des dispositifs et du développement des personnes et de leurs situations de travail (Pastré, 2007; Rabardel, 1995), sans pour autant que l'innovation technologique entraîne nécessairement des innovations pédagogiques (Tricot, 2017). L'articulation de ces différentes approches nous permet de considérer l'expérience réelle, le vécu et les pratiques effectives des enseignants au contact des technologies numériques (Bobillier-Chaumon, 2016).

Un métier qui se complexifie et s'instrumentalise

De manière générale, on peut dire que les recherches internationales (Lessard, 2000 ; Tardif et al., 2001) s'accordent à reconnaître que le métier d'enseignant n'a cessé d'évoluer et de se complexifier ces dernières années et que les contextes socio-économiques, politiques et technologiques participent de cette complexification. L'augmentation des missions et des tâches à accomplir ainsi que de la diversité des publics scolaires, la dérégulation des systèmes éducatifs avec changements dans les politiques scolaires et les attentes institutionnelles contribuent à transformer les conditions d'exercices du métier (Maroy,

2006). De ce point de vue, et en référence aux thèses historico-culturelles du développement de Vygotski (1934), nous considérons que l'activité de l'enseignant est médiatisée et médiatisante par les nouvelles technologies (Hoarau et al., 2018), multifinalisée (Leplat, 1992) et multi-adressée (Engeström, 1987), dirigée simultanément dans plusieurs directions : vers les élèves, vers les autres acteurs de la scène scolaire et vers l'enseignant lui-même. En effet, le travail enseignant n'est pas uniquement ordonné dans la finalité de faire apprendre les élèves, il a bien d'autres finalités, notamment celle d'avoir à gérer sa propre activité pour organiser l'activité des élèves. Dès lors, on comprend que durant cette période d'enseignement à distance, le travail enseignant a été bousculé, non seulement par les actions prises dans l'urgence, mais également par l'obligation de faire face à la division du travail et des règles qui régissent les rapports entre l'enseignant, l'objet de son travail et les outils médiatisés par les artefacts ou instruments sociaux (Bobillier-Chaumon, 2016 ; Bernard, 2019 ; Pastré et Rabardel, 2005 ; Tardif et Lessard 1999). En d'autres termes, nous considérons que l'activité humaine et l'activité de travail des enseignants et des élèves en particulier impliquent l'usage d'instruments et des formes d'organisation de l'activité assujetties aux outils et où les techniques, les artefacts, les instruments sont, pour le dire à la manière de Rabardel, « comme le langage ou les coutumes, constitutifs de ce milieu social par lequel l'homme en transformant ses conditions de vie se transforme aussi lui-même » (Rabardel, 1995, p.30).

Un métier de reconception, médiatisé et médiatisant

Dès lors, le mouvement visant à « faire entrer l'École dans l'ère du numérique » n'affecte pas que les dispositifs matériels et les logiciels supports d'enseignement et d'apprentissage. Il a des conséquences, tout autant, sur la nature et la qualité des échanges entre les différents protagonistes que les contenus enseignés. Toutefois, ce n'est pas parce qu'un outil est pertinent du point de vue des apprentissages et/ou des échanges qu'il va forcément être utilisé par les enseignants et les élèves. Nous aurons l'occasion de le constater lors de l'analyse des résultats issus de notre enquête. Pour le moins, il convient donc de s'interroger sur la maniabilité des outils numériques mobilisés, « maniables » au sens de permettre aux usagers de les mettre à leur main et créer ainsi un processus de conception continuée dans l'usage des ressources (Rabardel et Pastré, 2005).

De ce point de vue, il faut préciser que les enseignants ne sont pas de simples exécutants, mais aussi des reconcepteurs de leur tâche qui font du système de contraintes et de ressources qui la supporte un instrument pouvant ouvrir sur de nouvelles actions possibles. On peut dire, par exemple, que l'activité de conception concerne, à la fois, la redéfinition des prescriptions initiales et la prescription de tâches adressées aux élèves. Comme l'a montré Amigues (2003) dans une approche ergonomique de l'activité enseignante :

L'enseignant ne prescrit pas aux élèves une tâche seulement à partir des prescriptions officielles, des règles plus ou moins tacites passées avec ses collègues. Il le fera aussi en fonction de l'avancée réalisée par la classe, de ce qu'il connaît des élèves, des difficultés rencontrées jusqu'ici, du parcours qu'il reste à faire, etc. C'est dire que la prescription du professeur ne se réduit pas à l'interprétation personnelle de « consignes », mais représente une réelle activité de conception de tâches que les élèves devront réaliser. En outre [...] il accompagne la réalisation des tâches par les élèves, il veille à son bon déroulement, au besoin en modifiant les conditions de réalisation en cours de route pour que les élèves comprennent ou parviennent simplement au terme de l'exercice. (Amigues, 2003, p.11)

Dans ces conditions de crise sanitaire mondiale, alors que tous les établissements scolaires sont fermés, comment les enseignants ont-ils procédé pour continuer à exercer leur métier sans réelle préparation et satisfaire, à distance de la classe et de la présence de leurs élèves, les principes qui régissent la continuité pédagogique telle que définie par la circulaire du 16 mars 2020 ? En d'autres termes, comment ont-ils répondu à l'obligation de maintenir « les contacts humains entre les élèves et leurs professeurs » et de soutenir les « acquis déjà développés depuis le début d'année (consolidation, enrichissements, exercices, ...) voire de faire acquérir de nouvelles compétences quand les modalités d'apprentissage à distance le permettent » ? Les résultats de notre enquête contribuent à éclairer ce questionnement.

Un travail d'enquête pour prendre la mesure des réalités de travail dans leur diversité

Notre recherche s'appuie essentiellement sur une enquête par questionnaire mis en ligne les premiers jours d'avril 2020 et clôturée deux mois plus tard, le 5 juin 2020¹ :

- 1 questionnaire adressé aux enseignants du préscolaire, primaire et du secondaire
- 1 questionnaire adressé aux enseignants du supérieur
- 1 questionnaire adressé aux élèves du préscolaire, primaire et secondaire ; nous faisons ici l'hypothèse que pour les plus jeunes, ce sont les parents qui ont répondu au questionnaire.

Nous avons recueilli 7525 réponses pour l'ensemble des trois questionnaires. Dans cet article, nous présentons uniquement les résultats issus de l'enquête auprès de 4074 enseignants de l'enseignement primaire et secondaire.

Ce questionnaire comporte 73 questions réparties en 4 sections abordant :

- 1) La situation personnelle et professionnelle de l'enseignant-e (12 questions) : le genre, le niveau d'enseignement, l'ancienneté professionnelle, le contexte d'enseignement, etc.;
- 2) La situation de travail liée au numérique avant confinement (16 questions) : le rapport des enseignant-es au numérique et aux usages pédagogiques avec le numérique; etc.;
- 3) Le travail des enseignant-es pendant le confinement (40 questions) : la mise en place de la continuité pédagogique, les conditions d'utilisation du numérique sur le lieu de confinement des enseignant-es, l'organisation du travail et la production de ressources par les enseignant-es; etc.;
- 4) L'expression de leur sentiment vis-à-vis de cette situation inédite (5 questions) : sentiment de confort/inconfort, sentiment d'isolement – ou pas – professionnel, etc.

Les résultats présentés sont issus d'un premier niveau de traitement statistique obtenu à partir de tris à plat et de tris croisés entre différentes variables issues de la *section 1* (genre, ancienneté professionnelle, ...) et la *section 2* (rapport au numérique avant confinement « à l'aise/pas à l'aise » ; usage personnel d'outils numériques, ...). Nous avons également procédé à l'analyse de variables textuelles, notamment celles issues de la *section 4* (par exemple : sentiment de confort/inconfort, sentiment d'isolement – ou pas – professionnel, bénéfices de l'expérience vécue, etc.).

Ceci nous a permis de dégager des tendances qui offrent la possibilité de mieux comprendre les transformations que les enseignants ont dû opérer au fil de ces premières semaines pour prévoir de nouvelles formes d'enseignement, largement fondées sur l'expérimentation de nouveaux outils numériques et des usages de ces outils. Pour ce faire, nous nous intéressons à la dimension diachronique présente dans le questionnaire en ce qu'elle permet d'établir des comparaisons entre l'activité d'enseignement liée au numérique avant et pendant le confinement. Par ailleurs, la prise en compte d'autres variables telles que « *l'ancienneté dans le métier* » ouvre sur de possibles conjectures quant à la manière dont le contexte et l'histoire professionnelle de ces enseignants affectent leur activité de conception durant cette courte période et le développement potentiel qui peut en découler dans l'avenir.

Profil des enseignants de l'échantillon et catégorisation

Qui sont-ils ?

Parmi les répondants, 85 % sont des femmes et 15 % des hommes. 62,9 % sont confinés avec des enfants, plutôt scolarisés en école élémentaire et collège.

Ces enseignants sont massivement issus du 1^{er} degré (59 %) : 17,7 % exercent en école maternelle et 41,3 % en école élémentaire. Pour le secondaire, 21,8 % enseignent en collège et 19,2 % en lycée général ou professionnel.

Par ailleurs, même si les différentes strates de l'ancienneté professionnelle sont bien représentées, les répondants sont plutôt des enseignants ayant une ancienneté importante dans le métier. 51,8 % ont plus de 15 ans d'expérience et seuls 19,5 % ont moins de 5 ans.

Enfin, la presque totalité des enseignants se disent « à l'aise » (69 %), voire « *très à l'aise* » (21,3 %) avec le maniement des outils numériques. Seuls 10 % se déclarent « *pas à l'aise du tout* » avant le confinement. Or, les premières analyses révèlent des différences sensibles entre les différents enseignants de notre échantillon et permettent de distinguer trois profils parmi les réponses possibles à la question « *Concernant le maniement des outils numériques, je me considère comme une personne : pas à l'aise du tout ; à l'aise ; très à l'aise* » (Section 2).

Des profils différents

Le profil A rassemble les répondants qui se considèrent comme « *pas à l'aise du tout* ». Nous avons nommé B, le profil constitué à partir de l'item « *je me considère à l'aise face au maniement des outils numériques* ». C'est celui qui a recueilli le plus de réponses et il constitue notre score de référence pour l'analyse des différentes variables. Le profil C correspond à ceux qui se disent « *très à l'aise* ».

Dans cet article, nous allons mettre l'accent sur les caractéristiques qui distinguent les profils A et C entre eux et vis-à-vis du profil médian B.

Les enseignants du profil B se déclarent plutôt « *connectés* » (74,8 %). Avant confinement, 82,5 % passent « *de 1h et 4h par jour* » devant un écran. Tous, pratiquement (96 %), déclarent utiliser des outils numériques pour « *travailler* », et plus de 70 % pour « *se divertir et s'informer* ».

À partir de leur domicile, ils utilisent massivement leur ordinateur personnel (88,4 %). La moitié d'entre eux utilisent également leur téléphone personnel pour aller sur internet (46,4 %), mais ils sont très peu à utiliser une tablette (15 %).

Du point de vue pédagogique, 38,3 % considèrent que le numérique « *facilite les apprentissages* » ou qu'il pourrait y avoir une plus-value s'ils « *étaient formés* » (25,6 %), contre seulement 6,2 % qui le jugent « *comme un frein* ». Toutefois, 29,9 % admettent « *ne pas avoir d'idées précises* » sur la question.

Ce profil médian est donc tendanciellement favorable au numérique éducatif. Il utilise un large panel de ressources numériques avant le confinement : manuels scolaires numériques (51 %), sites institutionnels de ressources (43,7 %) (Canopé, Eduthèque...) et 84,1 % visitent des blogs ou sites web d'enseignants pour préparer leurs cours, ce qui, d'une certaine manière, illustre l'adhésion à une communauté professionnelle sur le web. En classe, presque 70 % déclarent déjà mobiliser des outils numériques pour « *vidéoprojeter ou utiliser des TBI* », mais seuls 20,9 % d'entre eux font travailler leurs élèves avec des outils ou logiciels disciplinaires en classe et hors la classe. On peut dire que le profil B est une représentation actuelle du rapport des enseignants au numérique.

Ce qui distingue les profils A et C

Le profil A correspond aux enseignants qui se déclarent « *pas à l'aise du tout avec le maniement des outils numériques* ». Le profil C, *a contrario*, réunit les « *très à l'aise* ».

Dans leur composition sociologique, seul le genre distingue les profils A et C entre eux et vis-à-vis du profil B. Dans cet ensemble déjà très féminisé, le profil A rassemble encore plus de femmes (+7 %) alors qu'elles sont moins nombreuses dans le profil C (-13 %).

Professionnellement, des différences apparaissent clairement. Par exemple, les profils A et C sont à l'opposé du point de vue de l'ancienneté dans la carrière. Au sein du profil A, 75 % des enseignants ont plus de 15 ans d'ancienneté et parmi ceux-là, 54,3 % ont plus de 20 ans de métier. À l'inverse, 45 % des enseignants du profil C ont moins de 10 ans de carrière.

Ces profils se distinguent également par rapport au niveau d'enseignement. Alors que la proportion d'enseignants d'école élémentaire ou de lycée est similaire, les enseignants du profil A sont plus nombreux à travailler en école maternelle que ceux du profil C (+15,3 %) et moins nombreux à enseigner au collège (-11,9 %).

L'équipement informatique personnel les distingue également. Pendant que les enseignants du profil C ont leur propre matériel, ceux du profil A le partagent avec d'autres membres de la famille (45 % pour le profil A versus 23 % pour le C). La distinction matérielle informatique se confirme dans l'équipement en périphériques (imprimantes scanner, caméras et micros) dont sont mieux pourvus les enseignants du profil C.

Le temps passé devant un écran est également différent. Hors confinement, le profil A y passe moins de 2h par jour (64,6 %) quand le C déclare en moyenne y consacrer entre 2h et 8h (69,5 %). Concernant les usages d'Internet, le profil A l'utilise moins « *pour se divertir* », mais surtout deux fois moins que le profil C « *pour créer* » (24,5 % vs 51,6 %).

Enfin, en contexte ordinaire d'enseignement, l'utilisation d'outils numériques en classe avant le confinement discrimine aussi les profils A et C. En effet, 54,3 % des enseignants du profil A n'utilisent pas d'outils Internet en classe contre 15,8 % pour le C. Et plus nettement encore, 41 % des répondants du profil C déclarent « *proposer à leurs élèves des situations de manipulation de logiciels ou de services numérique en classe ou en dehors* » contre 7 % pour le A.

La figure 1, ci-après, met en évidence ce qui distingue les trois profils.

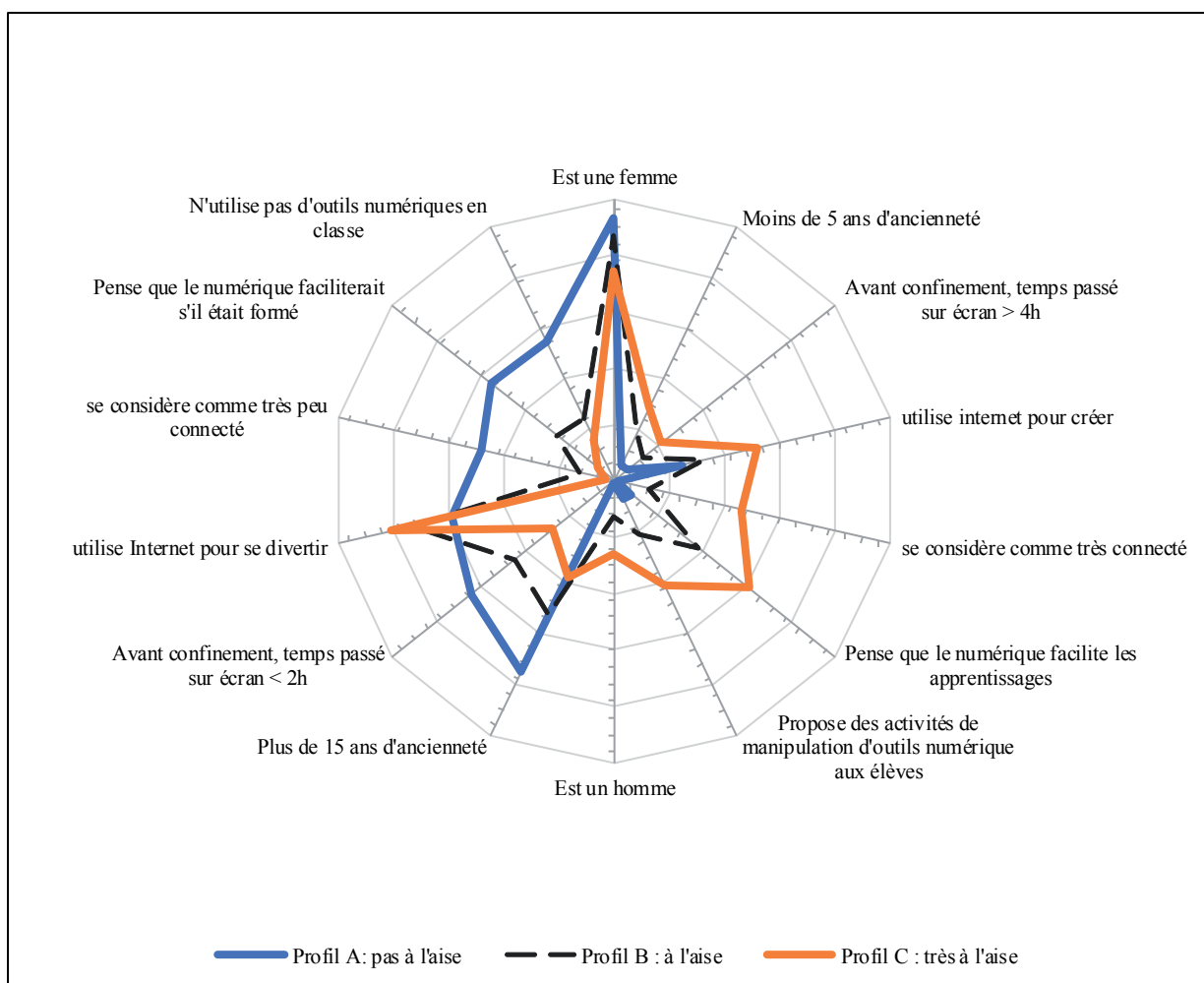


Figure 1
Distinction des profils A, B et C

Pour autant, cela fait-il de ces enseignants du profil C, plus jeunes, mieux équipés, avec un usage personnel et professionnel du numérique plus confirmé que le profil A, des professionnels mieux préparés à l'enseignement à distance en situation exceptionnelle ?

Qu'ont fait les enseignants pendant le confinement ?

La question à laquelle nous répondrons ici va se décliner en deux sous-parties qui correspondent à deux registres usuels du travail enseignant et préconisés par les prescriptions émises, en urgence, au moment de la fermeture officielle des établissements scolaires :

- 1) Concevoir et mettre en œuvre l'organisation pédagogique nécessaire à la continuité,
- 2) Maintenir des liens avec les élèves et les parents et se rendre joignable en échange synchrone.

Choix des activités et tâches scolaires

Du point de vue pédagogique, les recommandations initiales du ministère étaient de privilégier un travail distancié comportant peu de nouveautés ou de difficultés. Nous constatons que les enseignants « très à l'aise » (profil C) sont plus nombreux que ceux du profil A à proposer des activités à partir de « leçons nouvelles » (65 % vs 51,7 %). Toutefois, la figure 2 ci-dessous montre que les enseignants, dans leur ensemble, ont particulièrement mis l'accent sur le versant de la stabilisation des apprentissages à travers des exercices, des moments d'application (71,3 %) et d'entraînement (90,6 %).

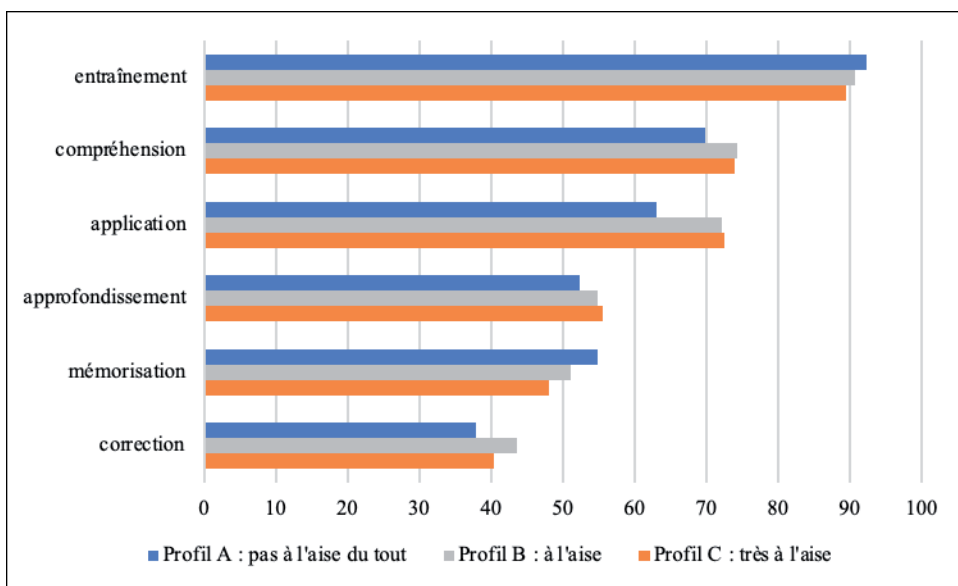


Figure 2

Distinction du type de tâche proposée aux élèves selon les profils

Ces activités de consolidation, souvent discréditées en temps « normal » car jugées comme trop mécaniques, ont, semble-t-il, permis d'établir un premier niveau de continuité des apprentissages à distance de l'école. Par comparaison, ces choix pédagogiques sont particulièrement effectués par les enseignants du profil A qui se distinguent du C en proposant moins de travaux mobilisant des activités « d'approfondissement » aux élèves, mais davantage d'activités « d'entraînement et de mémorisation ». On retrouverait ici ce que Amigues (2003) qualifie d'un « retravail des prescriptions officielles »

par des enseignants, certes moins familiers avec les outils numériques, mais plus expérimentés en matière d'enseignement et dont on peut faire l'hypothèse, grâce au traitement des questions ouvertes du questionnaire, qu'ils sont également en mesure de modifier, en cours de route, les conditions de réalisation de l'activité exigée selon le degré de difficultés rencontrées par les élèves.

Organisation du temps de travail des élèves

Les résultats de notre enquête révèlent que cette situation de travail distanciel n'a pas totalement permis la mise à disposition d'outils favorisant un accompagnement des élèves dans la gestion de leur temps d'étude à la maison. En effet, seulement 23,8 % des enseignants du profil C et 15,4 % des enseignants du profil A déclarent utiliser des outils visant à planifier le temps de travail de l'élève au quotidien. Ce score interroge d'autant plus que cette réponse se double d'une faible mise en place de procédures de contrôle de l'assiduité des élèves ; ceci est surtout vrai pour le profil A (34,1 % vs 43,9 %). Ces résultats laissent présager un processus « d'acceptation située des technologies numériques » variable selon les individus et tout particulièrement selon leur expérience réelle, leur vécu et les pratiques effectives des enseignants au contact des technologies numériques (Bobillier-Chaumon, 2016). Dans tous les cas, ils mettent en évidence une manière de « faire classe à distance » significativement différente entre les enseignants des deux profils, mais également vis-à-vis du « faire classe présentielle ».

Les ressources pour assurer la continuité pédagogique

L'analyse du type de ressources en ligne souligne le recours massif à des vidéos, mais permet de souligner des différences entre les profils A et C comme le montre la figure 3.

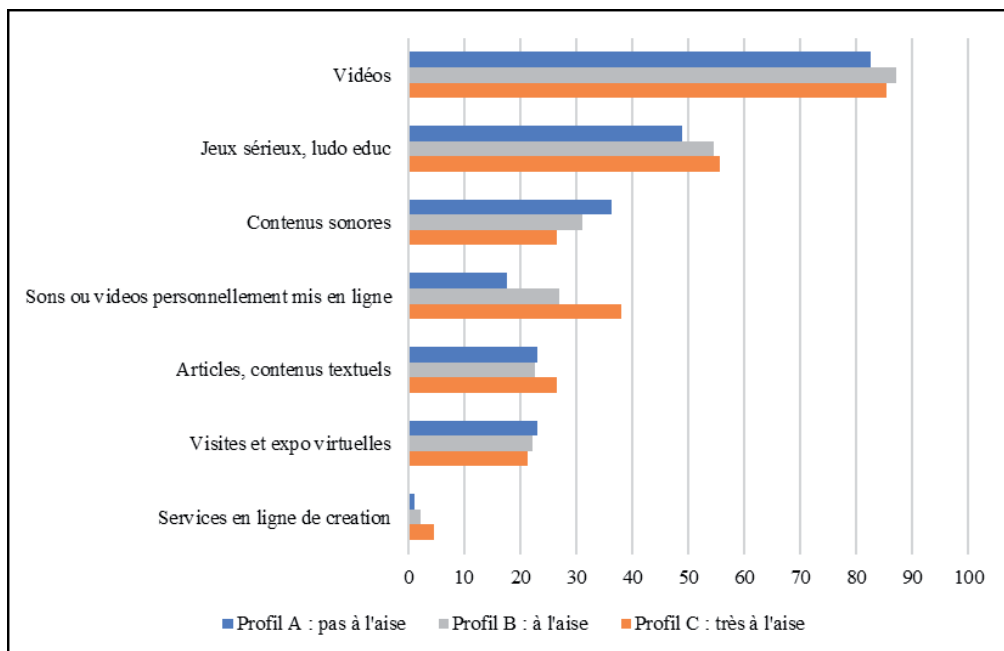


Figure 3

Typologie des ressources adressées aux élèves selon les profils enseignants

Les ressources présentées ici peuvent être séparées en deux catégories du point de vue de leur utilisabilité par l'enseignant ou les élèves. Les unes sont utilisables immédiatement (vidéo...), tandis que les autres requièrent une action de l'enseignant (services en ligne de création...) ou des élèves (jeux sérieux). On note que les enseignants du profil A mobilisent, moins que ceux du profil C, les ressources de la seconde catégorie (jeux sérieux -6,5 % ; sons ou vidéos mis en ligne -21,7 % ; services en ligne de création -3,5 %). L'utilisabilité immédiate d'une ressource apparaît donc ici comme un critère discriminant entre les deux profils.

Une analyse plus approfondie des supports mobilisés pour transmettre le travail aux élèves permet de rendre compte d'autres différences sensibles entre les profils A et C. Par exemple, les enseignants du profil A déclarent un usage moins fréquent que ceux du profil C pour l'ENT (29,9 % vs 34,2 %), les logiciels de notes (23,7 % vs 33,9 %) ou des applications telles que Pearltrees, padlet, etc. (13,1 % vs 26,2 %).

Les questions ouvertes du questionnaire précisent que les enseignants ont repensé l'usage de l'Environnement Numérique de Travail (ENT), limité avant le confinement aux seules fonctions concernant la messagerie et le cahier de texte. Globalement considéré comme n'ayant que très peu, voire aucune valeur pédagogique ajoutée avant confinement, cet outil, par la suite, a davantage été investi par les enseignants du profil C que par le A pour repenser la conception de séquences, le suivi individuel, l'évaluation des élèves, la communication et la collaboration avec l'équipe pédagogique.

La recension que nous avons faite à partir de l'item « autre » à cette même question nous permet d'apporter des précisions supplémentaires. À partir des réponses de 50 enseignants du profil A et 109 du profil C, nous avons comptabilisé précisément les supports que ces enseignants ont déclaré utiliser. Alors que dans le profil A, leur usage est restreint en nombre et en variété, les enseignants du profil C ont utilisé de nombreux outils spécifiques à l'éducation (17 différents) et/ou généralistes (16 différents).

On déduit de cet ensemble de résultats que les profils A et C ont finalement travaillé assez différemment pendant ce confinement même si tous se sont efforcés de s'adapter à cette situation inattendue. Ces deux profils, dont nous avons illustré les différences hors confinement, n'ont pas exigé de leurs élèves le même type de tâches, ne les ont pas dirigés vers les mêmes ressources, ni ne leur ont proposé les mêmes supports.

Maintien du lien avec élèves et familles

Maintenir ou renouer la communication avec les élèves est devenue une préoccupation de plus en plus forte au fur et à mesure de l'avancée dans le temps confiné. Les enseignants sont majoritairement à l'origine de la communication avec leurs élèves (A, 72 %; C, 77,6 %). Comme l'indique la figure 4, les échanges ont pour principaux objets la gestion « *des difficultés rencontrées par les élèves* » et « *la reformulation des consignes* » adressée aux élèves, mais également aux parents.

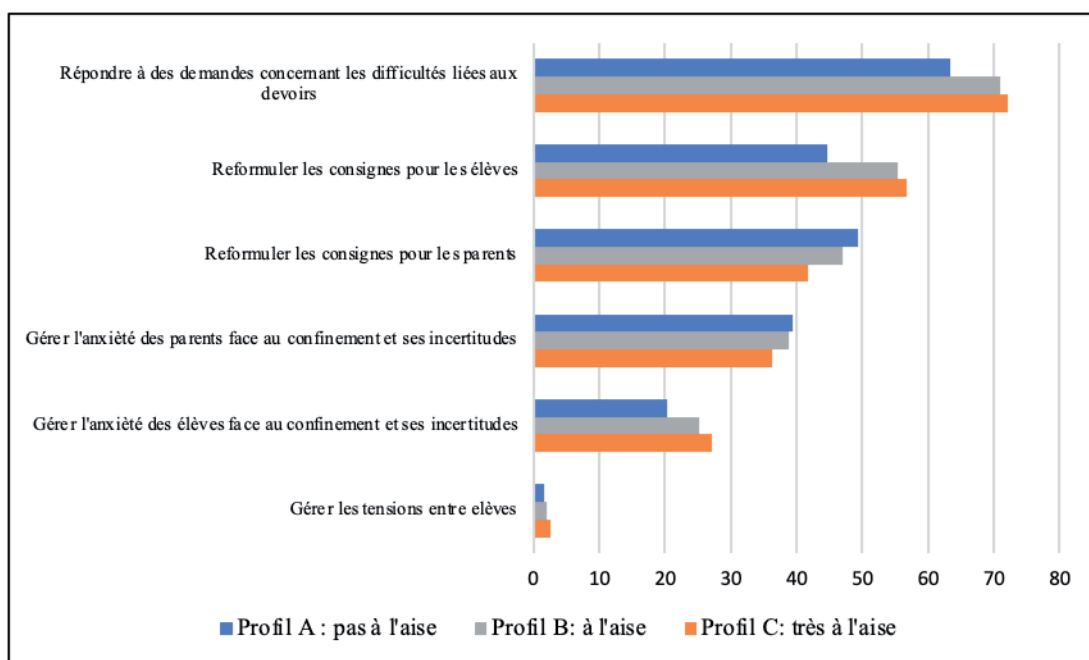


Figure 4

Répartition thématique du temps d'échange enseignant/élève/parents selon les profils

Comme le montre la figure ci-dessus, le profil A s'adresse de manière plus significative aux parents que le profil C pour « reformuler les consignes » (+7,2 %) et pour « gérer l'anxiété » (+3,1 %). Par opposition, sur les mêmes points, le profil C échange davantage avec les élèves (+12 % et +7 %).

Les 15 % d'enseignants d'école maternelle supplémentaires dans le profil A expliquent probablement une partie de cette différence.

Ce qu'enseigner à distance fait aux enseignants

Nous avons également interrogé le « sentiment d'efficacité » évoqué par les enseignants durant ce travail à distance.

Les résultats montrent que dans la situation de confinement, le « tout numérique imposé » a donné lieu à de nouvelles modalités d'enseignement, contraignant les enseignants à d'importants arbitrages pour tenter d'organiser, à distance et sans véritable harmonisation centralisée, leur propre travail et celui de leurs élèves. D'un côté, les enseignants reconnaissent des marges de manœuvre plus amples, mais de l'autre, ils soulignent une plus grande solitude les obligeant à inventer, seuls, de nouveaux modes d'échanges, d'enseignement et de suivi du travail des élèves, avec des outils jusque-là rarement, voire jamais utilisés.

Ainsi, en se rapportant à ce que cet enseignement à distance a « permis/autorisé de faire » ou « obligé à faire » ou encore « empêché de faire » ou à « faire plus tout à fait comme avant », on remarque que 52,5 % des enseignants du profil A se déclarent « peu efficaces » (46,2 %) ou « inefficaces » (6,3 %), donc

avec une perception relativement négative de leur efficacité durant ce confinement. A contrario, les enseignants du profil C sont 62,2 % à se déclarer « efficaces » (52 %) ou « très efficaces » (10,2 %). Ceux qui déclarent n'être « *pas à l'aise du tout* » avant confinement, se sentent, *in fine*, « *peu ou pas efficaces* », soit exactement l'inverse de l'expérience vécue par le profil C.

Il s'avère que le profil A, davantage que le profil C, a été contraint à des arbitrages importants pour « *faire classe hors la classe* », certains pouvant alors conduire au sentiment d'inefficacité évoqué ou à des frustrations au travail, voire, dans certains cas, à des risques d'épuisement professionnel. Des recherches sur la qualité au travail (Zavidovique et al., 2018) n'hésitent pas à émettre l'hypothèse que l'âge augmenterait ce risque. Dans notre enquête, l'attention portée sur les débuts et fins de carrière des enseignants (profils A et C) montre, entre autres choses, que l'ancienneté au travail est un facteur discriminant vis-à-vis de l'aisance et du maniement des outils numériques et de ses conséquences sur le choix des tâches scolaires et du pouvoir d'apprentissage qu'elles requièrent. Mais d'autres travaux, portant sur les enseignants novices en matière d'informatique pédagogique (Bernard, 2019), confirment des difficultés à l'autre bout de la chaîne. Quasiment en situation de découverte, qu'ils partagent avec leurs élèves en temps réel, ces enseignants confirment que leurs réponses contiennent « un certain nombre d'approximations ou même de manques en matière de contenus conceptuels dans les explications verbales données aux élèves » (2019, p. 15). Nous retrouvons des résultats identiques dans notre propre enquête.

Premières conclusions et perspectives

Il ne s'agit pas ici de tirer de conclusions définitives, encore moins d'effectuer des prédictions hâtives en cherchant à modéliser des comportements futurs et probables des différents protagonistes (usagers, concepteurs, prescripteurs, ...). Néanmoins, on peut d'ores et déjà affirmer que le passage massif à des pratiques numériques distancielles a révélé des modalités d'appropriation significativement différentes par les enseignants selon leur aisance vis-à-vis du numérique en amont du confinement et selon leur ancienneté dans le métier.

Alors que les professionnels de l'éducation se trouvent soumis à une pression de travail extrême – charges et tâches pédagogiques redoublées, redéfinition des enseignements et des évaluations, multiplication des scénarios de rentrée, etc. –, ces derniers ont fait preuve d'une réactivité conséquente, notamment par les très nombreux ajustements qu'ils ont réussi à réaliser, en regard des retours différenciés du travail de leurs élèves, sur le temps court du confinement.

Toutefois, des différences sensibles entre enseignants sont à prendre au sérieux. Nous avons montré que les deux profils, qui se distinguent par leur autopoositionnement vis-à-vis du maniement des outils numériques, se sont avérés avoir une histoire personnelle différente liée au numérique, tout comme leur histoire professionnelle. Ils n'ont pas tout à fait proposé le même type de tâches à leurs élèves ni utilisé la même palette de ressources pour transmettre ou communiquer, ni interagir avec leurs élèves autour des mêmes problématiques. Selon qu'ils font partie du profil A ou du profil C, les enseignants n'ont pas agi de manière identique face à cette situation. Nous en déduisons qu'ils n'ont pas, non plus, appris la même chose dans cette situation inédite. Plus précisément, ce travail à distance ne s'est pas totalement situé dans la zone de développement le plus proche de tous les enseignants interrogés.

Les enseignants du profil C, de par leur familiarité et leur intérêt préalable au numérique, étaient probablement dans une zone plus favorable pour dépasser les difficultés rencontrées et les vivre non pas sur un mode personnel, mais avec une perspective développementale. Autrement dit, en assimilant « l'usage personnel du numérique » à une entrée par les concepts selon une dimension spontanée, dont Vygotski dit « qu'ils sont forts dans la sphère de l'application concrète, spontanée, dont le sens est déterminé par la situation, dans la sphère de l'expérience et de l'empirisme » (1934, p.373), nous avons montré que plus les enseignants sont performants, de par leur usage personnel du numérique, plus ils sont situés dans une zone proche de développement et plus ils sont en mesure d'opérer des transformations de leurs pratiques professionnelles. A contrario, l'éloignement vis-à-vis de cette ZDP justifie un développement plus réduit, renforcé par le peu de médiation possible par les pairs ou par la formation professionnelle dans ce contexte de confinement.

Ainsi, ces premiers résultats permettent de conclure que tous les enseignants français ne sont pas prêts, de manière identique, à une transition vers le tout numérique, voire vers des formes renouvelées du travail enseignant et de scolarisation hors de l'école. Il est évident qu'il faut poursuivre l'analyse des processus à l'œuvre et qu'il conviendrait de faire de cette expérience, une topographie d'épreuves vécues de manières différentes par les enseignants, construite selon leurs trajectoires personnelles et professionnelles, leurs contextes d'enseignement, leur discipline, leur ancienneté dans le métier, les usages possibles des technologies numériques qui s'imposent progressivement.

Pour ce faire, et afin de tenter d'accompagner les transformations du métier enseignant qui se profilent dans un avenir proche, nous envisageons d'articuler notre enquête ponctuelle par questionnaire à une étude longitudinale qui tient compte de la réalité du travail des usagers effectué dans ces nouvelles formes scolaires.

Dans une approche plus clinique des usages numériques (Bobillier-Chaumon et Clot, 2016), il est davantage question de mettre les technologies numériques à l'épreuve du réel, c'est-à-dire chercher à évaluer, en situation réelle de travail, leur utilité, utilisabilité et acceptabilité (Tricot et al., 2003), voire leur compatibilité avec les valeurs et les mobiles d'agir des enseignants, des élèves et de leurs familles. Au travers de méthodologies indirectes, il s'agit de mettre en débat les situations du travail et le travail enseignant, médiatisé par les technologies numériques, comme l'analysent Bobillier-Chaumon et Clot, à savoir le métier « qu'on fait » ou que « l'on souhaiterait » faire avec ou sans les dispositifs numériques ; celui *que* « l'on croit faire mal » ou que « l'on n'arrive plus à faire », celui que « l'on ne fera jamais » du fait de ces nouveaux outils et des dégradations des milieux et conditions de travail qu'on leur attribue. En favorisant des espaces de délibération sur le travail et sur les nouvelles formes qu'il entend prendre dans la perspective d'un travail et d'une organisation renouvelés, hors de l'école, on fait l'hypothèse que ce processus d'élaboration collective devrait permettre de créer de nouvelles marges de manœuvre permettant aux enseignants, quel que soit leur profil, d'élargir leur champ d'action, de développer de nouvelles compétences susceptibles de contribuer au renouvellement de manière d'agir et de penser le métier d'enseignant, de règles d'usage et d'échanges dans le milieu de travail. C'est à cette condition, notamment en facilitant le travail des collectifs de professionnels, que l'on pourra penser que cette expérience à « grandeur réelle » est globalement profitable du point de vue du renouvellement des questions de métier, portant le débat, au-delà des difficultés personnelles et interpersonnelles, et davantage sur des questions d'organisation du travail (distanciel, présentiel, hybride, hybride synchrone) et de formation prenant en compte les nouvelles formes du travail enseignant.

Note

1 Accès à nos données : <https://zenodo.org/communities/educationcovid-19/?page=1&size=20>

Références

- Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. Dans P. Bressoux *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction – note de synthèse* (p. 243–262).
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholè, Hors-série 1*, 5-16.
- Bernard, F., et Fluckiger, C. (2019). Innovation technologique, innovation pédagogique. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 63(1), 3-10.
- Bernard, F.-X. (2019). Tutelle et médiation enseignante en situation d'activité instrumentée : Le cas d'une séquence de programmation à l'école élémentaire. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 14, 1-17.
- Bobillier Chaumon, M.-E., et Clot, Y. (2016). Clinique de l'usage: Les artefacts technologiques comme développement de l'activité. Synthèse Introductive au dossier. *Activités*, 13(13-2), 1-7.
- Bobillier-Chaumon, M.-E. (2016). L'acceptation située des technologies dans et par l'activité : Premiers étayages pour une clinique de l'usage. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 22(1), 4-21.
- Collin, S., Brotcorn, P., Fluckiger, C., Grassin, J. F., Guichon, N., Muller, C., ... & Soubrié, T. (2016). Vers une approche sociocritique du numérique en éducation: une structuration à l'œuvre. *Adjectif. net (Accompagnement Décentralisé des JEunes Chercheur-es en TIC dans un cadre francophone)*, 1-7.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Cambridge University Press.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.
- Hoarau, M., Lameul, G., et Meyer, F. (2018, septembre). *Analyzing activities of higher education teachers and pedagogical engineers in unusual situations of distance work to design trainings*. Earli Sig 14 Learning and Professional Development, Genève.
- Leplat, J. (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. (Vol. 1). Octarès éd.
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation*, 35(1), 91-116.
- Lussi Borer, V., Durand, M., et Yvon, F. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (Vol. 19). De Boeck Supérieur.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155, 111-142.
- OCDE. (2020, mai). *How prepared are teachers and schools to face the changes to learning caused by the coronavirus pandemic?* OECD ILibrary.
- Pastré, P. (2007). Analyse du travail et formation. *Recherches en Education*, 4, 23-28.
- Pastré, P., et Rabardel, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques, activités, développement*. Octarès Éditions.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Saujat, F., et Félix, C. (2018). Activité enseignante à l'état naissant et développement du pouvoir d'agir : Un prototype clinique. *Phronesis*, 7(2), 4-14.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. De Boeck; Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C., et Mukamurera, J. (2001). Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant. *Éducation et francophonie*, 29, 1-12.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Éditions Retz.
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., et Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : Interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In Desmoulin, C., Marquet, P., et Bouhineau, D. (Eds.), *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003* (p. 391-402). ATIEF; INRP.
- Vinatier, I. (2017). *Le travail de l'enseignant : Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck (Pédagogie et Formation).

Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). La Dispute.

Zavidovique, L., Gilbert, F., et Vercambre-Jacquot, M.-N. (2018). Bien-être au travail et qualité de vie des enseignants : Quelles différences selon l'ancienneté? *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 79(2), 105–119.

Pour citer cet article

Filippi, P.-A., Félix, C., Martin, P. et Gebeil, S. (2020). L'externalisation du travail scolaire à la maison : un scénario d'avenir possible pour l'École de demain ? *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.701>

Enseigner et apprendre en situation de pandémie : caractéristiques et effets sur les enseignants et les élèves

Elisabeth Issaieva
Elisabeth Odacre
Manuel Lollia
Muriel Joseph-Theodore

Université des Antilles (Guadeloupe)

Teaching and learning during the pandemic:
characteristics and effects on teachers and students

doi:10.18162/fp.2020.702

Résumé

Les bouleversements dus à la pandémie de COVID-19 ont provoqué des ruptures contextuelles inédites à l'échelle mondiale. Dans le champ éducatif, cela s'est notamment traduit par une véritable rupture pédagogique : les universités et les établissements secondaires et primaires ont rapidement fermé. Cet article se propose d'interroger l'impact des contraintes générées par cette rupture pédagogique sur les pratiques des enseignants (étude 1) et sur les aspects socio-affectifs, motivationnels et (méta)cognitifs des apprentissages des élèves (étude 2) en Guadeloupe. Enseignants et élèves se rejoignent sur un certain nombre de points, mais plusieurs logiques de conduites émergent.

Mots-clés

Pandémie, enseignement, évaluation, apprentissage, Guadeloupe.

Abstract

The disruptions due to the COVID-19 pandemic have caused unprecedented contextual breakdowns on a global scale. In the education field, this translated into real interruptions in learning as universities, secondary schools, and elementary schools were abruptly shut down. This article investigates the impacts of the constraints that this pedagogical break imposed on teachers' practices (study 1) and on socioemotional, motivational, and cognitive aspects of student learning (study 2) in Guadeloupe. Teachers and students had some points in common, but many different operating logics were identified.

Keywords

Pandemic, teaching, assessment, learning, Guadeloupe

Introduction et éléments théoriques

Les bouleversements soudains dus à la pandémie de COVID-19 ont provoqué des ruptures contextuelles inédites à l'échelle mondiale. Dans le champ scolaire, cela s'est notamment traduit par une véritable rupture pédagogique : les universités et les établissements secondaires et primaires ont rapidement fermé ; il a alors été demandé aux enseignants d'assurer la « continuité pédagogique » et aux élèves de poursuivre les apprentissages depuis leur domicile. L'enseignement à distance a brusquement remplacé l'enseignement en présentiel, et est devenu la norme. Enseignants et élèves ont donc été mis à l'épreuve et ont dû composer avec des nouvelles contraintes (isolement, manque de ressources numériques) pouvant renforcer les inégalités sociales, scolaires et territoriales. Compte tenu de cette situation inédite, mais aussi des défis éducatifs à relever avant cette crise (gestion de l'hétérogénéité et de la diversité, l'inclusion scolaire, la sortie sans qualification, etc.), la présente recherche s'interroge sur l'impact des contraintes générées par cette rupture pédagogique sur les pratiques des enseignants et sur les aspects socio-affectifs, motivationnels et (méta)cognitifs des apprentissages des élèves en Guadeloupe, région d'outre-mer de France, marquée aussi par des contraintes locales. Nous souhaitons de même cerner les expériences vécues des enseignants et des élèves pour mieux comprendre leur pouvoir d'action dans des conditions exceptionnelles et inédites. La présente étude s'inscrit dans la continuité d'une première enquête exploratoire par questionnaire menée auprès des enseignants et visant à appréhender leurs réactions aussitôt après le confinement (Lollia et Issaieva, 2020). Les résultats de cette première étude ont révélé le malaise d'environ 190 enseignants, s'estimant peu soutenus quelques jours après le confinement, peu formés et peu préparés pour assurer la continuité pédagogique et surtout considérant que leur

charge de travail a considérablement augmenté dans les conditions de la crise. Malgré ces obstacles, les enseignants semblent rester conscients des enjeux de la continuité pédagogique et certains tentent d'adapter leurs démarches évaluatives. À partir de ces premiers constats, les objectifs de la présente recherche consistent à mieux comprendre dans quelle mesure et comment les enseignants ont continué à enseigner tout au long de la période de confinement et comment les élèves ont vécu et poursuivi leurs apprentissages. Les analyses ont été conduites à la lumière des caractéristiques de l'enseignement à distance et des travaux sur les effets de l'usage du numérique sur les apprentissages des élèves. Nous exposerons brièvement ces éléments dans la section suivante et poursuivrons avec la présentation des résultats de l'étude actuelle.

De l'enseignement à distance en situation ordinaire à l'enseignement à distance en situation d'urgence : quels enjeux ?

Comme tout dispositif d'enseignement, l'enseignement à distance nécessite de concevoir et mettre en place une situation d'enseignement et d'apprentissage, ce qui suppose globalement de définir l'objet, les objectifs, les finalités, les moyens et les outils adéquats. Or, il possède aussi des caractéristiques particulières qui sont la distance (d'ordre spatial, temporel, technologique, socio-culturel, socio-économique et pédagogique) et les outils numériques (Jacquinot, 1993). La mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement à distance dépend donc de la gestion de l'ensemble de ces caractéristiques et surtout des distances mentionnées, sans oublier l'importance des compétences et connaissances technologiques des enseignants qui doivent sans cesse se renouveler compte tenu du développement accéléré et de la diversification des technologies numériques (Backfisch, Lachner, Hirsch, Loose et Scheiter, 2020). En temps ordinaire, à l'ère des technologies numériques, les dispositifs d'enseignement à distance deviennent de plus en plus complexes à gérer et nécessitent une planification et une préparation conséquentes sur le plan temporel et précises en matière d'ingénierie pédagogique (Charroud, Dessus et Osete, 2020 ; Detroz, Tessaro et Younes, 2020). Dans la situation d'urgence (Hodges, Moore, Barb, Torrey et Bond, 2020) actuelle, que pourrait-on alors dire de l'enseignement à distance auquel les enseignants ont dû s'adapter très rapidement ? Les premières réflexions et analyses menées à ce sujet (Charroud, Dessus et Osete, 2020 ; Detroz, Tessaro et Younes, 2020) n'écartent pas la piste d'un certain nombre de difficultés générées par le caractère soudain, global et imprévisible de la situation (Barras et Dayer, 2020). Ainsi, selon certains chercheurs, la situation de confinement urgente et forcée peut mener à des « appauvrissement des contenus et des évaluations, à une surcharge cognitive » (Charroud, Dessus et Osete, 2020) ou encore à une discontinuité pédagogique et à des décalages entre les objectifs et la mise en œuvre (Detroz, Tessaro et Younes, 2020). Toutefois, cela peut aussi être l'occasion de questionner et réinventer ses pratiques, comme le suggère une étude de cas réalisée en début de confinement (Alonso Vilches, Detroz, Hausman et Verpoorten, 2020).

L'usage des outils numériques et les apprentissages scolaires ?

Avec la place grandissante des outils numériques à l'école et le développement de nouveaux dispositifs technologiques répondant aux caractéristiques et aux besoins des élèves (OCDE, 2015), plusieurs travaux de recherche et méta-analyses ont commencé à interroger leur efficacité sur différents aspects (socio-affectifs, motivationnels, cognitifs) des apprentissages scolaires ainsi que sur les performances scolaires. Néanmoins, les résultats sont mitigés et ne permettent pas de conclure, comme le précisent

Leroux, Monteil et Huguet (2017) dans une revue critique récente des méta-analyses. Globalement, des gains d'apprentissages sont observés de manière inégale en fonction des types de technologies numériques, des contextes de mise en œuvre ou des usages étudiés et la taille d'effet reste modeste (Cheung et Slavin, 2012 ; Cheung et Slavin, 2013 ; Sung, Chang et Liu, 2016). Toutefois, ces gains, en matière de performances scolaires, ne sont pas systématiquement associés à des gains motivationnels (Amadiou et Tricot, 2014 ; Wouters et al., 2013) et/ou émotionnels (Daniels et Gierl, 2017 ; Muis, Ranellucci, Trevors et Duffy, 2015) et vice versa. Pour mieux rendre compte de l'efficacité des dispositifs numériques, Leroux, Monteil et Huguet (2017) insistent sur l'importance de l'analyse des interactions des déterminants, des conditions et des modérateurs susceptibles d'influencer différentes dimensions de l'apprentissage. À ce titre, une piste explicative intéressante est avancée : des supports numériques de type individualisé et/ou tenant compte des besoins et des caractéristiques des élèves s'avèreraient bénéfiques pour des élèves qui redoutent la prise de parole et la participation en présentiel, devant la classe ; en virtuel, ils se sentiraient libérés de l'appréhension ressentie en présentiel (Develotte, Guichon et Kern, 2008). Ainsi, l'enseignement à distance aiderait à sortir de la spirale de l'échec et à diluer les effets de climat de classe compétitif (regard menaçant des pairs, comparaisons sociales ascendantes). Il ne faut cependant pas négliger l'impact des dysfonctionnements techniques qui peuvent générer à leur tour de l'anxiété (Codreanu et Combe Celik, 2012 ; Marcelli, Gaveau et Tokiwa ; Poellhuber et Racette, 2012). Pour d'autres élèves, l'enseignement à distance pourrait avoir un effet démotivant et les faire décrocher. Bien évidemment, la majorité de ces réflexions n'ont porté que sur des dispositifs numériques conçus pour être utilisés en situation ordinaire et souvent de manière complémentaire aux apprentissages en contexte de la classe. Dans les conditions de confinement et isolement social imposé, on pourrait se demander sur quoi reposent la maintenance des dynamiques motivationnelles et la continuité des apprentissages.

Contexte de la présente recherche et problématique

Comme nous l'avons précisé dans l'introduction, nous souhaitons appréhender les pratiques d'enseignement et les apprentissages pendant la période de pandémie de COVID-19, en Guadeloupe. La Guadeloupe est une région d'outre-mer de France qui possède ses spécificités. Ainsi, le dernier rapport de l'INSEE portant sur l'analyse de la situation socio-économique en Guadeloupe (Demougeot, Kempf et Raimbaud, 2020) rappelle qu'elle se dégrade : l'économie continue à subir les conséquences de l'étroitesse de son marché et de l'isolement du territoire, le niveau de qualification reste bas en raison de l'inégalité d'accès à la formation. Ceci explique le taux de pauvreté toujours élevé en 2017 : 134 800 Guadeloupéens, soit 34 % de la population, vivent en dessous du seuil de pauvreté (à titre comparatif le taux de pauvreté en France hexagonale est de 14 %). À cela s'ajoute la fracture numérique importante : environ 10 000 élèves sur 90 000 ne disposent pas d'équipement informatique et d'accès à Internet. Devant cette situation, caractérisée par le cumul de contraintes générées par la crise sanitaire, sur le plan national, et les contraintes locales, la continuité pédagogique et les apprentissages des élèves à distance sont mis encore plus à l'épreuve. C'est dans ces circonstances que nous souhaitons cerner l'impact de ces contraintes multiples et complexes, notamment sur : 1) le vécu et les pratiques déclarées des enseignants en vue de mieux comprendre leurs conduites et logiques d'actions (étude 1) ; 2) les aspects socio-affectifs, motivationnels et (méta)cognitifs des apprentissages chez les élèves du secondaire (étude 2).

Étude 1 : Méthodologie

Méthode de recueil de données

Afin de cerner les ressentis et les pratiques déclarées des enseignants en temps de pandémie, nous avons choisi de mener une étude par entretien semi-directif. L'entretien est un instrument d'investigation spécifique adapté pour mettre en évidence les représentations, les sentiments et les pratiques sociales (Blanchet et Gotman, 1992). Le canevas d'entretien s'articule autour des thématiques suivantes : la continuité pédagogique (ses représentations et les interprétations liées aux recommandations) et la mise en œuvre de cette continuité pédagogique (les outils utilisés, la relation pédagogique avec les élèves, les difficultés, points forts/limites et pistes d'amélioration). Les entretiens ont été réalisés quelques semaines après la réouverture des écoles en France, sur une période allant de la mi-juin 2020 jusqu'au début des vacances scolaires (début juillet 2020).

Les entretiens ont été enregistrés, puis retranscrits intégralement.

L'échantillon

Sept entretiens ont été menés avec des professeurs de Collège et de Lycée qui interviennent dans différentes disciplines (tableau 1).

Tableau 1

Enseignants interviewés

Enseignants*	Type d'établissement
2 professeurs d'anglais (M1, M2)	Collège (M1) et Lycée (M2)
1 professeur de mathématiques (M3)	Collège
1 professeur de français (M4)	Collège
1 professeur de technologie (E1)	Collège
2 professeurs de sciences de la vie et de la terre (E2, E3)	Collège

*Tous les participants ont plus de dix ans d'expérience professionnelle.

Déroulement des entretiens

La durée des entretiens est de 30 minutes en moyenne.

Sur les sept entretiens réalisés, trois ont été effectués par voie téléphonique (E1, E2, E3) et les quatre autres ont été effectués en présentiel (M1, M2, M3, M4).

Analyse des données

Une analyse du contenu manifeste et latent a été réalisée suivant les étapes (L'Ecuyer, 1987) : lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés ; découpage du matériel et choix des unités d'enregistrement (dont le codage par coloration à l'aide d'un tableur a permis d'en établir la fréquence et l'ordre d'apparition, et de décrire le matériel) ; catégorisation ; (re)classement thématique du matériel

selon un modèle mixte en s'appuyant sur les thèmes du canevas et les données des discours. Ce procédé nous a permis de mieux rendre compte des significations spécifiques (Bardin, 2013) des discours des locuteurs. Ainsi, dans la présentation des résultats, nous prenons appui sur les unités d'enregistrement les plus fréquentes.

Les résultats de l'étude 1 seront présentés selon deux axes : 1. La continuité pédagogique en matière de représentations et interprétations des recommandations; 2. la mise en œuvre de la continuité pédagogique (les outils utilisés, la relation pédagogique avec les élèves, les difficultés, les limites et pistes d'amélioration).

Représentations de la continuité pédagogique

Lorsque nous nous intéressons aux représentations des professeurs sur la continuité pédagogique, cinq d'entre eux (M1, M2, M3, E2, E3) sur sept au total se représentent globalement la continuité pédagogique comme le maintien d'un lien pédagogique avec les élèves par voie numérique (*« être en contact avec son enseignant [...] pour pouvoir continuer à apprendre »* (M3) ; *« permettre le suivi des apprentissages au travers de l'utilisation de certains supports [numériques] »* (E3)). En revanche, les deux autres professeurs ne croient pas en la possibilité de continuer à enseigner durant la crise sanitaire (*« c'est de l'utopie ! Ce n'est pas possible »* (E1) ; *« il n'y a pas eu de continuité pédagogique mais une tentative de garder un lien virtuel avec les élèves [...] je n'ai pas eu le sentiment d'être dans la pédagogie »* (M4)). Ainsi, ces deux professeurs décrivent spontanément le manque de lien pédagogique.

Les interprétations des recommandations institutionnelles

Par ailleurs, quand ils sont interrogés sur les recommandations institutionnelles, si la professeure E2 reconnaît qu'*« il était important qu'on puisse garder ce lien »*, deux autres professeurs (M2, E1) font état de leur scepticisme au moment de l'annonce des recommandations (*« je me suis dit que ça va être compliqué à mettre en œuvre cette histoire. Aucune des recommandations ne peut à mon sens, se substituer aux cours en présentiel »* (M2) ; *« la pédagogie déjà, enseigner, pour moi c'est en présentiel. Surtout au niveau des collégiens, [...] ils ont besoin d'être cadrés, ils ont besoin d'être accompagnés »* (E1)). Pour ces deux interlocuteurs, l'enseignement comprend une dimension humaine qui ne peut exister qu'en présentiel. À l'opposé, les quatre autres professeurs (M1, M3, M4, E3) déplorent l'absence de moyens matériels mis à leur disposition pour favoriser le suivi des apprentissages (*« il y a eu plein de prérogatives, plein de choses annoncées, mais il n'y a pas eu derrière les moyens escomptés »* (M3) ; *« nous n'avons pas d'aides, de quoi que ce soit [...] On est lâchés et puis bon bin, vous faites ce que vous pouvez quoi. Donc c'est un peu de bricolage ! »* (E3) ; *« on était dans l'improvisation totale et les injonctions étaient contradictoires »* (M4)). Ces professeurs estiment avoir été privés de soutien institutionnel pour mettre en œuvre la continuité pédagogique.

Conception et mise en œuvre de l'enseignement en situation de pandémie

Enseigner en contexte de pandémie est *« une situation inédite »* (E2, E3). Dans ce contexte de crise sanitaire, les professeurs pensent avoir fait de leur mieux pour conserver un lien scolaire avec leurs élèves. Tous les interlocuteurs déclarent avoir utilisé des outils comme Pronote essentiellement pour le

partage de documents, d'activités et de cours. Six d'entre eux (M1, M2, M3, M4, E2, E3) ont également utilisé la classe virtuelle surtout pour faire le point avec leurs élèves (*« J'ai envoyé des fichiers à mes élèves qu'ils devaient préparer. Je leur envoyais à peu près trois-quatre jours à l'avance et ensuite on se réunissait en classe virtuelle et on débriefait dessus »* (M3) ; *« Je leur ai proposé de faire, de temps en temps la classe virtuelle mais pour faire le point »* (E2)). En ce qui concerne la conception des situations d'enseignement-apprentissage, nos interlocuteurs reconnaissent avoir globalement conservé une approche similaire à ce qu'ils avaient l'habitude de proposer en présentiel, *« ils s'appuyaient beaucoup sur leurs manuels, et puis une activité à rédiger, donc je leur ai expliqué comment faire. De toute manière, c'est comme ça qu'on fonctionne à l'école. Tu... tu fais ton activité, ton exercice. Ensuite, euh... tu fais une synthèse de ton activité et c'est ton cours »* (E3) ; *« je gardais euh... les formats habituels et les formats habituels du numérique ... Toujours avec les mêmes habitudes, je n'ai pas cherché à les... les déstabiliser... vraiment. »* (E2).

Par ailleurs, tous les professeurs reconnaissent avoir éprouvé un certain nombre de difficultés pour mettre en œuvre les situations d'enseignement-apprentissage. Celles-ci ont été de plusieurs ordres. La première difficulté (parce qu'évoquée par tous les professeurs) concerne le contact avec tous les élèves :

J'envoyais une activité à faire dans la semaine et la semaine d'après, j'envoyais le corrigé, parce que je n'avais pas réellement de retour par rapport aux élèves qui avaient travaillé ou pas. Donc à ce moment-là, je m'étais en ligne pour que tout le monde puisse bénéficier des, des' ceux qui voulaient quoi, ceux qui avaient les moyens d'y accéder, de bénéficier au moins de corrections de l'activité qui était proposée. (E1)

En effet, si les professeurs expriment leur désarroi relatif au manque de contact avec tous les élèves, *« la difficulté est déjà de réunir tous les élèves. Il y a trop d'élèves qui sont restés en marge, qui ne se sont pas connectés volontairement, qui ont profité de ça pour ne pas se connecter »* (M3), nous voyons que la question de la motivation des élèves est sous-jacente *« comment les motiver à faire et à envoyer leurs travaux »* (M4). La deuxième difficulté (parce qu'évoquée par six professeurs sur sept au total) réside dans l'accès des élèves au numérique, à l'outil informatique et Internet :

Sur mes 270 élèves, j'ai eu peut-être une trentaine qui... qui essaient de renvoyer leurs devoirs et les 240 autres, qu'est-ce qu'ils... ils étaient où ? ils faisaient quoi ? Est-ce qu'il aurait fallu que je prenne mon téléphone, que j'appelle les parents pour leur demander « oui euh, pourquoi le gamin ne travaille pas, pourquoi... » (origine de la citation?), mais non ! On ne sait pas dans quelle souffrance, les gens sont... ont vécu leur confinement au quotidien, on ne sait pas déjà si les gamins mangent à leur faim, on ne sait pas de quels moyens ils disposent à la maison, que ce serait au niveau numérique ou autre, donc euh... voilà. [...] on a paré à l'urgence, mais on n'a pas fait réellement l'état des lieux des moyens réellement d'un élève installé en Guadeloupe, ce dont il bénéficie chez lui. Parce qu'on... on se calque beaucoup sur la Métropole mais... ici en Guadeloupe, on a une autre réalité. (E1).

Bien que la question de la motivation des élèves soit également sous-jacente, nous voyons que la méconnaissance des moyens des élèves peut limiter l'action des professeurs. Enfin, la troisième difficulté majeure (parce qu'évoquée par cinq professeurs sur sept au total) est relative à la qualité de la connexion internet : *« il y avait des élèves qui avaient de très grosses difficultés de connexion, donc aussi je passais par un réseau social mais c'était vraiment, mais vraiment ponctuel »* (E2). La Guadeloupe connaît en effet une fracture numérique plus importante que dans la partie européenne de la France (l'Hexagone) et les élèves en pâtissent.

Par ailleurs, une professeure évoque des difficultés organisationnelles : *« j'ai eu du mal à recevoir les documents, les classer et pouvoir retrouver les documents qu'ils nous envoient et puis parfois, le dédoublement exponentiel des messages des élèves qui posent les mêmes questions »* (M2). En l'occurrence, cette professeure éprouve des difficultés liées à la classification des travaux reçus.

D'une façon générale, nous retrouvons, dans l'expression de ces trois difficultés majeures, les limites de ce dispositif. En effet, d'une même voix, tous les professeurs regrettent que la continuité pédagogique n'ait pas permis à tous les élèves de travailler dans les meilleures conditions : *« les limites, c'est le fait de ne pas avoir touché un plus grand nombre d'élèves [...] tout le monde n'a pas pu bénéficier de la continuité pédagogique »* (M4). Ainsi, cette expérience d'enseignement en temps de crise a laissé des regrets, mais également des possibilités d'adaptation.

En effet, si M1 décrit cette expérience comme : *« une possibilité de s'adapter aux nouvelles situations »*, la professeure de français estime qu'*« en tant qu'enseignant, on perd ce qui fait la substance de notre métier, à savoir les échanges directs avec des élèves, les échanges non verbaux (les regards, les attitudes, les gestes qui sont quand même des choses clés de la transmission »* (M4), ce que le professeur de technologie attribue *« à la dimension humaine »* de la relation pédagogique en présentiel et du métier de l'enseignant (E1).

En définitive, ce contexte d'enseignement à distance a fait évoluer les pratiques des professeurs entre le début et la fin du confinement. Par exemple, si une locutrice déclare qu'*« au fil du confinement, j'ai augmenté mes échanges numériques avec mes élèves »* (M1), une autre professeure se rend compte qu'elle a eu *« une méthodologie un peu plus rigoureuse en fait. Un travail plus orienté sur les outils de la langue en début de semaine et un travail d'écriture pour la fin de la semaine. Donc j'ai mis en place des choses un peu plus ritualisées au fur et à mesure »* (M4).

En conclusion, deux professeurs (E2, E3) sur sept, au total, pensent que *« ça été une très bonne expérience »* (E3). Pour l'avenir, le professeur M3 souhaiterait *« être accompagné par sa hiérarchie et réduire la fracture numérique pour que tous les élèves puissent bénéficier de l'enseignement à distance »* et la locutrice M4 précise *« la nécessité de cadrer davantage »*. Pour autant, quatre professeurs sur sept, au total, rappellent à plusieurs reprises qu'il est important que la voie principale de l'éducation scolaire des élèves demeure le présentiel.

Ce que la continuité pédagogique a apporté aux élèves selon les professeurs

Six professeurs (M1, M2, M3, M4, E2, E3) sur sept, au total, établissent une relation entre la continuité pédagogique et la prise en autonomie des élèves. Parmi eux, une professeure relate une stratégie opérée durant le confinement avec une élève qui était déjà en difficulté scolaire avant la crise sanitaire, et dont elle n'avait plus de nouvelles :

puisqu'elle s'était un peu enfermée, tous les matins à 6h45 je l'appelais, puisqu'il fallait qu'à 7h30 qu'elle commence à travailler, à 6h45 [rires] Donc tous les matins, elle savait déjà à ma voix [rires] et puis euh... je chantais de façon générale « oui, oui faut que tu te réveilles, tu n'es pas encore sortie de la douche » et euh... je chantais, le matin dès que je l'avais au bout du fil euh... je lui chantais, je ne veux pas faire de publicité, mais c'est une chanson qu'on nous vendait pour avoir la pêche, donc voilà, donc je chantais, ça la faisait rigoler, donc voilà, à chaque fois. Et puis, elle a commencé, c'est une petite qui est assez introvertie [rires] à reprendre un rythme et au fur et à mesure, donc voilà

elle chantait aussi, et là je me suis dit ouais c'est super, ça a fait effet. Et quand la reprise des cours a été effective, ah bin elle faisait partie du peloton et j'étais contente quoi ! (E2)

En l'occurrence, le professeur de mathématiques pense que la continuité pédagogique à distance a rempli son rôle et défend que : « *la continuité pédagogique a permis aux élèves de ne pas être coupés définitivement avec la chose scolaire* » et que ce « *dispositif a permis une approche très individualisée de certains élèves et une évaluation très fine de leurs compétences par rapport aux travaux qu'ils rendaient* » (M3).

Malgré les conditions d'enseignement à distance évoquées comme difficiles, cinq professeurs ont fait le choix d'évaluer en misant sur l'évaluation par compétences ou encore en tentant de recourir à l'auto-évaluation. M1, M4 et E2 ont proposé des évaluations formatives à leurs élèves :

J'étais principalement sur l'évaluation formative en termes de compétences. Donc euh... avec des degrés de maîtrise des compétences hein à l'échelle de ce qui est attendu au Brevet, les quatre euh... les quatre degrés de maîtrise hein ! Donc fragile, assez satisfaisant, satisfaisant et expert. Et euh voilà, avec des codes couleurs. (E2)

Alors que M3 et E3 ont opté pour l'auto-évaluation « *c'était comme je le disais toute à l'heure de l'auto-évaluation quoi [...] je pense que pour les enfants ce n'est pas si évident que ça en fait euh* » (E3), les deux autres enseignants (M2, E1) n'ont pas souhaité évaluer. Si M2 n'a pas évoqué de raison particulière, E1 a préféré suivre les recommandations institutionnelles : « *Mais nous en fait, on n'a pas évalué. Parce qu'on nous a demandé très tôt de ne pas évaluer* » (E1).

Étude 2 : Méthodologie

Méthode de recueil et d'analyse de données

L'étude 2 visait à documenter les perceptions des élèves face à l'enseignement-apprentissage à distance en contexte de pandémie, dans leurs dimensions socio-affectives, motivationnelles et (méta) cognitives. En ce sens, nous avons élaboré un questionnaire, regroupant des questions fermées, environ 60 (la majorité de type échelle de Likert à quatre modalités de réponses : de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord), et se terminant par une question ouverte (commentaire libre). Les questions ont plus précisément cherché à cerner : la perception des élèves de leurs compétences, de l'apprentissage et de l'évaluation à la maison (la valeur et l'utilité du travail à la maison, les outils numériques utilisés, l'équipement matériel, l'organisation du travail, la charge de travail) ; les émotions suscitées (anxiété, fierté, honte) pendant le travail à distance et les évaluations (items inspirés du questionnaire de Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld et Perry, 2011) ; l'engagement et les stratégies cognitives et métacognitives (items inspirés des travaux de Roelle, Nowitzki et Berthold, 2017).

Des analyses de statistiques descriptives par item, croisées et corrélatives ont été réalisées afin d'appréhender le positionnement des élèves face aux différentes dimensions du travail à la maison.

L'échantillon

253 élèves (62,5 % de filles et 37,5 % de garçons, âgés de 12 à 20 ans) du secondaire inférieur – collège (53,8 %) et supérieur (lycée général et technologie : 37,5 % ; professionnel : 8,7 %) ont participé à l'étude. Ils proviennent des différents établissements scolaires de l'ensemble du territoire des îles de la Guadeloupe, la majorité des communes étant représentées.

Déroulement de l'enquête par questionnaire

Le questionnaire a été soumis en ligne de manière anonyme (par le biais de google form) au début du mois de juin 2020. La majorité des élèves ont répondu dans la semaine du lancement de l'enquête.

Étude 2 : résultats

Les apprentissages et le travail à distance : perceptions, dynamique motivationnelle et stratégies

Plus de 65 % (42,3 % étant totalement d'accord et 20,6 %, plutôt d'accord) des élèves interrogés disent travailler plus à la maison, mais aussi avoir trop de travail (35,8 % sont plutôt d'accord et 25,7 % sont totalement d'accord) et manquer de temps. Malgré la charge de travail qui est estimée importante, un grand nombre d'élèves soutiennent aussi l'idée qu'ils s'organisent mieux à la maison pour l'ensemble de leur travail (39,1 % sont plutôt d'accord et 22,9 % tout à fait d'accord) et aussi pour suivre les cours (44,2 % sont plutôt d'accord et 22,2 % tout à fait d'accord). Ils sont aussi une majorité à avoir une perception positive de l'enseignement dispensé par leurs professeurs et la manière dont l'enseignement à distance soit organisé ; ils se sentent, de même, soutenus par leurs professeurs. Toutefois, ils affirment, en majorité, préférer la classe en présentiel.

Sur le plan motivationnel et émotionnel, les élèves semblent partagés. Malgré le fait que la plupart d'entre eux estiment que l'école, les savoirs et les apprentissages sont utiles pour leur avenir, la moitié des élèves, voire un peu plus, déclare ne pas arriver à suivre les apprentissages à la maison, ne pas aimer le travail à la maison et s'ennuyer sans que cela crée un sentiment anxiogène important pour tous. Dans tous les cas, au moment de l'enquête, l'anxiété n'est pas apparente. En matière de persévérance à la rencontre des difficultés, les élèves sont partagés aussi : environ la moitié (38,7 % de réponses sont plutôt d'accord et 17,2 %, tout à fait d'accord) dit ne pas abandonner la tâche.

Sur le plan des stratégies cognitives et métacognitives déployées, les élèves sont partagés aussi. Environ la moitié des élèves déclarent que pour apprendre, ils mettent en place des stratégies de compréhension et s'efforcent d'élaborer leurs propres savoirs et de structurer leurs connaissances. Les analyses corrélationnelles ont mis en évidence que plus les élèves disent mobiliser ce type de stratégies, plus ils ont tendance à mettre en place des stratégies métacognitives (se fixer des objectifs avant la tâche scolaire, planifier et organiser sa réalisation, anticiper les difficultés, analyser les erreurs en cours d'apprentissage et vérifier les démarches en fin de tâche) et à se détacher des émotions négatives. Toutefois, il ne faut pas oublier l'autre moitié des élèves (plus de 120) qui ne semblent pas s'engager dans ces voies, notamment dans des processus d'apprentissages en profondeur, et mobiliser des stratégies métacognitives. C'est pour ces élèves que le confinement peut s'avérer dangereux en matière de décrochage, d'autant plus que ce sont eux qui s'ennuient le plus à la maison et déclarent ne pas vouloir travailler.

En ce qui concerne les évaluations à distance, les élèves se partagent aussi. Pour certains, elles génèrent du stress pour d'autres non. Pour la moitié des élèves, elles ne sont pas adaptées à la situation : ils les trouvent longues, difficiles avec des consignes peu claires. Il semble y avoir une préoccupation sur ce plan, car la majorité des réponses à la question ouverte portent sur l'évaluation et consistent en une série de pistes d'améliorations des conditions d'organisation.

Les outils numériques : équipement et usage

10 % des élèves (26 au total sur 253) déclarent ne pas posséder un ordinateur à la maison, 19 % ne pas avoir de manière générale de matériel informatique et 20 %, manquer d'espace de travail adéquat. Plus de la moitié des élèves déclarent avoir des problèmes de connexion à Internet : 35,6 % sont plutôt d'accord et 19,8 % sont tout à fait d'accord. Ces résultats reflètent la situation locale sur les plans socio-économique et numérique.

Quant à la question de savoir quels sont les outils numériques les plus fréquemment utilisés pendant le confinement, les analyses révèlent qu'il s'agit des classes virtuelles (via zoom et d'autres), des tablettes, de Pronote, du courriel, du téléphone et de Whatsapp.

Discussion et conclusion

L'analyse des perceptions de la continuité pédagogique et des pratiques déclarées des enseignants du secondaire en contexte de pandémie a d'abord permis de voir qu'ils sont préoccupés à l'idée de répondre aux attentes et exigences de la situation : à partir de leurs intentions déclarées à la conception et à la mise en œuvre de l'enseignement à distance, ils se dessinent une ligne de conduite qu'ils tentent de poursuivre tout en étant conscients des contraintes (changement soudain, manques de ressources, distances, isolement, incertitudes). Or, une analyse plus fine de leurs déclarations a mis en évidence plusieurs logiques d'actions, révélatrices des ambiguïtés et des tensions, et reflétant probablement le caractère inédit et l'extrême complexité de la situation vécue. Ainsi, les enseignants interviewés semblent attribuer un double sens à la continuité : d'une part, la continuité pour eux, c'est enseigner comme avant, et d'autre part, c'est maintenir le contact avec les élèves, selon les recommandations. Dans cette double vision, il n'y a pas forcément d'incompatibilité, mais s'il s'agit de mettre en place un enseignement à distance, la confusion devrait être levée. La continuité pédagogique dans le cadre du confinement consistait à mettre en place un dispositif d'enseignement à distance qui ne peut se substituer à l'enseignement en présentiel. Comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique de l'article, sa conception et mise en œuvre reposent sur une ingénierie pédagogique précise (Barras et Dayer, 2020 ; Detroz, Tessaro et Younes, 2020), basée sur ses propres caractéristiques. Il ne suffit pas juste de disposer d'outils numériques ou de multiplier leurs usages pour estimer la qualité du dispositif (Leroux, Monteil et Huguet, 2017). C'est plutôt par la manière et la pertinence avec laquelle sont déployés les outils numériques que cela serait possible. Nul doute que devant l'urgence et l'incertitude de la situation, concevoir et faire vivre un tel dispositif est réalisable et les enseignants en sont bien conscients. Pourtant, les contraintes multiples ne semblent pas les avoir empêchés d'agir (réfléchir, adapter, inventer) et de tenter de faire de leur mieux au point que cela les a menés à la surcharge de travail, comme le montrent les résultats issus des entretiens, mais aussi de l'enquête par questionnaire (Lollia et Issaieva, 2020). Cette surcharge de travail est aussi ressentie par les élèves. Leurs réponses à

plusieurs questions l'ont confirmé clairement. Le changement soudain d'espace et de cadre de travail ordinaire a conduit à des difficultés, voire à l'absence de régulation ou autorégulation qui a pesé sur une bonne partie des élèves interrogés ; cela peut mener certains au décrochage scolaire. Pour d'autres élèves, en revanche, les apprentissages à distance, ont permis d'échapper aux dynamiques sociales du contexte scolaire (regards des autres, comparaisons ascendantes) ressenties comme menaçantes pour leur permettre de se recentrer et de reconstruire leurs expériences.

Références

- Alonso Vilches, V., Detroz, P., Hausman, M. et Verpoorten, D. (2020). Réception de la prescription à « basculer vers l'eLearning » en période d'urgence sanitaire – Une étude cas. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 5-16.
- Amadiou, F. et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Retz.
- Backfisch, I., Lachner, A., Hische, C., Loose, F. et Scheiter, K. (2020). Professional knowledge or motivation_ Investigating the role of teachers' expertise on the quality of technology-enhanced lesson plan. *Learning and instruction*, 66, 101-300.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Barras, H. et Dayer, E. (2020). L'évaluation formative comme soutien aux étudiants lors d'un basculement en urgence dans un enseignement à distance. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 25-33.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Nathan.
- Charroud, C., Dessus, P., et Osete, L. (2020). Confinement et pratiques évaluatives : une MOOCification urgente et forcée. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 53-58.
- Cheung, A. C. et Slavin, R. (2012). How features of educational technology applications affect student reading outcomes. A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7, 198-215.
- Cheung, A. C. et Slavin, R. (2013). The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms. A meta-analysis. *Educational Research Review*, 9, 88-113.
- Daniels, L. M. et Gierl, M. J. (2017). The impact of immediate test score reporting on university students' achievement emotions in the context of computer-based multiple-choice exams. *Learning and Instruction*, 52, 27-35.
- Demougeot, L., Kempf, N. et Raimbaud, B. (2020). Niveaux de vie en 2017 : la pauvreté touche un tiers de la population guadeloupéenne. *Insee Analyses Guadeloupe*, 43, 1-4. Repéré à : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4623253>
- Detroz, P., Tessaro, W. et Younès N. (2020). Pour la relance d'une évaluation congruente à l'université. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 111-119.
- Jacquino, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67.
- L'Ecuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans J.P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, G., Monteil, J.-M. et Huguet, P. (2017). Apprentissages scolaires et technologies numériques : Une revue critique des méta-analyses. *L'année psychologique*, 117(4), 433- 465.
- Lollia, M. et Issaieva, E. (2000). Comment les enseignants assurent la continuité pédagogique et évaluent en contexte de pandémie ? Une étude en Guadeloupe. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 181-192.
- Muis, K. R., Ranellucci, J., Trevors, G. et Duffy, M. C. (2015). The effects of technology-mediated immediate feedback on kindergarten students' attitudes, emotions, engagement and learning outcomes during literacy skills development. *Learning and Instruction*, 38, 1-13.

- OCDE. (2015). Students, Computers and Learning: Making the Connection. Repéré à : http://www.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. et Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.
- Roelle, J., Nowitzki, Ch. et Berthold, K. (2017). Do cognitive and metacognitive processes set the stage for each other? *Learning and Instruction*, 50, 54-64
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., et Liu, T.-C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance. A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275.
- Wouters, P., Nimwegen, C. V., Oostendorp, H. V. et Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249-265. <https://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>.

Pour citer cet article

- Moubarak Nahra, E. I., Odacre, E., Lollia, M. et Joseph-Théodore, M. (2020). Enseigner et apprendre en situation de pandémie : caractéristiques et effets sur les enseignants et les élèves. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.702>

Enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19 : enjeux d'enseignants de français langue étrangère (FLE) de Russie

Olga Kozarenko
Friendship University of Russia (Russie)

Distance learning during the COVID-19 pandemic : What Challenges
for Russian French as a Second Language (FSL) Teachers

doi: 10.18162/fp.2021.731

Résumé

L'article a pour but de présenter l'analyse de l'expérience d'enseignement en ligne ou de formation à distance (FAD) d'enseignants de français langue étrangère (FLE) aux étudiants de 20 universités de la région centrale de Russie (Figure 1) au cours de la pandémie de COVID-19. Ce sont en tout quelque 74 enseignants qui ont participé à cette étude. Tous ont accepté de répondre à un questionnaire en ligne portant, entre autres, sur leur expérience de travail à distance pendant la pandémie. L'étude réalisée a ainsi permis de mieux comprendre l'impact de ce contexte exceptionnel sur la charge de travail des enseignants, les avantages pédagogiques et personnels perçus de ce contexte unique, de même que les défis inhérents à la mise en place, obligatoire, de la FAD. Enfin, nous présentons aussi comment ce contexte a, d'une certaine façon, fait évoluer leur propre perception de leur profession

Mots-clés

Pandémie, enseignement/apprentissage à distance, français langue étrangère, avantages, défis

Abstract

This article aims to present the analysis of the online learning or remote learning experience of French as a foreign language (FFL) teachers to students of 14 Central Russian universities (Figure 1) during the COVID-19 pandemic. A total of 74 teachers took part in this study, all of whom answered an online questionnaire on their remote working experience during the pandemic. The study resulted in a better understanding of the impact these exceptional circumstances have had on the workload of teachers, the perceived academic and personal benefits, as well as the challenges inherent to the compulsory implementation of remote learning. In closing, we will present how this unique context changed how these teachers perceive their own profession.

Keywords

Distance education, French as a foreign language, teachers, pandemic, challenges, teaching

Contexte et problématique

De nos jours, plusieurs études ont révélé qu'un nombre sans cesse croissant d'enseignants de langues étrangères font un usage régulier du numérique dans leur pratique (Lam, 2020). En effet, cela fait déjà plusieurs années que différents travaux ont montré qu'il s'agit d'un domaine qui exige, possiblement plus que tout autre, l'usage de matériel authentique en langue étudiée (voir Karsenti et Collin, 2011 ; Karsenti, Kozarenko, et Skakunova). Pourtant, les études réalisées auprès des enseignants de langues révèlent qu'à la fois les pratiques et les compétences numériques de ces enseignants variaient grandement, d'un usage intense et régulier à un usage sporadique (Karsenti et Kozarenko, 2019 ; Kozarenko, 2018). En fait, les enseignants semblaient, de façon générale, avancer plutôt tranquillement, à leur rythme, sans trop de presse (Karsenti et Kozarenko, 2019).

Comme plusieurs études l'ont déjà démontré (voir Karsenti, Poellhuber, Roy et Parent, 2020), la pandémie de COVID-19 a favorisé une intégration massive du numérique dans toutes les disciplines enseignées à l'université, par exemple l'enseignement des langues, et ce, même si l'on retrouve toujours des différences importantes dans l'usage du numérique par les enseignants universitaires.

C'est dans ce contexte exceptionnel que nous avons décidé de réaliser une étude auprès des enseignants de français, langue étrangère (FLE) de 20 universités de la région centrale de Russie. Le premier objectif de cette étude était de mieux comprendre comment cette catégorie particulière d'enseignants s'est adaptée à ces nouvelles conditions de travail où la formation à distance faisait légion. Le second objectif portait sur les stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants de même que sur leur efficacité relative.

Contexte théorique

Depuis le début de la pandémie de COVID-19, en mars 2020, on retrouve un nombre croissant d'études qui révèlent à quel point les formateurs universitaires ont rencontré d'importants défis dans cet enseignement obligatoire et en ligne, pour tous (voir par exemple Karsenti et al., 2020 ; Mishra, Gupta, et Shree, 2020), notamment en ce qui concerne l'adoption de ce nouveau mode d'enseignement qui ne correspondait pas toujours à leurs pratiques pédagogiques en salle de classe (voir Mahmood, 2020). En fait, comme l'illustrent les travaux de Adedoyin et Soykan (2020), la majeure partie des études réalisées en enseignement universitaire ont porté sur les défis rencontrés par les enseignants, de même que sur les diverses stratégies pour les surmonter.

Un grand nombre de travaux de recherche ont également été consacrés à la fatigue inhérente à l'enseignement en ligne, ce que plusieurs chercheurs nomment la « Zoom fatigue » (voir Lee, 2020 ; Nadler, 2020 ; Wiederhold, 2020). Il s'agit d'une fatigue ressentie par de nombreux enseignants à force d'enseigner en ligne, souvent plusieurs heures par jour.

Les travaux de Atmojo et Nugroho (2020) ont plus particulièrement porté sur les défis rencontrés par les enseignants de langue. Les résultats de leur étude exploratoire indiquent de grandes différences liées à leur usage du numérique, leur compétence numérique et l'adaptation de leurs contenus d'enseignement à l'enseignement en ligne. D'autres travaux de recherche ont également porté sur la difficile adaptation des contenus pédagogiques des enseignants pour l'enseignement en ligne (voir Lemay, Doleck et Bazalais, 2021).

Les travaux de Cutri, Mena et Whiting (2020), tout comme ceux de van der Spoel, Noroozi, Schuurink, et van Ginkel (2020) ont pour leur part porté sur le sentiment de compétences des enseignants pour l'enseignement en ligne. Leurs résultats révèlent, entre autres, de grandes différences dans le sentiment de compétence des enseignants, et que celui-ci est souvent lié à leur usage du numérique dans l'enseignement en général.

Les recherches menées par Kaden (2020), de même que par Klapproth, Federkeil, Heinschke, et Jungmann (2020) ont notamment été consacrées à la charge de travail des enseignants, inhérente à ce passage forcé à l'enseignement à distance. Leurs conclusions montrent clairement que les enseignants, contraints à enseigner à distance durant cette pandémie, ont augmenté significativement leur temps de travail.

Enfin, les travaux de Kim et Asbury (2020) tout comme ceux de See, Wardle et Collie (2020) ont porté plus particulièrement sur le bien-être des enseignants qui étaient contraints de travailler à distance, en contexte de crise sanitaire. Leurs travaux détaillent bon nombre de défis auxquels ont fait face les enseignants, notamment durant les premières semaines de cette période difficile. Leurs analyses révèlent dans quelle mesure ces défis ont eu un impact sur leur bien-être.

En Russie, juste avant la crise sanitaire, comme le montre une étude de l'Université nationale de recherche « École des hautes études en sciences économiques » (EHESI) menée en 2019, les enseignants des universités titulaires d'un diplôme scientifique ont évalué eux-mêmes leur niveau de maîtrise des technologies à distance en lui donnant une note de 3,2 points sur 5, et un quart d'entre eux n'a jamais utilisé la communication vidéo pour la participation à des webinaires et des

vidéoconférences ou des événements similaires (Interfax, 2020). Dans une autre étude de la même université intitulée « Problèmes de la formation à distance à travers les yeux des enseignants des écoles » (Laboratory of media communications in education, 2020), les principaux problèmes de la formation à distance tels qu'identifiés lors d'une enquête auprès des formateurs révélaient, en plus de la faible compétence des enseignants sur le plan de l'usage du numérique, plusieurs défis technologiques ou techniques : connexion à Internet inadéquate, insuffisance d'appareils récents (ordinateurs, tablettes), et environnements numériques d'apprentissage souvent instables.

Méthodologie

Afin de pouvoir atteindre nos deux objectifs de recherche, et dans le contexte de la pandémie où tous les enseignants étaient en mode télétravail, nous avons décidé de réaliser une enquête par questionnaire, à la toute fin de l'année universitaire (mai 2020). Cette méthode a fait l'objet de nombreuses études qui ont montré son efficacité certaine (Saleh et Bista, 2017; Wright, 2005), notamment dans un contexte où les participants ne peuvent pas être rejoints autrement, ce qui était notre cas. Cela permettait également aux participants de répondre alors que leur expérience d'enseignement du français langue étrangère, à distance et en contexte de pandémie, était encore tout récente pour eux. Ce sont en tout 74* enseignants de FLE de la région centrale de la Russie (Figure 1) qui ont accepté de participer à ce sondage. Ce taux est fort intéressant, et l'on peut penser que le contexte de la pandémie a favorisé grandement la participation volontaire de nos collègues enseignants à cette recherche.

Le questionnaire comprenait cinq principales sections : le profil des répondants, les défis rencontrés, les avantages rencontrés, les pratiques mises en place, et la perception de la compétence numérique.



Figure 1
Région centrale de la Russie¹.

Résultats

Les résultats sont présentés en fonction de nos objectifs de recherche. On y retrouve d'abord une section portant sur la charge de travail des enseignants de français langue étrangère de Russie durant la pandémie (Figure 2). On y présente ensuite les avantages pédagogiques de l'enseignement à distance tels que rapportés par les participants (Figure 3). Dans le contexte actuel, et en fonction des réponses des participants, il a semblé également intéressant de présenter les avantages plus personnels, et non pédagogiques en soi, de cet enseignement à distance obligatoire (Figure 4). Les principaux défis rencontrés par les enseignants sont enfin exposés (Figure 5). Cette section sur les résultats se termine par la présentation de l'évolution du rôle des enseignants de langues, à la suite de cet enseignement à distance obligatoire (Figure 6).

Enseigner en ligne : un impact majeur sur le temps de travail

Un des résultats les plus importants de l'adaptation de l'enseignement en présentiel à l'enseignement en distanciel pour les participants à l'étude a été l'augmentation importante de leur temps de travail. En fait, pour plus de 70 % des enseignants interrogés, le temps de travail était supérieur à 8 heures par jour, soit la norme en Russie (Figure 2). Pour certains, ce temps de travail quotidien pour transposer leur enseignement à distance dépassait même les 13 heures par jour.

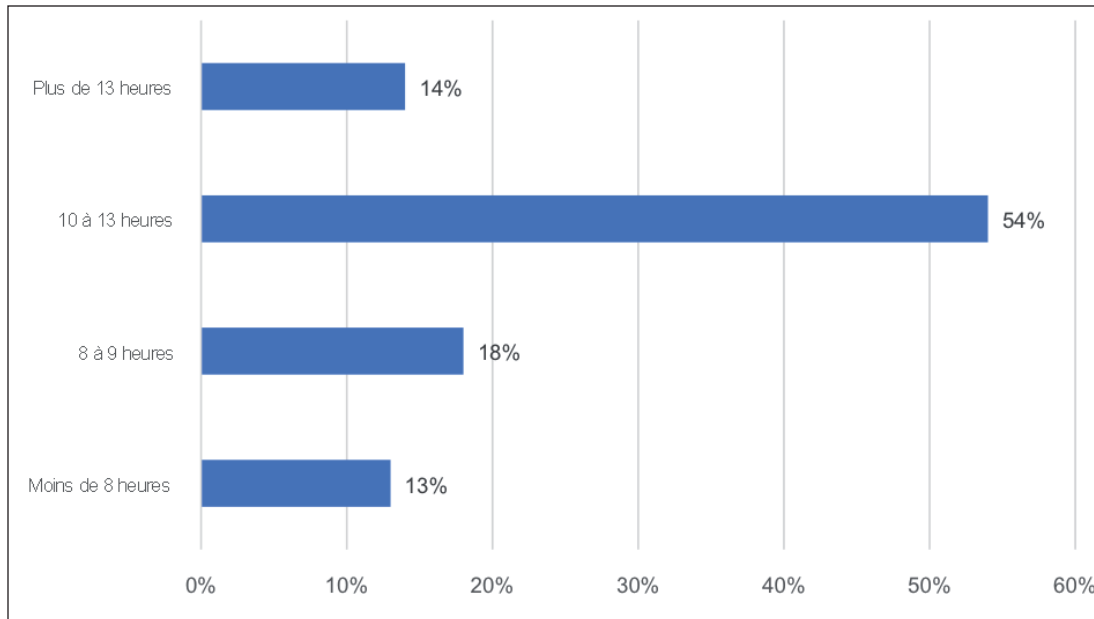


Figure 2

Temps moyen de travail durant la pandémie pour les enseignants de FLE ayant participé à l'étude.

Les réponses aux questions ouvertes de l'enquête témoignent également de cette augmentation majeure du temps de travail des enseignants de FLE ayant participé à l'enquête : « [...] on enseignait tous les jours de la semaine, à n'importe quelle heure [...] ». « Au début du passage à la formation en ligne, le temps de travail durait parfois plus de 17 heures par jour, sans jour de congé ».

Enseigner en ligne : trois avantages principaux rapportés par les répondants

Comme indiqué dans nos objectifs de recherche, il était également important pour nous de mieux comprendre les avantages potentiels de l'enseignement en ligne, tels que rapportés par les répondants. Les résultats de l'analyse des données révèlent trois principaux avantages de ce passage obligé à la formation à distance (Figure 3) :

- a) les enseignants ont indiqué que, selon leurs observations, l'enseignement était davantage individualisé ;
- b) les enseignants ont également rapporté une plus grande interaction, non seulement entre les apprenants et l'enseignant, mais aussi entre les apprenants eux-mêmes ;
- c) les enseignants ont enfin parlé de la plus grande latitude dont ils disposaient pour l'évaluation des apprentissages réalisés par les apprenants.

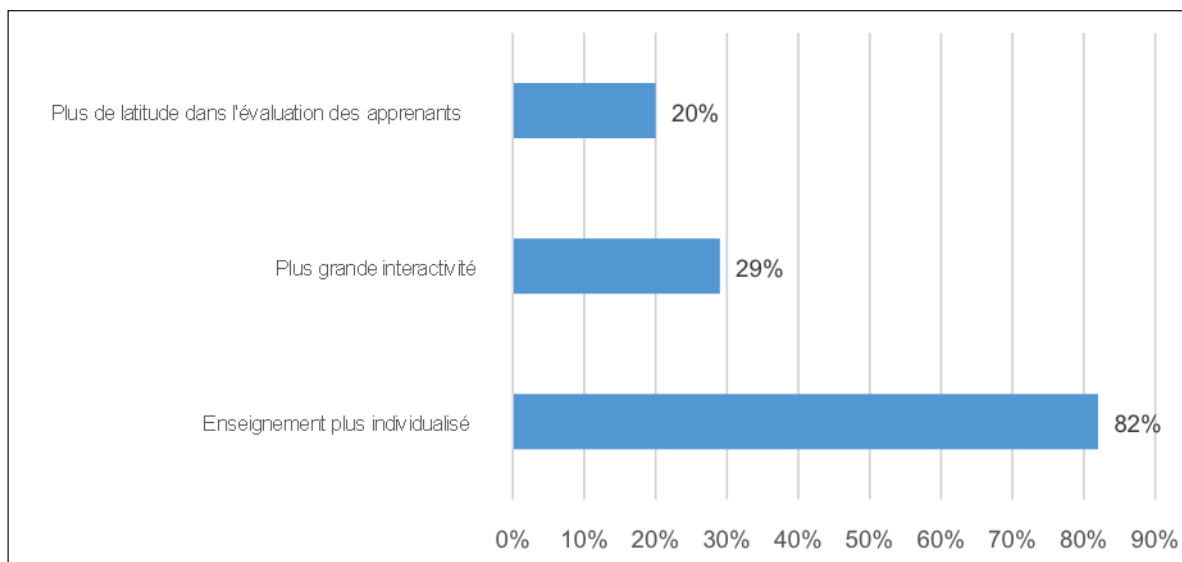


Figure 3

Trois principaux avantages pédagogiques de l'enseignement à distance, tels que rapportés par les enseignants de FLE interrogés.

Les données recueillies auprès des participants permettent de mieux comprendre certains des avantages identifiés de façon quantitative (Figure 3). Par exemple, plusieurs répondants semblaient d'avis qu'il s'agissait d'une excellente alternative en cas de force majeure, la crise sanitaire « [...] *C'est une bonne alternative en cas de force majeure pour assurer la continuité pédagogique* [...] ». D'autres y ont également vu plusieurs opportunités, par exemple d'autres façons d'évaluer les apprenants : « [...] *de nouvelles méthodes sont apparues pour l'évaluation* [...] ».

Plusieurs répondants ont également avancé une grande variété d'avantages plus personnels inhérents à cette nouvelle forme d'enseignement (Figure 4). Parmi les principaux avantages figurent le fait de gagner du temps (70 %), en particulier dans les grandes agglomérations comme Moscou où le transport en commun peut prendre jusqu'à 3 heures, chaque jour, aux enseignants, le fait qu'ils se sentaient plus à l'aise de travailler de la maison que dans leurs bureaux partagés à plusieurs dans les universités ou encore dans des salles de cours souvent bondées (60 %), de même que l'amélioration de leur créativité (20 %). Certains ont également indiqué que l'enseignement en ligne les a amenés à avoir de meilleures relations avec les étudiants (18 %), notamment en raison des communications fréquentes et différentes. Ce sont 10 % des répondants qui ont aussi indiqué que leur travail était ainsi devenu un peu plus calme, et ce, malgré les plus longues heures passées à adapter leurs cours.

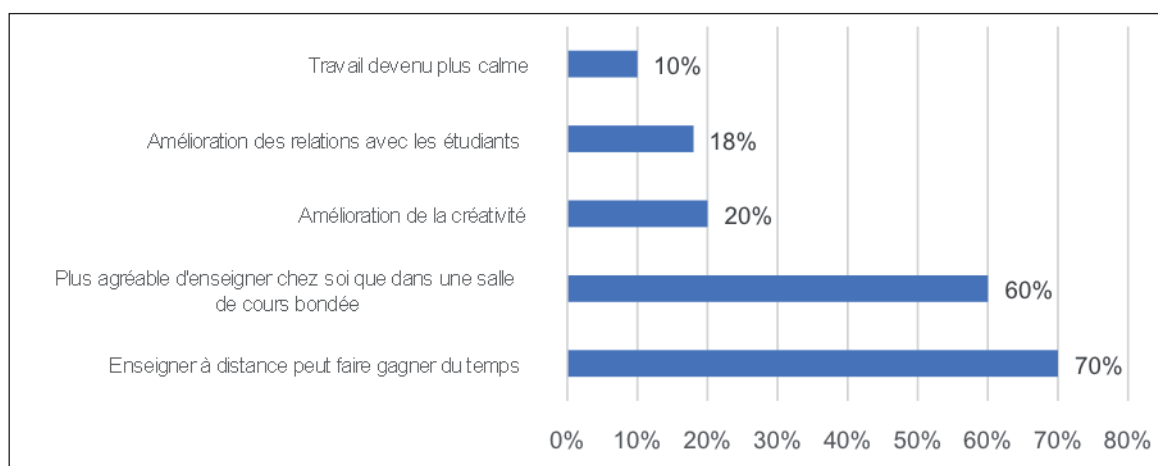


Figure 4
Avantages rapportés par les enseignants interrogés.

Cela dit, même si 94 % des répondants ont indiqué voir certains avantages à la formation à distance obligatoire, ils sont 6 % à ne pas y avoir trouvé d'avantages. Concrètement, à la question sur les avantages, ils ont répondu qu'il n'y en avait pas. Dans les commentaires recueillis lors de l'enquête, on retrouve par exemple : « [...] *Pas d'avantage [...] au contraire!* » ou encore « [...] *exactement le contraire que des avantages* [...] ». Plusieurs ont aussi indiqué qu'ils n'avaient pas été préparés pour l'enseignement en ligne, et que dans ce contexte, ils ne voyaient pas comment il était possible de trouver des avantages quelconques à cette formule imposée : « [...] *Dans le format dans lequel nous avons dû travailler, c'est-à-dire sans préparation, sans formation spéciale, il n'y a aucun avantage pour moi* [...] ». D'autres commentaires

sont également allés dans le même sens : « [...] *Il n'y a aucun avantage, techniquement, nous ne sommes pas prêts à diffuser l'enseignement massif en ligne* ».

Dans la section portant sur les désavantages ou les défis inhérents à ce contexte particulier de l'enseignement des langues en Russie, on retrouve 7 principaux défis rapportés par les enseignants (Figure 5). Le premier est la fatigue inhérente à l'enseignement en ligne, un problème rapporté par 71 % des répondants. Les problèmes technologiques (accès à Internet, etc.) arrivent au deuxième rang des problèmes rencontrés (65 % des répondants). L'absence de contacts directs avec les étudiants (61 %), les problèmes de discipline ou de gestion de classe « en ligne » (31 %), les difficultés inhérentes au travail au domicile comme nous l'avions déjà soulevé précédemment (27 %), les difficultés des étudiants à s'organiser (22 %), puis enfin les défis d'intégration du numérique par les enseignants.

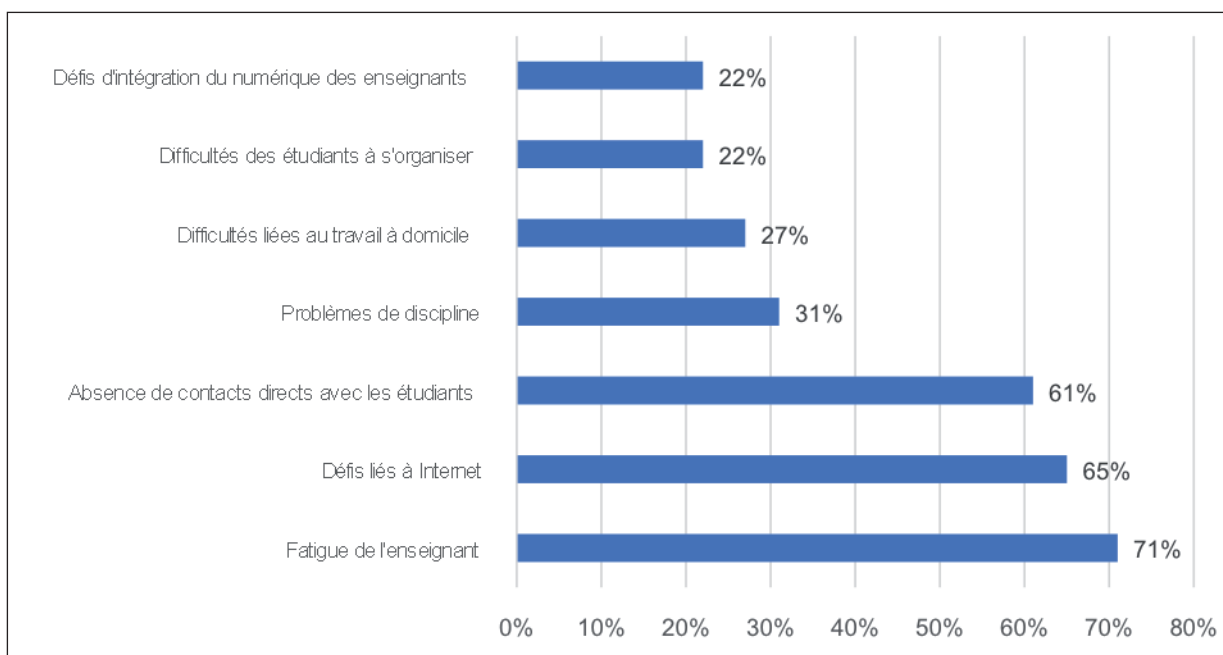


Figure 5

Principaux défis rapportés par les enseignants interrogés.

Dans l'enquête réalisée, au-delà des avantages et des défis inhérents à l'enseignement du français comme langue étrangère en Russie, en contexte de pandémie de COVID-19, nous avons souhaité mieux comprendre, sur le plan du développement professionnel des enseignants, comment ce contexte unique est susceptible d'avoir influencé leur perception de leur profession, de leur travail, voire de leur rôle d'enseignant de langue. Les résultats de l'enquête révèlent cinq principaux résultats (Figure 6). Les enseignants interrogés ont d'abord indiqué que le passage obligatoire à la formation à distance les a amenés à mieux comprendre le rôle clé qu'eux-mêmes avaient à jouer dans la formation à distance (71 % des répondants). Les enseignants ont également souligné que ce contexte particulier les a amenés à réaliser l'importance du numérique pour l'enseignement des langues (59 %). Parallèlement, l'obligation d'enseigner à distance les a amenés à accroître leur compétence numérique (57 %). Enfin,

la formation à distance en a contraint plusieurs à restructurer divers éléments de leurs cours, tels qu'ils étaient planifiés en présentiel, notamment sur le plan des évaluations (37 %). La formation à distance dans le contexte de la COVID-19 leur a enfin permis de découvrir diverses façons de communiquer avec leurs étudiants (25 %).

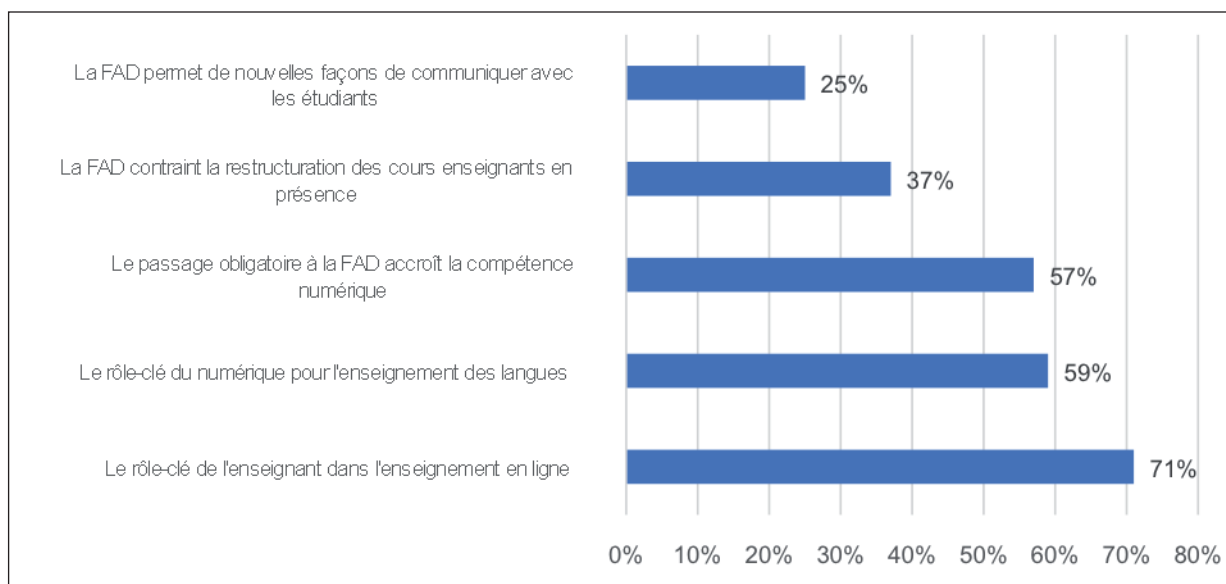


Figure 6

Comment la FAD obligatoire influence la perception du rôle des enseignants de langue en Russie.

Discussion

Cette recherche est fort originale pour plusieurs raisons. Elle a d'abord le mérite d'avoir été réalisée au début de la pandémie de COVID-19. Elle porte également sur des données empiriques (74 enseignants de 20 universités), recueillies auprès d'une catégorie d'enseignants – les enseignants de français langue étrangère de la Russie centrale – qui n'ont pas fait l'objet d'un nombre important d'études. La recherche réalisée a notamment permis de mieux comprendre l'impact de ce contexte exceptionnel sur la charge de travail des enseignants. On remarque, comme plusieurs études l'ont indiqué depuis le début de la pandémie, que le passage à l'enseignement en ligne obligatoire a engendré une charge de travail plus importante pour les enseignants (Figure 2). Il était important pour nous d'interroger également les enseignants sur les avantages potentiels de la formation à distance obligatoire. Nos résultats révèlent ainsi trois principaux avantages rapportés par ceux-ci (Figure 3) : un enseignement davantage individualisé; un enseignement (éventuellement) davantage interactif; une plus grande latitude pour l'enseignement. Comme plusieurs enseignants ont également parlé d'avantages plus personnels dans l'enquête, nous en avons fait une catégorie distincte. Ce sont ainsi cinq principaux avantages, non pas pédagogiques, mais plutôt personnels, qui ont été rapportés par les 74 enseignants interrogés : le fait de gagner du temps (notamment en raison du temps de transport amputé), le fait de pouvoir travailler

dans un contexte plus agréable, voire plus calme, que celui d'un bureau partagé par de nombreux collègues, voire de salles de cours bondées, etc. Sur ce dernier point, il serait intéressant de vérifier, dans des travaux futurs, pour voir si cet avantage – présent au début de la pandémie – l'est toujours, un an plus tard. L'enquête réalisée auprès de 74 enseignants a évidemment permis de mieux comprendre les principaux défis inhérents à la mise en place, obligatoire, de l'enseignement en ligne du français langue étrangère dans quelque 20 universités de Russie centrale. L'enquête réalisée a permis de dresser une liste des sept principaux défis rencontrés par les enseignants. La question de la fatigue, inhérente à l'enseignement en ligne, et documentée déjà dans de nombreuses autres études (voir Lee, 2020; Nadler, 2020; Wiederhold, 2020), arrive en tête des défis rencontrés. Les problèmes techniques sont aussi souvent signalés par les enseignants qui ont participé à la recherche. À cela s'ajoutent plusieurs autres défis : la discipline, le travail à domicile, les difficultés des étudiants à s'organiser, voire les défis inhérents à la transposition de cours en présentiel... à distance. Enfin, nous avons expliqué comment ce contexte a, d'une certaine façon, fait évoluer leur propre perception de leur profession, voire même de l'importance du numérique.

Les résultats de cette enquête sont susceptibles d'outiller à la fois les gouvernements et les centres de pédagogie universitaire afin de les informer des défis rencontrés par les enseignants, et ce, afin qu'ils soient en mesure de mettre en place une aide qui réponde à leurs principaux besoins. Ces résultats pourraient enfin participer à un renouvellement de la formation des enseignants de français langue étrangère, en Russie ou ailleurs, afin que ces derniers soient mieux outillés pour faire face à la formation à distance, avec ou sans la pandémie de COVID-19.

Cette publication a été préparée avec le soutien du programme Strategic Academic Leadership Program de l'Université russe de l'amitié des peuples (Peoples Friendship University of Russia (RUDN University)/ This paper has been supported by the Peoples' Friendship University of Russia Strategic Academic Leadership Program.

Note

- ¹ Source : [https://fr.wikipedia.org/wiki/District_f%C3%A9d%C3%A9ral_central#/media/Fichier:Map_of_Russia_-_Central_Federal_District_\(2018_composition\).svg](https://fr.wikipedia.org/wiki/District_f%C3%A9d%C3%A9ral_central#/media/Fichier:Map_of_Russia_-_Central_Federal_District_(2018_composition).svg)

Références

- Adedoyin, O. B. et Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Atmojo, A. E. P. et Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49-76. <http://dx.doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>
- Cutri, R. M., Mena, J. et Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523-541. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>
- Interfax. (2020). Distance learning in extreme conditions. Repéré à <https://academia.interfax.ru//ru/analytics/research/4491/>
- Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a K-12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 165. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10060165>

- Karsenti, T. et Collin, S. (2011). Making learning fun: 70 oral communication activities for the second language classroom. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Karsenti, T. et Kozarenko, O. (2019). New technology trends and innovative teaching of foreign languages: what are the most effective teaching strategies? *XLinguae*, 12(1), 128-144. <http://dx.doi.org/10.18355/xl.2019.12.01xl.10>
- Karsenti, T., Kozarenko, O. M., Skakunova, V. A. (2020). Integration of ICT into teaching french as a foreign language in terms of francophonie. *XLinguae*, 13(01), 292-313. <http://dx.doi.org/10.18355/xl.2020.13.01.22>
- Karsenti, T., Poellhuber, B., Roy, N. et Parent, S. (2020). Le numérique et l'enseignement au temps de la COVID-19 : entre défis et perspectives – Partie 1. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(2), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-01>
- Kim, L. E. et Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062-1083. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F. et Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2020062805>
- Kozarenko, O. M. (2018) Le numérique en classe de FLE : comment agir pour amener nos apprenants à réfléchir? *XLinguae*, 11(1), 230-251. <http://dx.doi.org/10.18355/XL.2018.11.01XL.20>
- Laboratory of media communications in education. (2020). Transition issues for distance learning in the Russian Federation through the eyes of teachers. Repéré à <https://icef.hse.ru/data/2020/04/15/1556221517/Дистанционное%20обучение%20глазами%20учителей.pdf>
- Lam, Y. (2000). Technophilia vs. technophobia: A preliminary look at why second-language teachers do or do not use technology in their classrooms. *Canadian Modern Language Review*, 56(3), 389-420. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.56.3.389>
- Lee, J. (2020). A neuropsychological exploration of zoom fatigue. *Psychiatric Times*. Repéré à <https://www.psychiatristtimes.com/view/psychological-exploration-zoom-fatigue>
- Lemay, D. J., Doleck, T. et Bazelaïs, P. (2021). Transition to online teaching during the COVID-19 pandemic. *Interactive Learning Environments*, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2021.1871633>
- Mahmood, S. (2020). Instructional strategies for online teaching in COVID-19 pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 199-203. <http://dx.doi.org/10.1002/hbe2.218>
- Mishra, L., Gupta, T. et Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Nadler, R. (2020). Understanding "Zoom fatigue": Theorizing spatial dynamics as third skins in computer-mediated communication. *Computers and Composition*, 58, 102613. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102613>
- Saleh, A. et Bista, K. (2017). Examining factors impacting online survey response rates in educational research: Perceptions of graduate students. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 13(29), 63-74. Repéré à https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/487
- See, B. H. and Wardle, L. and Collie, P. (2020). *Teachers' wellbeing and workload during Covid-19 lockdown*. Repéré à <https://dro.dur.ac.uk/31114/>
- van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E. et van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623-638. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>
- Wright, K. B. (2005). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), JCMC1034. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x>

Wiederhold, B. K. (2020). Connecting through technology during the coronavirus disease 2019 pandemic: Avoiding “Zoom Fatigue”. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(7), 437-438.
<http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2020.29188.bkw>

Pour citer cet article

Kozarenko, O. (2020) Enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19 : enjeux d'enseignants de français langue étrangère (FLE) de Russie. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-11.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.731>



Enseigner en contexte de pandémie : quelles différences entre les professeurs du primaire, du secondaire et de l'université ?

Rebecca **Dahm**
Nathalie **Huet**
Alexa **Craïs**

INSPE de Toulouse, Université Toulouse Jean-Jaurès
(France)

Teaching during the COVID-19 pandemic: what are the differences between
primary, lower secondary, upper secondary and higher education teachers?

doi: 10.18162/fp.2021.743

Résumé

Lors de la pandémie liée de COVID-19 du printemps 2020, les enseignants ont été contraints d'assurer la continuité pédagogique en réinventant leur enseignement en dehors de la classe. Par conséquent, le recours aux outils numériques s'est avéré incontournable. Cette recherche évalue, à travers une enquête adressée à 847 enseignants de langue vivante étrangère ou régionale exerçant dans des établissements français, si le niveau d'enseignement desdits enseignants a un effet sur l'anxiété qu'ils ressentent, sur leur sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que sur leurs perceptions et usages des outils technologiques en contexte de confinement.

Mots-clés

Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, acceptation des outils technologiques, usages numériques, enseignement des langues vivantes étrangères et régionales, pandémie COVID-19

Abstract

During the Covid 19 pandemic that took place in the spring of 2020, teachers were compelled to ensure pedagogical continuity by reinventing their teaching outside the classroom. As a result, resorting to digital tools became inevitable. This research evaluates, through a survey addressed to 847 teachers of foreign or regional modern languages working in French schools, whether the level of teaching has an effect on the anxiety these teachers felt, on their sense of self-efficacy, as well as on their perceptions and uses of technological tools in a context of confinement.

Keywords

Teacher's sense of self-efficacy, technology acceptance, digital usage, teaching of modern foreign and regional languages, COVID-19 pandemic

Introduction

Le confinement de ce printemps est tout à fait inédit dans l'histoire de l'humanité et a nécessité une réorganisation de l'enseignement qui s'est effectuée hors de l'institution scolaire. Notre objectif est de comprendre comment les enseignants de langue vivante étrangère ou régionale (LVER) enseignant en contexte scolaire français ont assuré la continuité pédagogique dans le cadre de la crise sanitaire liée à la COVID-19. Or, le métier d'enseignant est très différent selon le niveau scolaire auquel on enseigne. Tout sépare l'école primaire (enfant de 6 à 11 ans) des établissements du secondaire (adolescents âgés de 11 à 17 ans¹) et de l'université : nombre d'élèves, heures d'enseignement, disciplines enseignées, âge des élèves, pratiques d'enseignement, etc. Nous souhaitons donc explorer dans quelle mesure le niveau d'enseignement a une influence sur la mise en place de la continuité pédagogique en période de confinement.

Pour rendre compte de la manière dont les enseignants se sont adaptés, nous avons observé trois grandes variables : l'anxiété, le sentiment d'efficacité personnelle et l'acceptation des outils numériques. En effet, à la suite de la fermeture des établissements scolaires, les enseignants ont été contraints de continuer à exercer leur métier en utilisant des outils numériques. Or, même si depuis plusieurs années, l'usage des outils numériques s'est largement développé, l'acceptation et l'usage de ces nouveaux outils par les enseignants restent problématiques (Berrett, Murphy, & Sullivan, 2012) et dépendent tant de leur utilité perçue que de leur facilité d'usage.

Davis et ses collègues (1989) définissent l'utilité perçue comme « le degré d'aptitude d'une personne à penser qu'utiliser un système particulier augmentera sa performance au travail ». La facilité

d'utilisation perçue représente «le degré d'aptitude d'une personne à penser qu'utiliser un nouveau système se fera sans efforts». Comme le souligne Jelassi (2015), il s'agit là du modèle de référence d'acceptation des technologies maintes fois validé empiriquement (Adams et al., 1992). Il a été enrichi à de multiples reprises, des caractéristiques plus affectives (Childers et al., 2001) ou sociales ayant été ajoutées à celui-ci (Venkatesh et Davis, 2000). Or, c'est le caractère social du modèle qui nous intéresse particulièrement dans le contexte de mise en place de la continuité pédagogique. Selon le modèle de Vankatesh et Bala (2008), l'utilité perçue et la perception de facilité d'usage permettent de prédire la manière dont l'enseignant va s'emparer des outils numériques.

On sait également que le sentiment d'efficacité personnelle dans l'usage des nouveaux outils affecte indirectement leur utilisation (Venkatesh et Bala, 2008). Ce concept développé par Bandura (1977) renvoie à l'évaluation subjective de l'individu sur ses propres capacités à accomplir une tâche donnée et détermine les performances par ses effets tant sur la quantité d'effort que sur la qualité de l'effort (Bandura, 1986). Galand et Vanlede (2004), qui ont recensé un grand nombre de travaux, soulignent l'existence d'une relation entre sentiment d'efficacité personnelle et performance ou persévérance.

Pour Tschannen-Moran, Hoy, et Hoy (1998), le SEP est spécifique à l'activité ou au domaine dans lequel il est perçu. Plusieurs études ont été menées pour déterminer le SEP des enseignants, qu'ils soient enseignants généralistes novices (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007)) ou experts (ibid. ; Duffy et al. (2012)) ou spécialistes (Olsommer et Voymae-egger (2015)). D'autres travaux (e.g. Gaudreau, Royer, Beaumont & Frenette, 2012; Gibson & Dembo, 1984) montrent aussi que les enseignants présentant un SEP élevé modifient et adaptent leur pédagogie, quelles que soient les difficultés des élèves ou la complexité de la situation, créant ainsi des conditions favorables à l'apprentissage, contrairement à ceux ayant un SEP faible. Le SEP des enseignants a donc un impact non seulement sur l'usage des nouveaux outils numériques, mais aussi sur l'apprentissage de l'élève.

Explorer le concept de sentiment de compétence des enseignants en matière d'intégration des outils numériques est également intéressant. En effet, il s'inscrit aussi dans l'approche socio-cognitive (Rey, 2013) et permet de traduire la perception des individus à accomplir certaines tâches (Pintrich et Schunk, 2002). Tout comme le SEP, il peut influencer la volonté de s'engager dans une tâche et l'attrait de la tâche (Seegers et Boekaerts, 1993).

Dans ce cadre, l'objet de la présente recherche est d'évaluer si l'anxiété, le SEP et les perceptions des outils numériques ainsi que leurs usages varient selon le niveau d'enseignement, lors de la mise en place de la continuité pédagogique en contexte de confinement.

Matériel et méthode

L'enquête a été menée lors de la période de confinement qui a eu lieu en France du 16 mars au 11 mai 2020 en raison de la pandémie mondiale de COVID-19. Le lien de l'enquête, disponible du 23 avril au 10 mai 2020, a été transféré par le biais de la liste des enseignants de langue appartenant à la base de données de la direction des services de l'éducation nationale de Toulouse (appelé Rectorat) ainsi que par la messagerie de différentes sociétés savantes ; le lien a également été publié sur le site de l'association des professeurs de langue vivante (APLV) et sur le site du réseau des établissements universitaires de formations des enseignants, les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE).

Le questionnaire comprenant 38 questions et 98 items nécessitait environ vingt minutes pour être rempli. Sur les 1361 répondants ayant consulté le questionnaire, 748 ont complété l'ensemble des données nous permettant de constituer l'échantillon. Les coefficients alpha de Cronbach des items intra-variable (et dimension de variable) étant supérieurs à 0,80, la cohérence interne est satisfaisante.

Participants et caractéristiques des niveaux d'enseignement

Les données utilisées pour cette recherche ont été récoltées auprès d'enseignants de langue exerçant dans des établissements français de métropole (n=707), d'outremer (n=36) ou de l'étranger (n=5). La population à l'étude (n=748) est composée d'enseignants qui enseignent en cycle primaire (n = 29) et ont des élèves âgés de 3 à 11 ans en moyenne, d'enseignants qui enseignent en cycle secondaire au collège (n = 305), à des élèves âgés de 12 à 15 ans en moyenne, d'enseignants qui enseignent en cycle secondaire, au lycée en France (n=317), qu'il soit général, technologique ou professionnel et qui enseignent à des élèves âgés de 16 à 18 ans en moyenne ainsi que d'enseignants qui enseignent à l'université (n = 97) à des étudiants âgés de 18 ans et plus.

Tableau 1

Composition de l'échantillon (niveau d'enseignement, genre et langue enseignée)

	Niveau	primaire	collège	lycée	université	TOTAL
	n =	29	304	317	97	748
Genre	Homme	1	33	28	16	78
	femme	28	272	287	81	668
	Non renseigné			2		2
Langue(s) enseignées	allemand	1	31	27	5	64
	anglais	24	218	203	78	523
	chinois		1	2		3
	espagnol		33	57	10	100
	italien		15	27	3	45
	langue régionale	4	7	1		12
	FLE/FLS				1	1
	Deux langues ou plus	4	4	4	3	15

Sur l'ensemble de la population, 70 % enseignent l'anglais (n=523), 13 % l'espagnol (n=100), 9 % l'allemand (n=64), 6 % l'italien (n=45), 1,2 % la langue régionale (n=12), 0,4 % le chinois (n=3) et 0,13 % le français langue étrangère/langue seconde (n=3). Néanmoins, dans le cadre du présent article, nous choisissons de ne pas effectuer de distinction entre les langues étudiées et d'envisager la population comme une population homogène d'enseignants de langue, partageant des préoccupations communes.

89,3 % des répondants sont des enseignantes (n=668), alors que leurs collègues masculins (n=78) ne constituent que 10,4 % de notre échantillon. Deux participants n'ont pas donné d'indication genrée.

Niveau d'enseignement et anxiété des enseignants

Cinq questions permettent de connaître l'état d'anxiété générale et sanitaire (anxiété liée aux bouleversements des conditions de vie, à la santé personnelle ou celle des proches) ou professionnelle : maintien de la continuité pédagogique, relations avec les étudiants/élèves et les parents, relations avec la hiérarchie (personnel de direction, inspection) ainsi que l'anxiété ressentie par rapport à la reprise des cours le 11 mai en conformité avec le respect des conditions de sécurité sanitaire. Elles sont évaluées par le degré d'accord de l'enseignant avec chaque affirmation sur une échelle de (1) très serein à (7) très anxieux.

Niveau d'enseignement et sentiment d'efficacité personnelle relatif à la continuité pédagogique

Le SEP des enseignants relatif à la mise en place de la continuité pédagogique est évalué à travers 12 items issus de la version française (De Stercke et al., 2014) du questionnaire de Tschannen-Moran et Woolfolk-Hoy (2001), le Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), bénéficiant d'une validité éprouvée dans des contextes culturels divers (Klassen et al., 2009). De plus, comme le soulignent de nombreux auteurs (e.g., Valls et Bonvin, 2015), le choix de ce questionnaire est d'autant plus pertinent qu'il refléterait le mieux la définition de Bandura (1997) du SEP. Enfin, c'est une des échelles les plus utilisées dans les recherches actuelles évaluant le SEP des enseignants.

Nous avons réutilisé le TSES en l'adaptant au contexte du confinement par l'ajout de termes tels que «à distance». Ce questionnaire reflète trois dimensions distinctes des pratiques d'enseignement à distance : les stratégies d'enseignement (4 items), la gestion de classe (4 items) et l'engagement des élèves (4 items). Nous avons également ajouté neuf items permettant de mesurer le sentiment de compétence numérique perçu dans le cadre de l'enseignement de la LVER à distance (capacité à travailler les neuf compétences suivantes : compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, expression écrite en continu, expression écrite en interaction, expression orale en continu, expression orale en interaction, compétence phonologique, grammaticale, lexicale). Pour l'ensemble des items, le participant devait se positionner sur une échelle allant de Absolument pas capable (0) à Absolument capable (9), selon le principe établi par Tschannen-Moran (2001).

Niveau d'enseignement et utilisation des outils technologiques pour assurer la continuité pédagogique

L'acceptation des outils numériques pour assurer la continuité pédagogique est évaluée en prenant en compte à la fois l'utilité perçue et la facilité d'utilisation. Les questions prennent appui sur les items utilisés par Davis (1989) et précisent qu'ils portent sur l'enseignement en période de confinement.

Pour la perception de facilité d'utilisation des outils numériques pendant le confinement (3 items), l'enseignant est amené à indiquer son degré d'accord relatif à la facilité d'usage des outils numériques dans le cadre de la mise en œuvre de son enseignement (clarté, intuitivité, faible effort mental, construction d'enseignement interactif) sur une échelle de (1) pas du tout d'accord à (7) tout à fait d'accord.

L'utilité perçue des outils numériques est évaluée par 16 items. Pour chaque item, l'enseignant doit indiquer son degré d'accord (même échelle que précédemment) relatif à l'utilité des outils numériques, que ce soit pour travailler les compétences avec les élèves ou pour sa pratique professionnelle (préparation des cours, collaboration avec les collègues, relation avec les élèves).

L'usage des outils numériques (10 items) est également évalué pendant le confinement. Les enseignants sont invités à cocher les outils numériques qu'ils utilisent pour le maintien de la continuité pédagogique (Classe virtuelle (ou tout type de visioconférence), tchats (SMS, WhatsApp, etc.), forums, mails, téléphone, manuel numérique, l'espace numérique de travail de l'établissement, supports préexistants sur des sites extérieurs (Eduscol, Learning Apps, Youtube, etc), supports créés, déposés ou recueillis sur ses « pages » perso (padlets, pearltrees, Learning Apps, chaîne perso YouTube, etc.) pour travailler les compétences suivantes : compréhension de l'écrit, expression écrite en continu, expression écrite en interaction, expression orale en continu, expression orale en interaction, prononciation, compétence grammaticale, compétence lexicale. Dans la présente étude, nous avons relevé le nombre de fois où chaque outil est utilisé (étendue des réponses allant de 0 (jamais utilisé) à 8 (utilisé pour travailler l'ensemble des compétences)).

Présentation des résultats

À l'aide de SPSS (version 21.0), nous avons d'abord examiné les moyennes, les écarts types et la distribution des fréquences de chacun des items. Une analyse de la variance unidirectionnelle one-way ANOVA et *post hoc* de Tukey a été menée pour chaque ensemble d'items (anxiété, SEP, perceptions et outils) de manière à établir une relation entre le niveau d'enseignement et les variables indiquées.

Niveau d'enseignement et anxiété des enseignants

Nous avons pris en compte les réponses aux cinq questions permettant de connaître l'anxiété générale et sanitaire et l'anxiété professionnelle, ce qui nous permet de déterminer l'anxiété ressentie lors de la mise en place de la continuité pédagogique. L'échelle de réponse s'inscrit entre les bornes 1 et 7, ce qui nous permet d'obtenir les moyennes suivantes :

Tableau 2

Moyennes, écarts types et analyses unidirectionnelles de la variance de l'anxiété en contexte de confinement en fonction du niveau d'enseignement

Mesure	Primaire		Collège		Lycée		Université		F(3,744)	n2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Anxiété générale et sanitaire	4,45	1,64	4,31	1,64	4,49	1,51	3,95	1,49	3,06*	7,53
Anxiété professionnelle	4,48	1,36	4,61	1,36	4,79	1,32	4,16	1,50	5,08**	1,85
Anxiété continuité pédagogique	4,47	1,25	4,50	1,30	4,68	1,24	4,08	1,36	5,12**	8,37

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

** La différence moyenne est significative au niveau 0.005.

Afin de comparer les moyennes entre les différents groupes, nous avons effectué une analyse de la variance (ANOVA) à un facteur. Celle-ci montre un effet significatif du niveau d'enseignement sur l'anxiété ressentie lors de la mise en œuvre de la continuité pédagogique ($F(3,744) = 5,12$; $p = 0,002$). L'effet est également significatif pour les deux dimensions qui la composent : l'anxiété générale et sanitaire ($F(3,744) = 3,06$; $p = 0,028$) ainsi que l'anxiété professionnelle ($F(3,744) = 5,08$; $p = 0,002$).

L'analyse *post hoc* avec le test de Tukey fait apparaître une différence significative entre les groupes d'enseignants dans les classes du secondaire (collège) et ceux du supérieur ($HSD = 0,417$; $p = 0,035$) ainsi qu'entre les groupes d'enseignants du secondaire (lycée) et ceux du supérieur ($HSD = 0,596$; $p = 0,001$), lorsqu'on examine l'anxiété ressentie lors de la mise en œuvre de la continuité pédagogique.

Lors de l'analyse des deux dimensions qui la composent, on observe des relations similaires pour l'anxiété professionnelle : le post-hoc fait apparaître un $HSD = 0,450$ avec $p = 0,032$ pour les enseignants du secondaire en collège et du supérieur ainsi qu'un $HSD = 0,628$ avec $p = 0,001$ pour les enseignants du secondaire en lycée et les enseignants du supérieur. Cependant, la différence n'est significative qu'entre les enseignants du lycée et ceux du supérieur ($HSD = 0,4541$; $p = 0,016$) pour l'anxiété générale et sanitaire.

Autrement dit, les enseignants du supérieur ont ressenti significativement moins d'anxiété professionnelle que les deux groupes d'enseignants du secondaire. Les enseignants de lycée ont ressenti significativement plus d'anxiété générale et sanitaire que les enseignants du supérieur. On ne peut cependant pas relever de différence significative entre les professeurs du cycle primaire et les trois autres groupes relative à l'anxiété, qu'elle soit générale et sanitaire, professionnelle ou liée de manière globale au contexte de mise en œuvre de la continuité pédagogique.

Niveau d'enseignement et sentiment d'efficacité personnelle

Douze questions ont été posées dans le but de connaître le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (Tschannen-Moran, 2001). Elles peuvent être regroupées selon trois dimensions, à savoir les stratégies d'enseignement, la gestion de la classe et l'engagement des élèves/étudiants. Nous avons choisi d'y ajouter également le sentiment de compétence qui permet d'informer le SEP lié à la mise en œuvre de la continuité pédagogique.

Tableau 3

Moyennes, écarts types et analyses unidirectionnelles de la variance du SEP et de ses dimensions en contexte de confinement selon le niveau d'enseignement

Mesure	Primaire		Collège		Lycée		Université		F(3,744)	n2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
SEP - Stratégies	5,34	2,02	5,84	1,89	5,92	1,89	5,78	1,98	0,90	3,30
SEP - Gestion	4,35	2,50	4,02	2,14	4,26	2,16	4,14	2,15	0,73	3,42
SEP - Engagement	5,83	1,86	5,59	1,73	5,22	1,78	4,28	1,52	15,17**	45,63
SEP	5,17	1,88	5,15	1,64	5,13	1,65	4,73	1,63	1,75	4,77
Sentiment de compétence	3,61	1,97	5,75	1,34	5,94	1,46	5,28	2,10	23,27*	54,58

** La différence moyenne est significative au niveau 0.005.

L'analyse de la variance (ANOVA) à un facteur ne montre pas d'effet significatif du niveau d'enseignement sur le SEP lié à la continuité pédagogique (moyenne de l'ensemble des réponses); néanmoins, un effet significatif apparaît lorsqu'on examine la dimension engagement ($F(3,744) = 15,17$; $p = 0,000$). L'analyse *post hoc* menée avec le test de Tukey montre une différence significative entre les groupes enseignants du supérieur et les enseignants de primaire ($HSD = -1,549$; $p = 0,000$) ainsi qu'entre les enseignants du secondaire en collège ($HSD = -1,313$; $p = 0,000$) et les enseignants du secondaire en lycée ($HSD = -0,938$; $p = 0,000$). Les enseignants du secondaire en collège ont l'impression de davantage parvenir à engager leurs élèves que les enseignants du lycée, et ce, de manière significative. En revanche, les enseignants du supérieur parviennent significativement moins à engager leurs élèves/étudiants que les trois groupes d'enseignants, qu'ils soient du secondaire ou du primaire.

De la même façon, un effet significatif du niveau d'enseignement sur le sentiment de compétence apparaît ($F(3,744) = 23,268$; $p = 0,000$). L'analyse *post hoc* avec le test de Tukey montre une différence significative entre le groupe professeurs du primaire et l'ensemble des trois groupes : enseignants de collège ($HSD = -2,145$; $p = 0,000$), enseignants de lycée ($HSD = -2,336$; $p = 0,000$) et enseignants du supérieur ($HSD = -1,665$; $p = 0,000$). Les professeurs du primaire se sentent significativement moins compétents que les autres enseignants pour utiliser les outils numériques lors de l'enseignement de la langue vivante. A contrario, les enseignants de collège et de lycée se sentent plus compétents que les enseignants du supérieur (respectivement $HSD = 0,473$; $p = 0,041$ et $HSD = 0,665$; $p = 0,001$), même si ces derniers se sentent tout de même plus compétents que les professeurs des écoles.

Niveau d'enseignement et acceptation des technologies

L'analyse des réponses obtenues aux seize items permettant d'informer la perception d'utilité de l'outil numérique par l'ensemble des enseignants (échelle de Likert allant de 1 à 7) fait apparaître les données suivantes :

Tableau 4

Moyennes, écarts types et analyses unidirectionnelles de la variance de l'acceptation des outils numériques et de ses dimensions en contexte de confinement selon le niveau d'enseignement

Mesure	Primaire		Collège		Lycée		Université		F(3,744)	n2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Utilité perçue	4,85	1,23	4,71	1,02	4,53	1,06	4,35	1,04	4,10**	4,51
Facilité d'utilisation perçue	4,23	1,46	3,95	1,48	3,69	1,63	3,53	1,50	3,18**	7,59
Perception outils numériques	4,45	1,38	4,51	1,03	4,32	1,12	4,13	1,11	3,59*	4,28

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

** La différence moyenne est significative au niveau 0.005.

L'analyse de la variance (ANOVA) à un facteur montre un effet significatif du niveau d'enseignement sur l'utilité perçue ($F(3,744) = 4,10$; $p = 0,007$), sur la facilité d'utilisation perçue ($F(3,744) = 3,18$; $p = 0,002$) ainsi que sur l'acceptation des outils numériques ($F(3,744) = 3,59$; $p = 0,013$).

L'analyse *post hoc* avec le test de Tukey souligne une différence significative entre les groupes d'enseignants de collège et ceux du supérieur ($HSD = 0,367$; $p = 0,015$), en ce qui concerne l'utilité perçue. Les enseignants de collège ont donc une perception de l'utilité d'utilisation significativement supérieure à celle des enseignants du supérieur. On retrouve également une différence significative entre enseignants du secondaire en collège et du supérieur, en ce qui concerne l'acceptation des outils numériques ($HSD = 0,386$; $p = 0,013$). Selon Venkatesh et Bala (2008), ces éléments nous amènent à prédire que les enseignants du secondaire en collège utiliseront plus aisément un grand nombre d'outils pour enseigner les différentes compétences que les enseignants du supérieur.

L'analyse des outils numériques utilisés pour travailler les compétences régulièrement utilisées en classe de langue en contexte de confinement selon le niveau d'enseignement fait apparaître les données suivantes (max = 8 soit le nombre de fois où l'outil est choisi pour travailler une compétence).

Tableau 5

Moyennes, écarts types et analyses unidirectionnelles de la variance d'usage des outils numériques en contexte de confinement selon le niveau d'enseignement

Mesure	Primaire		Collège		Lycée		Supérieur		F(3,744)	n2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Classe virtuelle	1,03	1,64	1,34	2,07	2,23	2,43	2,26	2,43	10,30**	52,68
Tchats, SMS,...	0,24	0,95	0,36	1,12	0,75	1,53	0,47	1,24	5,31**	9,23
Forums	0,00	0,00	0,17	0,76	0,19	0,72	0,51	1,37	4,94**	3,44
Mails	1,90	1,93	1,84	2,07	2,84	2,18	1,94	1,88	13,30**	57,89
Téléphone	0,07	0,37	0,21	0,85	0,37	0,95	0,23	0,65	2,36	1,75
Manuel num	0,14	0,44	1,23	1,89	1,16	1,76	0,11	0,68	14,38**	40,74
Espace numérique de travail	0,90	1,65	3,61	2,38	3,15	2,29	1,93	2,14	22,47**	117,63
Supports existants	1,14	1,83	1,58	2,03	1,26	1,85	0,55	1,32	7,70**	26,77
Supports perso	1,45	2,15	2,25	2,37	1,67	2,24	0,78	1,72	11,38**	56,62
autre	0,17	0,54	0,47	1,21	0,41	1,09	0,30	0,99	1,05	1,30
Moy. des outils	0,70	0,50	1,31	0,70	1,40	0,69	0,91	0,68	19,72**	9,31

** La différence moyenne est significative au niveau 0.005.

Les outils les plus utilisés par l'ensemble des enseignants sont les espaces numériques de travail institutionnalisés (moy = 3,088), les mails (moy=2,275), la classe virtuelle (moy=1,825) ainsi que les supports ou pages personnelles (moy=1,780).

L'analyse de la variance (ANOVA) à un facteur montre un effet significatif ($p = 0,000$) du niveau d'enseignement sur l'usage des outils, et ce, quel que soit l'outil utilisé (moyenne des outils : $F(3,744) = 9,31$; $p = 0,000$). Même si le nombre moyen d'utilisations reste faible et que l'écart-type est élevé, on observe que ce sont les enseignants du secondaire en lycée qui ont le plus fréquemment recours aux outils numériques pour le maintien de la continuité pédagogique, peu importe l'outil utilisé (Moyenne des outils = 1,40).

L'analyse *post hoc* avec le test de Tukey fait apparaître un certain nombre de différences significatives entre les quatre groupes d'enseignants. On observe que les collègues du secondaire (collège et lycée) utilisent significativement plus d'outils numériques que les collègues du primaire ou du supérieur. La distinction se remarque surtout sur le plan de l'utilisation de l'espace numérique de travail et du manuel numérique, deux outils essentiellement utilisés dans le secondaire et plus particulièrement au collège.

Même si les mails sont utilisés par tous pour mettre en place la continuité pédagogique, une différence significative apparaît pour la communication avec les élèves les plus grands : en effet, les enseignants du supérieur l'utilisent significativement plus que les enseignants du secondaire en lycée ($HSD=0,102$; $p=0,000$), même si ces derniers l'utilisent significativement plus que les enseignants du secondaire en collège ($HSD=1$; $p=0,000$). Il en va de même pour la classe virtuelle (ou tout autre type de support de visioconférence) : plus on avance en âge, plus la différence devient significative.

Discussion et conclusion

Les analyses menées ci-dessus nous permettent de mieux circonscrire le SEP relatif à la mise en place de la continuité pédagogique. On remarque que pour l'ensemble de l'échantillon, les résultats indiquent une moyenne de 5,1 sur 9 au score global du SEP, correspondant à la position médiane «ni capable, ni pas capable» sur l'échelle de mesure du SEP. Or, Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007) ayant mené une étude en contexte américain obtiennent un score global de 6,87 pour les enseignants débutants et de 7,29 pour les enseignants expérimentés. Duffy et al. (2012) rapportent un score global de 6,69 pour des enseignants débutants. Dans l'étude menée par Olsommer et Voyame-Egger (2015) auprès d'enseignants spécialisés en formation, le score obtenu est de 6,2. Par conséquent, qu'il s'agisse d'enseignants spécialisés débutants ou de généralistes expérimentés, les scores obtenus sont largement supérieurs à ceux de notre population d'enseignants de langue, mesurés en contexte de confinement.

Pourtant, pour Viel-Ruma et al. (2010) ainsi que pour Gaudreau et al. (2012), la satisfaction du travail des enseignants généralistes est supérieure à ceux travaillant avec des élèves présentant des troubles émotionnels et du comportement. On pouvait ainsi s'attendre à obtenir, pour notre population d'enseignants généralistes, un SEP supérieur à celui des enseignants spécialisés. Néanmoins, Caprara et al. (2003) soulignent à quel point le SEP des enseignants est directement lié à leur satisfaction au travail, si bien qu'il devient un élément décisif influençant les attitudes et les performances des enseignants. Or, comment ressentir de la satisfaction au travail dans le contexte inédit de confinement, devant l'aspect soudain des mesures prises et à l'absence d'expérience antérieure? Il va sans dire que ces éléments ont eu un effet sur l'état émotionnel de l'enseignant, l'une des sources du SEP (Bandura, 1986).

L'analyse menée a permis d'observer que ce sont avant tout les enseignants du secondaire et plus particulièrement du lycée qui ont ressenti l'anxiété la plus forte, qu'elle soit professionnelle ou générale. A contrario, les enseignants du supérieur ont moins été soumis à l'anxiété professionnelle, et ce, de manière significative. Il est fort probable que le stress ressenti par les enseignants de lycée en amont du confinement était déjà plus élevé, puisqu'une réforme majeure de l'enseignement secondaire était en cours de mise en œuvre. En outre, pour Dejan et Charlier (2011), le manque de reconnaissance dont souffrent les enseignants débutants durant leurs premières années sur le terrain affecte négativement le SEP; même si la population de notre étude est composée d'enseignants à profils diversifiés, on peut se demander si le côté inédit du confinement ne les place pas tous dans la situation de l'enseignant débutant qui tâtonne et doit découvrir par lui-même de nouvelles manières de procéder. Plusieurs études soulignent la corrélation positive qui existe entre le SEP et l'expérience professionnelle (Benoît, 2013; Klassen et Chiu 2010; Wolters & Daugherty, 2007). On peut ainsi penser que le faible SEP obtenu dans notre étude reflète la manière dont le confinement a affecté la confiance des enseignants dans leur efficacité à mettre en œuvre la continuité pédagogique.

Lorsqu'on affine l'analyse en prenant appui sur les études de Tschannen-Moran (2007; n= 181), Duffy (2012; n = 272) et Olsommer et Voyame-Egger (2015; n=30), on observe qu'habituellement, la gestion de classe est la dimension avec le score le plus élevé. Or, dans notre étude, il s'agit du score le plus faible, bien en deçà du score moyen obtenu au SEP. Ce résultat semble cohérent en contexte de confinement puisque les nouvelles modalités de mise en œuvre (classe virtuelle, par exemple) rendent

difficile l'interaction directe permettant de gérer la classe et de maintenir la discipline. De plus, les scores obtenus ne sont pas significativement différents entre les groupes d'enseignants; on peut dès lors penser que la gestion de classe a été vécue de la même façon par l'ensemble des enseignants, en contexte de confinement.

Dans le cadre de notre étude, c'est la capacité à engager les élèves qui présente le plus de différence significative entre les niveaux d'enseignement : le score baisse, au fur et à mesure que l'on avance en âge, et la différence demeure significative entre les quatre groupes, ce qui laisse à penser que les enseignants ont plus de facilité à maintenir l'engagement des jeunes élèves lors du maintien de la continuité pédagogique.

Finalement, le score obtenu pour les stratégies d'enseignement est le plus élevé même s'il n'est pas significativement différent entre les groupes. On peut dès lors penser que les enseignants ont réussi à adapter les stratégies d'enseignement au contexte nouveau, quel que soit le niveau auquel ils enseignent, et ce, malgré la contrainte imposée par les outils numériques.

Tricot et al. (2003) mettent en avant le fait que les outils numériques ne seront utilisés que s'ils sont acceptés, utilisables et utiles. On peut toutefois penser que la situation de confinement a modifié les représentations personnelles des enseignants de ce qu'ils considèrent comme « une technologie adaptée à leur activité, une pédagogie efficace, des contenus didactiques efficaces, des stratégies cognitives performantes » (Trestini, 2012). Les résultats obtenus dans le cadre de l'étude de l'utilité perçue et de la facilité d'utilisation perçue des outils numériques, inscrite dans le modèle de Venkatesh et Bala (2008), ont permis de montrer que l'ensemble des enseignants considèrent les outils comme utiles pour enseigner en contexte de confinement; néanmoins, tant l'utilité perçue que la facilité d'usage décroissent au fur et à mesure que l'on avance dans l'enseignement. On s'attendrait donc à ce que ce soient les enseignants du primaire qui aient le plus recours aux outils numériques. Or, ils utilisent significativement moins d'outils pour l'enseignement de la langue en contexte de confinement que leurs collègues du secondaire. Cette étude met à nouveau en exergue le cas particulier des enseignants du supérieur qui considèrent significativement les outils numériques comme moins utiles que les enseignants du secondaire en collège. De la même manière, ils ont moins eu recours aux outils numériques pour maintenir la continuité pédagogique que leurs collègues du secondaire. Il est fort probable que l'utilisation de l'espace numérique de travail au quotidien voire des manuels numériques ainsi que l'offre d'outils institutionnels aient permis à ces derniers de rapidement s'adapter au nouveau contexte, de manière à continuer à travailler les compétences de communication et linguistiques propres à l'enseignement/apprentissage des LVER.

En conclusion, il nous semble possible d'affirmer que le niveau d'enseignement a bien eu un effet de manière différente les quatre groupes d'enseignants, que ce soit sur le plan de l'anxiété, du SEP ou de l'acceptation des technologies. Nous avons également pu valider le modèle de Venkatesh et Bala (2008) qui nous a permis de prédire les observations relatives aux usages du numérique en contexte de confinement et de vérifier que ces derniers varient en fonction du niveau auquel s'adresse l'enseignant. Nous avons ainsi pu observer à quel point le SEP des enseignants issus du premier degré, du secondaire ou du supérieur était faible lors de la mise en place soudaine de la continuité pédagogique en France, au printemps 2020, à la suite de la pandémie liée à la COVID-19. Par conséquent, si on souhaite mieux les préparer à de nouveaux bouleversements éventuels, il nous semble essentiel de renforcer leur SEP

par des retours positifs de la hiérarchie, par la mise en place de réseaux facilitant le partage d'expérience et par des formations adaptées à l'enseignement à distance.

Note

- ¹ Le cycle secondaire en France se divise en deux cycles : le collège unique qui accueille tous les élèves âgés entre 11 et 15 ans et le lycée plus sélectif pour les enfants de 15 à 17 ans.

Références

- Adams D., Nelson R.-R. Et Todd P. (1992), Perceived usefulness, ease of use and usage of information technology: a replication, *MIS Quarterly*, 16(2), 227-248.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety research*, 1(2), 77-98.
- Bandura, a. (1997). Self-efficacy : *The exercise of control*. New York, New York : Freeman.
- Berrett, B., Murphy, J., & Sullivan, J. (2012). Administrator insights and reflections: Technology integration in schools. *Qualitative Report*, 17(1), 200-221.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of educational psychology*, 95(4), 821-832.
- Clément, L., Fernet, C., Morin, A. J. S., & Jeanrie, C. (2018). Validation canadienne-française de l'Échelle des déterminants du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (EDSEPE). *Psychologie du Travail et des Organisations*, 24(2), 126-143.
- Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy : Development of a measure and initial test. *MIS quarterly*, 19(2), 189-211.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Davis F.-D., Bagozzi R. et Warshaw P.-R. (1989), User acceptance of computer technology : a comparison of two theoretical models, *Management Science*, 35(8), 982-1003.
- De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B., & Lacocque, J. (2014). *Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale*. Service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs, Université de Mons.
- Duffin, L. C., French, B. F., & Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and teacher Education*, 28(6), 827-834.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation. Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, 5 (hors série), 91-116.
- Jelassi, K., & Herault, S. (2015). Continuité d'usage et appropriation de l'Internet mobile : un essai de modélisation. *Management Avenir*, 4, 59-77.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary educational psychology*, 34(1), 67-76.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741-756.

- Olsommer, Z. & Voyame-Egger, L. (2015). *Le sentiment d'auto-efficacité des enseignants spécialisés en dernière année de formation*. Thèse de doctorat. Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Pintrich, P. R., et Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Rey, J., & Coen, P. F. (2012). Évolutions des attitudes motivationnelles des enseignants pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication. *Formation et profession : Revue scientifique internationale en éducation*, 20(2), 26-44.
- Seegers, G., et Boekaerts, M. (1993). Task motivation and mathematics achievement in actual task situations. *Learning and Instruction*, 3(2), 133-150.
- Trestini, M. (2012). Causes de non-usage des TICE à l'Université : des changements ? Cas des enseignants du supérieur. *Recherches & éducations*, 6, 15-33. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.935>
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. & Morcillo, A., (2003). *Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des ELAH*, Dans C. Desmoulins, P. Marquet, & D. Bouhineau (Eds.), *Actes de la conférence européenne sur les ELAH* (p. 391-402), Strasbourg, 15-17 avril 2003. Paris, France : ATIEF, INRP.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Valls, M., & Bonvin, P. (2015). Auto-efficacité des enseignants : quels outils d'évaluation utiliser ? *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 1-47.
- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision sciences*, 39(2), 273-315.
- Venkatesh V. Et Davis F.-D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model : four longitudinal field studies, *Management Science*, 46(2), 186-204.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivet, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 33(3), 225-233.
- Wolters, C. A., Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teacher's sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>

Intégrer les contraintes de la pandémie dans les analyses préalables, la conception et l'expérimentation d'ingénieries didactiques en éducation physique. Un exemple en course d'orientation

Benoît **Lenzen**

Université de Genève (Suisse)

Daniel **Deriaz**

Université de Genève (Suisse)

Nicolas **Voisard**

Haute École Pédagogique BEJUNE (Suisse)

Integrating pandemic constraints into the preliminary analysis, design,
and testing of didactic engineering for physical education.
An example of an orienteering course

doi: 10.18162/fp.2020.677

Résumé

Cet article rend compte d'une démarche d'ingénierie didactique pour le développement et la formation visant à assurer la continuité pédagogique en éducation physique dans le contexte de la pandémie COVID-19. À l'aide d'un exemple en course d'orientation, nous montrons le double effet des contraintes de la pandémie sur la démarche d'ingénierie : (a) celui de catalyseur pour la conception de séquences didactiques intégrant les MITIC et préservant les enjeux d'apprentissage et de transmission culturelle de l'éducation physique; (b) celui d'obstacle restreignant l'accès au terrain scolaire pour expérimenter et valider les séquences produites.

Mots-clés

Éducation physique, ingénierie didactique, course d'orientation, pandémie, TIC

Abstract

This article describes a didactic engineering approach to development and training with a view to ensuring learning continuity in physical education during the COVID-19 pandemic. Through an example of an orienteering course, we demonstrate the dual effect of pandemic constraints on the engineering approach: (a) as a catalyst for the design of didactic sequences that integrate media, images, and ICT to sustain educational games and the cultural transmission of physical education; and (b) as a barrier to school access for testing and validating the produced sequences.

Keywords

Physical education, didactic engineering, orienteering course, pandemic, ICT

Introduction

Durant la période de pandémie et de semi-confinement qu'a connue la Suisse romande entre mars et mai 2020, assurer la continuité pédagogique a constitué l'une des préoccupations majeures de la communauté éducative. En éducation physique (EP), cela a représenté un véritable défi pour le corps enseignant. De nombreuses propositions de contenus sont rapidement apparues sur les réseaux sociaux et sur le Web, à l'initiative d'associations professionnelles, d'enseignants d'EP, d'instructeurs de fitness, etc. Ces propositions comportaient majoritairement les caractéristiques suivantes : (a) elles se focalisaient exclusivement sur les dimensions fonctionnelles et hygiénistes, au détriment des enjeux d'apprentissage et de transmission culturelle de l'EP (Forest, Lenzen et Öhman, 2018); (b) elles se présentaient sous la forme de tâches isolées, en rupture avec la logique de séquence didactique ou de projet d'enseignement sur laquelle se fonde l'enseignement de l'EP comme celui des autres disciplines scolaires; (c) elles prescrivaient un travail individuel aux élèves, à l'encontre de la dimension éminemment collective de l'EP à travers les notions d'équipes, de rôles sociaux, etc. (Travert et Mascaret, 2011). Devant ce constat, dans l'urgence qui prévalait durant cette période, un groupe de recherche en didactique de l'EP de l'Université de Genève a adopté une démarche d'ingénierie didactique visant à élaborer des contenus dans différentes activités physiques, sportives et artistiques (APSA), à mettre ceux-ci à disposition de la communauté éducative sur le site Web du groupe, et à étudier leur implémentation lorsque cela était possible. Dans cette contribution, nous rendons compte de cette démarche à travers une proposition curriculaire en course d'orientation (CO), qui a été mise à l'épreuve dans le programme de formation des enseignants d'une haute école pédagogique partenaire. Nous mettons plus spécifiquement l'accent sur les contraintes de la

pandémie, qui ont joué un rôle déterminant à la fois dans le traitement didactique de la pratique sociale de référence (Martinand, 2001) et dans l'expérimentation du produit de ce traitement didactique.

Cadre théorique et méthodologique

La notion d'ingénierie didactique (ID) a émergé en didactique des mathématiques au début des années 1980, en réponse à deux questions cruciales de l'époque (Artigue, 1988) : (a) les rapports entre la recherche et l'action sur le système d'enseignement; et (b) le rôle qu'il convient de faire jouer aux réalisations didactiques en classe, au sein des méthodologies de la recherche didactique. Depuis lors, l'ID a été étendue à d'autres champs disciplinaires, dont l'EP (Amade-Escot et Marsenach, 1995; Carnus, Sauvegrain et Terrisse, 2002), avec la même visée de transformation du système didactique par la remise en cause des contenus enseignés et la construction de contenus renouvelés (Marsenach et Amade-Escot, 1993).

Plus récemment, Perrin-Glorian (2011, 2019) a distingué de nouvelles formes d'ID, parmi lesquelles l'ingénierie didactique pour le développement et la formation (IDD). Celle-ci reste une méthodologie de recherche, mais prend explicitement en compte la question de la diffusion dans l'enseignement des situations élaborées, les premiers travaux d'ID ayant montré que la transmission des produits de l'ID n'était pas évidente (Artigue et Perrin-Glorian, 1991). L'IDD adopte le découpage temporel classique de la méthodologie d'ingénierie, à savoir (Artigue, 1988; Perrin-Glorian, 2019) :

1. Les *analyses préalables*. Cette « analyse épistémologique et didactique qui précède nécessairement la construction d'ingénieries didactiques » (Charnay, 2003, p. 19) porte notamment sur les contenus visés par l'enseignement, leur place et leur rôle dans la discipline scolaire concernée, les conceptions des élèves, les difficultés et obstacles qui marquent leur évolution, le champ de contraintes dans lequel va se situer la réalisation didactique effective.
2. La *conception* et l'*analyse a priori*. La phase de conception de séquences ou contenus renouvelés « associe [dans certains cas] des enseignants et des mises en œuvre tâtonnées dans les conditions normales d'enseignement » (Marsenach et Amade-Escot, 1993, p. 36). Elle s'accompagne d'une analyse a priori, conçue comme une analyse du contrôle du sens dont l'objectif est de déterminer en quoi les choix effectués lors de la conception permettent de contrôler les comportements des élèves et leur sens (Artigue, 1988). Il s'agit d'un travail d'hypothèses sur les démarches, stratégies, raisonnements que l'élève peut mettre en œuvre compte tenu de ses ressources du moment, sur les difficultés qu'il peut rencontrer et les erreurs qu'il peut commettre, sur l'effet des variables didactiques et pédagogiques sur son travail (Charnay, 2003).
3. L'*expérimentation*. Des données sont collectées lors de l'implémentation en classe et l'observation de la séquence ou des contenus élaborés à l'étape précédente.
4. L'*analyse a posteriori* de cette séquence ou de ces contenus et la *confrontation à l'analyse a priori*. Cette phase s'appuie sur l'ensemble des données recueillies lors de l'expérimentation (observation des séances d'enseignement, productions des élèves en classe ou hors classe), auxquelles peuvent s'ajouter des données obtenues par l'utilisation de méthodologies externes (questionnaires, entretiens).

Nous faisons le choix de structurer la partie empirique de ce texte selon ces quatre phases, en mêlant

au sein de chacune de ces sections, si cela est approprié, des aspects relevant classiquement de la méthodologie et des résultats. Nous terminerons plus traditionnellement ce texte par une discussion et une conclusion.

Partie empirique

Les analyses préalables

APSA d'origine scandinave, la CO peut être définie comme une course individuelle ou collective en milieu inconnu, dans laquelle l'orienteur doit trouver à l'aide d'une carte et d'une boussole des éléments significatifs indiqués sur la carte (postes) et matérialisés sur le terrain (balises) plus rapidement que ses adversaires pour gagner la course (Mottet et Saury, 2014, p. 41).

Si, dans toutes les APSA, le pratiquant doit prendre en compte des informations pertinentes de l'environnement, la spécificité de la CO réside dans le fait que l'orienteur doit effectuer une lecture conjointe des informations présentes sur le terrain et de celles représentées sur la carte. Le problème fondamental pour ce dernier consiste à rendre congruentes les informations de la carte et celles du terrain pour se situer et s'orienter (Mottet et Saury, 2014). Dans le cadre de l'enseignement de la CO en EP, le corps enseignant privilégie généralement l'utilisation de la carte, délaissant celui de la boussole. Le groupement le plus utilisé au niveau débutant est celui de la dyade d'élèves, favorisant les interactions entre les élèves et l'apprentissage d'un travail a priori coopératif. Les utilisations de la carte par les élèves et les interactions au sein de la dyade se déroulant rarement sous la supervision de l'enseignant (Jourand, Adé, Sève et Thouvarecq, 2016), cela force les élèves à faire preuve d'autonomie pour atteindre les objectifs fixés (Jourand, Adé, Sève, Komar et Thouvarecq, 2018).

Dans le système scolaire suisse romand, la CO fait partie des APSA associées à l'axe thématique « Pratiques sportives » du domaine disciplinaire « Corps et mouvement » du Plan d'études romand (PER) (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin [CIIP], 2010-2016). Au cycle 3 de la scolarité obligatoire (élèves de 12 à 15 ans), elle est supposée concourir à l'objectif d'apprentissage « Entraîner des techniques et développer des habiletés motrices » et l'attente fondamentale¹ qui lui est assignée est « Se déplace dans un espace en se repérant à l'aide d'une carte et/ou d'une boussole ». Dans le PER, les domaines disciplinaires se trouvent dans un rapport de complémentarité avec la *formation générale* et les *capacités transversales*. La première se structure en cinq thématiques déclinant différents aspects d'éducation et de transmission de valeurs (CIIP, 2010-2016). Au regard des contraintes de la pandémie et des spécificités de la CO, les concepteurs de l'IDD ont identifié deux thématiques plus susceptibles d'être prises en compte dans la phase de conception. Premièrement, il y a les *MITIC* (Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication). Dans le contexte suisse romand où l'enseignement en présentiel était proscrit, mais où les déplacements n'étaient pas limités à l'intérieur des cantons, les MITIC étaient ainsi appelés à jouer le double rôle d'objets d'apprentissage et d'outils permettant de médier les interactions entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves. Deuxièmement, il y a les *Choix et projets personnels*. Cette thématique visant notamment à rendre l'élève autonome dans la gestion et la réalisation d'un projet (CIIP, 2010-2016), elle s'accordait particulièrement bien avec la CO (Jourand et al., 2018) et paraissait pouvoir être renforcée grâce à un traitement didactique spécifique de cette APSA. Par ailleurs, les

capacités transversales représentent une part importante du bagage que chaque élève doit acquérir au cours de sa scolarité en vue de son insertion sociale et professionnelle. Au nombre de cinq, elles ne sont pas enseignées pour elles-mêmes, mais sont mobilisées au travers des situations d'apprentissage proposées par l'enseignant aux élèves (CIIP, 2010-2016). Dans le contexte de semi-confinement dans lequel a émergé l'IDD dont nous rendons compte ici, il a semblé à ses concepteurs que la *Communication*, « axée sur la mobilisation des informations et des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages, en tenant compte du contexte » (CIIP, 2010-2016), constituait une capacité transversale qui rencontrait à la fois les caractéristiques de la CO et les besoins estimés des élèves. Celle-ci paraissait également pouvoir être renforcée grâce à un traitement didactique spécifique de cette APSA. Le tableau 1 synthétise les données institutionnelles issues des analyses préalables. Celles-ci ont déterminé une partie du cahier des charges que les concepteurs de l'IDD se sont donné dans la phase de conception.

Tableau 1

Données institutionnelles issues des analyses préalables

Pratique sociale de référence	Course d'orientation
Degré	Cycle 3
Plan d'études romand (PER)	Objectif(s) d'apprentissage CM 33 - Entraîner des techniques et développer des habiletés motrices
	Attente(s) fondamentale(s) CM 33 – Se déplace dans un espace en se repérant à l'aide d'une carte et/ou d'une boussole
	Formation générale MITIC Choix et projets personnels
	Capacités transversales Communication

La conception et l'analyse a priori

Dans cette deuxième phase de l'IDD, ses concepteurs, en appui sur une conception élargie de la transposition didactique (Martinand, 2001; Perrenoud, 1998) et sur une tradition d'enseignement de l'EP comme éducation à la culture physique et sportive (Forest et al., 2018), se sont donné les règles de conduite suivantes :

- identifier, à partir des attentes fondamentales, des objectifs d'apprentissage et des pratiques

sociales de référence du PER (cf. analyses préalables), les contenus d'enseignement les plus à même d'être transmis et acquis à distance;

- concevoir des séquences didactiques visant la transmission et l'acquisition de ces contenus, en faisant appel aux MITIC pour pallier l'absence de contact direct des élèves avec l'enseignant et leurs pairs.

Pour la CO, il en a résulté une proposition curriculaire sous forme de duel, par dyades **d'élèves habitant dans un même quartier ou village (tableau 2)**.

Tableau 2

Séquence didactique en course d'orientation

Description du projet	Course d'orientation sous forme de duel, par dyades d'élèves habitant dans un même quartier ou village
Contenus d'enseignement	• Lecture de carte • Manipulation d'outils informatiques • Mémorisation de parcours • Gestion de la course • (Recherche d'informations sur Internet)
Aspects pratiques et organisation pédagogique	• Constituer des dyades d'élèves habitant le même quartier ou village • Mettre des ressources (tutoriels...) à la disposition des élèves pour la réalisation des cartes ou considérer la recherche de ces ressources sur Internet comme un objectif d'apprentissage • La transmission de tout le matériel (cartes, photos) à l'enseignant.e en fin de cycle lui permet de valider le travail et les apprentissages réalisés
Matériel	• Matériel informatique pour réaliser les cartes (ordinateur, tablette) • Outil de communication numérique (ordinateur, tablette, smartphone) pour échanger les documents au sein de la dyade • Chronomètre

Déroulement du projet	1. Constituer des dyades d'élèves habitant le même quartier ou village. 2. L'élève 1 prépare un itinéraire et le représente sur une carte (capture d'écran de Google Maps par exemple, ou carte numérique disponible gratuitement sur le Web). Il/elle marque un nombre défini de lieux (identifiables facilement) représentant les balises. 3. Il/elle effectue le parcours le plus rapidement possible et à chaque balise/lieu remarquable, en prend une photo. Il/elle conserve son temps de course. 4. L'élève 1 transmet à l'élève 2 la carte avec le parcours et les balises représentés, ainsi que les photos des balises/lieux remarquables. 5. L'élève 2 effectue le parcours le plus rapidement possible et à chaque balise/lieu remarquable, prend un selfie. Il/elle conserve son temps de course. 6. Ensuite, inverser les rôles. L'addition des temps de course de chaque élève dans les deux situations (balisage du parcours et découverte du parcours) détermine le vainqueur de ce duel à distance. 7. Note : Il est important de sensibiliser les élèves (1) au respect des mesures de distance sociale en période de pandémie (la course se fait bien individuellement), et (2) au fair-play (l'usage de GPS est proscrit).
-----------------------	---

Cette séquence met en scène les trois rôles sociaux (Travert et Mascaret, 2011) les plus emblématiques de la CO : le traceur, le poseur et l'orienteur (Swiss Orienteering, 2009-2010). Pour réaliser sa tâche, le traceur-poseur doit d'abord, en tant que traceur, utiliser les applications et/ou logiciels appropriés pour tracer un parcours sur une carte numérique. Il doit ensuite, en tant que poseur, rendre congruentes les informations de la carte et celles du terrain (Mottet et Saury, 2014) pour poser virtuellement les balises à l'endroit des postes représentés sur la carte (au moyen de photographies)². Il doit enfin communiquer à l'orienteur les informations et matériaux nécessaires à la réalisation de sa course (dans le langage spécifique à la CO, aidé du langage photographique permettant de surmonter les contraintes de la pandémie).

L'analyse a priori permet de pointer que, pour que la séquence fonctionne, les élèves doivent :

- mobiliser – ou acquérir via les ressources mises à leur disposition par l'enseignant – des habiletés de manipulation d'outils informatiques afin de tracer un parcours sur une carte numérique et de transmettre ce parcours à l'orienteur et à l'enseignant (rôle de traceur);
- mobiliser – ou acquérir via les ressources mises à leur disposition par l'enseignant – des habiletés de lecture de carte afin de prendre les photos à l'endroit exact des postes marqués sur la carte (rôles de poseur et d'orienteur);
- adopter un comportement *fair-play* en (a) dissociant et exécutant dans l'ordre demandé les tâches de traceur et de poseur³, (b) enregistrant et transmettant correctement les temps de course (rôles de poseur et d'orienteur), et (c) n'ayant recours à aucun instrument de navigation autre que la carte (rôles de poseur et d'orienteur).

En corollaire, cette analyse a priori permet d'anticiper des difficultés potentielles (a) chez les élèves en matière d'équipement et d'habiletés numériques, de gestion de l'autonomie, de la collaboration et de la communication au sein de la dyade, d'habiletés de lecture de carte et de gestion de course, et (b) chez les enseignants en matière d'enseignement à distance des habiletés numériques et de lecture de carte et d'engagement de tous les élèves dans l'activité.

L'expérimentation

Durant la période aiguë de la pandémie, la recherche dans les écoles romandes a été suspendue. Par conséquent, l'expérimentation a dû être menée auprès d'un public différent du public scolaire auquel la proposition curriculaire en CO était destinée. Cette dernière a ainsi été expérimentée par des étudiants ($n=22$) qui étaient tenus de suivre un module « Didactique du Plein Air » dans le cadre de leur formation à l'enseignement de l'EP au secondaire dans une haute école pédagogique romande. Les consignes que ces derniers ont reçues de leurs formateurs sont reproduites en annexe 1. Elles précisent la proposition curriculaire originale en termes de durée/longueur du parcours et de nombre de postes, prescrivent l'usage de la boussole et préconisent le recours au site Web de cartographie de la Confédération helvétique (map.geo.admin) pour le traçage des parcours ainsi que l'utilisation d'une application de tracking GPS (bergfex) pour le contrôle et la validation par les formateurs du travail réalisé par les étudiants. Dès réception de ces consignes, les étudiants, par l'entremise d'un représentant, ont adressé aux formateurs une demande d'adaptation des tâches tenant compte (a) de la surcharge de travail occasionnée par les cours à suivre à distance, les nombreux travaux à rendre et la continuité pédagogique à assurer dans le cadre de leurs stages, et (b) des contraintes logistiques pour les étudiants dont la plupart résident dans des lieux bien plus éloignés géographiquement que ce n'est habituellement le cas des élèves d'une classe du secondaire I. En réponse à cette demande, les formateurs ont pris la décision de ne maintenir que la première partie du travail pratique de CO, en l'occurrence la tâche de traceur-poseur, tout en invitant les étudiants qui le pouvaient à réaliser l'ensemble de la séquence didactique. Sur les 22 étudiants, deux ont constitué une dyade et réalisé l'ensemble de la séquence didactique, 19 ont réalisé la tâche de traceur-poseur et 1 n'a réalisé que la tâche de traceur, ayant été dispensé de la tâche de poseur pour raison médicale.

Les données recueillies lors de l'expérimentation sont constituées des cartes des parcours et des traces GPS respectives des étudiants. Elles ont été complétées par les réponses des étudiants (19/22) à un questionnaire en ligne qui leur a été transmis à l'issue de l'expérimentation. Celui-ci portait, en établissant un contraste entre la séquence originale et la séquence adaptée, sur (a) leur intérêt, (b) leur faisabilité, (c) leur transférabilité vers l'école et/ou l'après-pandémie, et (d) les bénéfices à en retirer. Il comportait (a) des questions fermées avec échelle de Likert en quatre points et (b) des zones de texte libre pour justifier ou commenter les réponses aux questions fermées.

L'analyse a posteriori et la confrontation à l'analyse a priori

Les documents transmis aux formateurs nous renseignent quant aux habiletés de manipulation d'outils informatiques et de lecture de carte mobilisées par les étudiants. La grande majorité des cartes numériques que ces derniers ont réalisées comportent le tracé d'un parcours sur lequel les postes sont représentés à l'aide de points (exemple en annexe 2). Sur les cartes tracées par les deux étudiants qui

ont constitué une dyade et réalisé la séquence originale, seuls les postes sont symbolisés par des points (exemple en annexe 3). Enfin, un étudiant a fait figurer sur sa carte le tracé du parcours, la localisation des postes et les photos correspondant à chaque poste (annexe 4). Au vu de la qualité de ces tracés, nous pouvons considérer que le site Web de cartographie de la Confédération helvétique, préconisé dans les consignes, a constitué une ressource appréciable pour les étudiants. Le commentaire suivant issu du questionnaire illustre ce constat : « découverte du site map. geo. admin et de cette superbe fonctionnalité pour tracer des cartes et mesurer des distances ». Les parcours effectués par les traceurs-poseurs ont une longueur moyenne de 6,01 km (min. : 3,87; max. : 8,03) et comportent une moyenne de 10,24 postes (min. : 5; max. : 15), en accord avec les consignes reçues. Ils ont été parcourus à une vitesse moyenne de 8,79 km/h (min. : 5,00; max. : 12,25). Les traces GPS indiquent que les étudiants ont majoritairement eu recours à l'application bergfex préconisée dans les consignes.

De manière générale, les étudiants ne semblent donc pas avoir rencontré de difficultés, ni en matière d'équipement et d'habiletés numériques, ni en matière d'habiletés de lecture de carte et de gestion de course⁴. Les données quantitatives du questionnaire confirment ce constat. En effet, 89,47 % des répondants affirment que la tâche modifiée n'a pas posé de problème de faisabilité. Une majorité des répondants est même plutôt d'accord (38,89 %) ou tout à fait d'accord (33,33 %) que telle que proposée et compte tenu du contexte, la tâche initiale aurait été faisable. Les commentaires fournis en complément aux questions fermées apportent une vision un peu plus nuancée : « la tâche ne m'a pas posé problème, l'application fonctionnait très bien et le lieu était facile d'accès »; « travail intéressant permettant d'utiliser de façon optimale les MITIC sans en abuser »; « il aurait fallu penser que certains étudiants ne pouvaient pas installer l'application demandée soit par manque de place soit car l'élève n'a pas de données cellulaires »; « les applications de traçage ont posé problème avec mes outils numériques »; « [difficulté] de transfert des données de mon parcours aux formateurs. Pas certain de la manière la plus adéquate de le faire mais un PDF et quelques captures d'écran avec explications n'est pas compliqué à faire »; « sous quel format envoyer les données serait à préciser. Utilisation de montre GPS [...] est plus simple mais pas forcément possible avec tout le monde ».

Cette tâche n'a pas seulement demandé aux étudiants de mobiliser des habiletés existantes, mais elle a suscité de véritables apprentissages, essentiellement dans le domaine de la formation générale et des capacités transversales, ainsi qu'en témoignent les réponses suivantes apportées par les étudiants à la question des bénéfices retirés par la réalisation de cette tâche : « grâce à cette tâche, on a pu apprendre à créer nos propres cartes. On est libre de créer nos cartes et nos itinéraires »; « apprendre à dessiner une carte (postes), faire une reconnaissance des lieux en amont »; « apprendre à utiliser plusieurs outils en même temps, savoir chercher des cartes sur Maps avec des tailles précises »; « maîtrise MITIC, investissement personnel, créativité »; « autonomie, approche ludique de la course d'endurance, collaboration avec un collègue ».

L'expérimentation ayant été menée auprès d'un public différent du public scolaire auquel la proposition curriculaire en CO était destinée, nous avons sollicité l'avis des étudiants sur la transférabilité de la séquence didactique originale vers des élèves en fin de cycle 3 de la scolarité obligatoire. Un bon tiers des répondants (36,84 %) ont jugé qu'elle était transférable telle quelle. Les autres (63,16 %) ont considéré qu'elle l'était moyennant différents types d'adaptation : parcours (plus court, moins de postes,

périmètre délimité, course en étoile); organisation (transport vers le lieu de la CO, création des parcours en binôme, former les binômes au préalable, possibilité de faire par groupe de quatre). Interrogés sur les bénéfices que des élèves en fin de cycle 3 pourraient retirer de cette séquence didactique, les étudiants ont mentionné des bénéfices similaires à ceux qu'ils avaient estimé avoir retirés eux-mêmes dans le domaine de la formation générale et des capacités transversales (autonomie, responsabilisation, prise de décision, collaboration, esprit de groupe, entraide, créativité, maîtrise MITIC, dépassement de soi). Ils ont cependant pointé des apprentissages plus spécifiques à la CO : « se repérer à l'aide d'une carte, tactique »; « découverte de la forêt et apprendre à lire une carte autre qu'une carte urbaine »; « lecture de carte, sur le terrain mais aussi pour créer le parcours et trouver des points repères intelligents, se repérer dans son environnement, "utilisation d'une boussole" »; « réaliser un tracé, se rendre compte des distances, lire une carte, course avec objectif ». Un répondant a en outre évoqué un bénéfice potentiel en matière d'engagement des élèves dans la tâche : « une meilleure implication des élèves dans la CO car ils auront été impliqués dans la réalisation de la tâche ». Un autre a déclaré avoir proposé la tâche modifiée à ses élèves en toute fin d'année scolaire, sans avoir de retour sur cette expérimentation non contrôlée : « j'ai repris cette course et l'ai proposée comme ultime activité. Les élèves pouvaient refaire mon parcours ou en créer un. Je n'ai pas eu de retour ».

Discussion

Dans cette contribution, nous rendons compte d'une démarche d'IDD qui avait pour visée de contribuer à la continuité pédagogique en EP, dans le contexte particulier de la pandémie COVID-19. Par rapport à d'autres types de recherche basés sur des expérimentations en classe, la méthodologie d'ingénierie se caractérise par le registre dans lequel elle se situe et les modes de validation qu'elle adopte (Artigue, 1988) :

En effet, les recherches ayant recours à des expérimentations en classe se situent le plus souvent dans une approche comparative avec validation externe basée sur la comparaison statistique des performances de groupes expérimentaux et de groupes témoins. Ce paradigme n'est pas celui de l'ingénierie didactique qui se situe, à l'opposé, dans le registre des études de cas dont la validation est essentiellement interne, fondée sur la confrontation entre analyse a priori et analyse a posteriori (p. 286).

Dans la présente étude de cas, le rôle déterminant des contraintes de la pandémie et du semi-confinement que celle-ci a provoqué apparaît clairement dans les analyses préalables et la conception d'une séquence didactique en EP, à commencer par le choix des pratiques sociales de référence (Martinand, 2001) qui se voyait réduit à de rares pratiques d'entretien (yoga, CrossFit), artistiques (danse) et de plein air (CO)⁵, pour ne citer que celles qui ont été traitées par le groupe de recherche en didactique de l'EP de l'Université de X. Par ailleurs, ces contraintes ont doublement pesé sur l'expérimentation de cette séquence. Premièrement, les concepteurs de l'IDD ont dû mener celle-ci auprès d'un public différent du public scolaire auquel la proposition curriculaire en CO était destinée. Deuxièmement, les formateurs participant à cette expérimentation ont dû se résoudre à adapter la séquence originale à la demande de leurs étudiants. Cela n'est évidemment pas sans conséquences sur la validation interne de l'IDD, i.e. la confrontation entre analyse a priori et analyse a posteriori, et il nous semble important de discuter plus avant de ces conséquences.

Menée en référence à la séquence originale et à un public scolaire en fin de cycle 3 de la scolarité obligatoire, l'analyse *a priori* a fait émerger un certain nombre de difficultés que les enseignants et les élèves étaient susceptibles de rencontrer dans l'enseignement/apprentissage de cette séquence. L'expérimentation menée auprès de formateurs et d'étudiants de l'enseignement supérieur pédagogique et l'analyse *a posteriori* n'ont pas confirmé celles-ci. Ainsi, aucune difficulté majeure n'a été relevée chez les étudiants en matière d'équipement et d'habiletés numériques. Il est vrai que les formateurs ont fait preuve d'ingéniosité didactique (Schubauer-Leoni et Dolz, 2004) en préconisant aux étudiants l'usage d'applications de cartographie et de tracking GPS performantes, que ces derniers ont pu s'approprier de manière autonome. Il n'en aurait probablement pas été de même avec des élèves du secondaire I. En effet, la représentation commune que les *digital natives* auraient de la facilité à acquérir les habiletés numériques constitutives de ce qu'il est désormais convenu d'appeler la littératie numérique a été contredite par des études récentes (Schmid et Petko, 2019; Šorgo, Bartol, Dolničar et Boh Podgornik, 2017). Par ailleurs, si les adolescents des années 2000 se différencient de moins en moins par la possession et la fréquence d'utilisation d'un ordinateur, ils continuent en revanche à se différencier des adolescents issus des milieux favorisés qui entretiennent une plus grande familiarité avec les usages connectés (Collin, Guichon et Ntébutsé, 2015; Mercklé et Octobre, 2012). Par conséquent, dans une classe du secondaire I plus mixte socialement, il est probable que certains élèves auraient éprouvé des difficultés à accomplir de manière autonome les activités médiatiques de production (Fastrez et De Smedt, 2012) incluses dans la séquence didactique. De même, aucune difficulté majeure n'a été relevée chez les étudiants en matière d'habiletés de lecture de carte et de gestion de course, tous ayant déjà bénéficié d'un enseignement de CO dans leur formation disciplinaire antérieure. La CO n'apparaissant qu'au cycle 3 dans le PER parmi les APSA susceptibles d'être enseignées durant la scolarité obligatoire, il est probable que des élèves de ce cycle auraient eu besoin de recevoir un enseignement à distance sur ces contenus, et en corollaire, que des enseignants de ce degré scolaire auraient pu éprouver des difficultés à prodiguer ce type d'enseignement à distance.

D'un autre côté, il est bien connu que l'ingénierie échappe partiellement à ses concepteurs au moment de l'expérimentation, les enseignants pouvant prendre des initiatives imprévues qui perturbent le fonctionnement du processus de validation (Artigue et Perrin-Glorian, 1991). Ces distorsions s'accroissent lorsque l'on quitte le cadre contrôlé de la recherche, ce qui est le cas ici en raison des contraintes de la pandémie. La comparaison entre la séquence didactique originale (Tableau 2) et les consignes des formateurs à leurs étudiants (Annexe 1) témoigne néanmoins de la bonne appropriation du produit de l'IDD par ses utilisateurs. Nous n'avons en revanche aucun retour d'éventuels enseignants du cycle 3 qui auraient mis cette séquence à l'épreuve, et ne pouvons par conséquent nous prononcer sur son potentiel de reproductibilité interne (Artigue et Perrin-Glorian, 1991).

Finalement, les contraintes logistiques ayant amené les étudiants à demander à leurs formateurs une adaptation de la séquence originale n'avaient pas été anticipées par les concepteurs de l'IDD. Dans le questionnaire, les étudiants ont toutefois relativisé ces contraintes et leur impact sur la faisabilité par des élèves plus jeunes de la CO sous forme de duel en dyades, à l'exemple de ce commentaire qui soulignait en outre le plus grand intérêt de la séquence originale par rapport à sa version simplifiée : « la CO en binôme est plus complète et a plus de sens, mais il faut que les "élèves" soient proches. En secondaire I, ceci ne devrait pas poser de problème, en secondaire II, les situations seraient très variées ».

Conclusion

La description livrée ici des quatre phases d'une IDD visant à contribuer à la continuité pédagogique en EP montre le double effet de la pandémie COVID-19 et de ses contraintes sur la démarche d'ingénierie. Premièrement, un effet de catalyseur a poussé les concepteurs de l'IDD à identifier les APSA et les contenus d'enseignement les plus à même d'être transmis et acquis à distance, et à faire appel de façon raisonnée aux MITIC pour maintenir possible la communication des élèves avec l'enseignant et leurs pairs. Il en a résulté des séquences didactiques préservant les enjeux d'apprentissage et de transmission culturelle de l'EP, à l'image de la séquence en CO analysée ici. Nous pensons que ce travail de conception sous contrainte peut constituer une source d'inspiration pour les enseignants, afin de développer les formes d'enseignement hybrides qui se profilent inexorablement comme l'avenir de l'EP, pas seulement en période de pandémie, tout en évitant les écueils de la médicalisation et de la marchandisation de l'EP qui pèsent sur le futur de cette discipline scolaire (Gard, 2014; Williamson, 2015). Deuxièmement, un effet d'obstacle restreint les opportunités d'accès au terrain scolaire pour expérimenter et valider les séquences didactiques conçues dans les premières phases de l'IDD. Il ne s'agit pas d'une fatalité et il conviendrait selon nous d'élaborer des protocoles d'IDD mieux adaptés aux contraintes de la pandémie, au cas où de nouveaux épisodes devaient se reproduire à l'avenir.

Notes

- ¹ Dans le PER, les attentes dites fondamentales désignent les apprentissages que chaque élève devrait atteindre au cours, mais au plus tard à la fin du cycle.
- ² Cette seconde partie de la tâche du traceur-poseur correspond à la tâche dite des « poseurs-contrôleurs » (Issaulan et Lamotte, 2005, cité par Mottet et Saury, 2014). Selon ces derniers auteurs, « le pari didactique sous-jacent à la conception de cette tâche est que ses contraintes favorisent une activité de navigation plus fine et sollicitent plus fortement la capacité de lecture précise de leur environnement » (p. 42).
- ³ En effet, l'élève traceur-poseur qui réaliserait le parcours et prendrait des photos au cours de celui-ci avant de reporter les postes correspondants sur la carte pourrait se procurer un avantage chronométrique par rapport à l'élève qui réaliserait la tâche du traceur-poseur dans les conditions demandées.
- ⁴ La faible performance d'une étudiante ayant réalisé son parcours à la vitesse moyenne de 5 km/h n'est pas due à des difficultés particulières en matière d'habiletés de lecture de carte ou de gestion de course. Elle s'explique par des raisons de santé, ainsi que cette étudiante l'a signalé dans les documents transmis aux formateurs : « J'ai effectué une course d'orientation de 5.52 km car avec mon genou je n'arrive pas encore à courir sur une longue durée et sur un sol variable. J'ai principalement marché c'est pour cela que j'ai dépassé les 45 minutes ».
- ⁵ À noter que l'enseignement à distance de ces pratiques de plein air était possible en Suisse, mais ne l'aurait pas été dans d'autres pays appliquant un confinement plus strict, tels que la France par exemple qui interdisait les déplacements non essentiels au-delà d'un rayon de 1 km autour du domicile.

Références

- Amade-Escot, C. et Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive. Questions théoriques et méthodologiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Artigue, M. et Perrin-Glorian, M.-J. (1991). Didactic engineering, research and development tool : Some theoretical problems linked to this duality. *For the Learning of Mathematics*, 11(1), 13-18.

- Carnus, M.-F., Sauvegrain, J.-P. et Terrisse, A. (2002). Intérêt et utilisation de la méthodologie d'ingénierie didactique dans l'analyse du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 8(1), 99-112.
- Charnay, R. (2003). L'analyse a priori, un outil pour l'enseignant. *Maths-École*, 209, 19-26.
- Collin, S., Guichon, N. et Ntébutsé, J.-G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 22(1), 89-117.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (2010-2016). *Plan d'études romand*. Repéré le 30 juin 2020 à <https://www.plandetudes.ch>.
- Fastrez, P. et De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. Dans M. Lebrun-Bossard, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *la littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 45-60). Québec : PUQ.
- Forest, E., Lenzen, B. et Öhman, M. (2018). Teaching traditions in physical education in France, Switzerland and Sweden: A special focus on official curricula for gymnastics and fitness training. *European Educational Research Journal*, 17(1), 71-90.
- Gard, M. (2014). eHPE: a history of the future. *Sport, Education and Society*, 19(6), 827-845.
- Jourand, C., Adé, D., Sève, C., Komar, J. et Thouvarecq, R. (2018). Dynamics of student interactions: an empirical study of orienteering lessons in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 134-149.
- Jourand, C., Adé, D., Sève, C. et Thouvarecq, R. (2016). Matérialité et formes d'interaction entre élèves : une étude empirique lors de leçons d'EPS. *eJRIEPS*, 37, 30-57.
- Marsenach, J. et Amade-Escot, C. (1993). Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive. *Revue française de pédagogie*, 103, 33-41.
- Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp. 17-24). Bruxelles : De Boeck.
- Mercklé, P. et Octobre, S. (2012). La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents. *RESET* [en ligne]. Repéré le 13 juillet 2020 à <http://journals.openedition.org/reset/129>.
- Mottet, M. et Saury, J. (2014). Analyse compréhensive de l'activité de navigation d'orienteurs débutants en fonction des caractéristiques de deux tâches de course d'orientation. *STAPS*, 104(2), 39-55.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Perrin-Glorian, M.-J. (2011). L'ingénierie didactique à l'interface de la recherche avec l'enseignement. Développement de ressources et formation des enseignants. Dans C. Margolinas, M. Abboud-Blanchard, L. Bueno-Ravel et N. Douek (dir.), *En amont et en aval des ingénieries didactiques* (pp. 57-78). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Perrin-Glorian, M.-J. (2019). A l'interface entre recherche et enseignement, les ingénieries didactiques. Actes du congrès : La TACD en questions, questions à la didactique (Vol. 4, pp. 115-127). Rennes : CREAD. Repéré le 25 juin 2020 à https://tacd-2019.sciencesconf.org/data/ACTES_Session4_Congres_TACD_Rennes_2019.pdf.
- Schmid, R. et Petko, D. (2019). Does the use of educational technology in personalized learning environments correlate with self-reported digital skills and beliefs of secondary-school students? *Computers & Education*, 136, 75-86s.
- Schubauer-Leoni, M.-L. et Dolz, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : Une composante essentielle de la transformation de l'École. Dans J.-P. Bronckart et M. Gather-Thurler (dir.), *Transformer l'école* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck.
- Šorgo, A., Bartol, T., Dolničar, D. et Boh Podgornik, B. (2017). Attributes of digital natives as predictors of information literacy in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 749-767.
- Swiss Orienteering (2009-2010). *La course d'orientation. Le sport à valeur ajoutée*. Repéré le 15 mars 2020 à https://www.swiss-orienteering.ch/files/broschueren/ol_fr.pdf.
- Travert, M. et Mascaret, N. (dir.) (2011). *La culture sportive*. Paris : Éditions EP&S.

Williamson, B. (2015). Algorithmic skin: health-tracking technologies, personal analytics and the biopedagogies of digitized health and physical education. *Sport, Education and Society*, 20(1), 133-151.

Pour citer cet article

Lenzen, B., Deriaz, D. et Voisard, N. (2020). Intégrer les contraintes de la pandémie dans les analyses préalables, la conception et l'expérimentation d'ingénieries didactiques en éducation physique. Un exemple en course d'orientation. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-17. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.677>

Annexe 1

Consignes aux étudiants pour l'expérimentation

Thématique 1 : course d'orientation (CO)

Objectifs

- 1) Préparer une CO pour un·e collègue du cours de didactique
- 2) Tester et chronométrer la CO préparée par soi-même
- 3) Réaliser la CO préparée par un·e collègue du cours de didactique

Consignes

- ☐ Se rendre sur le site de l'équipe de X de l'Université de X pour prendre connaissance du projet de CO.
- ☐ Constituer un binôme avec un·e collègue de classe proche de son domicile.
- ☐ Préparer un parcours de CO en tenant compte des modalités indiquées dans le projet précité et des consignes ci-dessous.

Etape 1 : préparation du parcours

- ☐ Se rendre sur le site de la Confédération [map.geo.admin](https://map.geo.admin.ch)
- ☐ Choisir la zone de la CO : à votre convenance, si vous le souhaitez en concertation avec votre binôme (idéalement en plein nature, possible aussi en zone urbaine ou périurbaine)
- ☐ Sous le menu « Dessiner et mesurer » dessiner votre parcours puis l'imprimer à l'échelle 1:10000 (identique à la CO). Ajouter les postes (points de repères) et si besoin un commentaire (un indice). Les postes ne sont pas posés à l'avance. Il s'agit de points de repère bien visibles et remarquables lorsqu'on se trouve au bon endroit.
- ☐ Imprimer votre carte au format A4.
- ☐ Critères à respecter :
 - durée : environ 45 min (soit environ 7 km, selon dénivelé)
 - nombre de « postes » : environ 10.
- ☐ Sur votre smartphone, installer une application de tracking GPS. Nous vous conseillons d'utiliser l'application bergfex, application gratuite sur Google Play ou Apple Store.

Etape 2 : reconnaissance et course

- ☐ Se rendre sur le terrain muni de la carte, d'une boussole (si possible analogique) et de votre smartphone.
- ☐ Effectuer le parcours, prendre les photos (selfie ou non) des postes correspondants en enregistrant la trace GPS et les données numériques de votre course (durée, vitesse moyenne, etc.), ce que fait très bien l'application bergfex.
- ☐ Enregistrer cette trace sur votre téléphone.

Etape 3 : envoyer votre parcours à votre binôme.

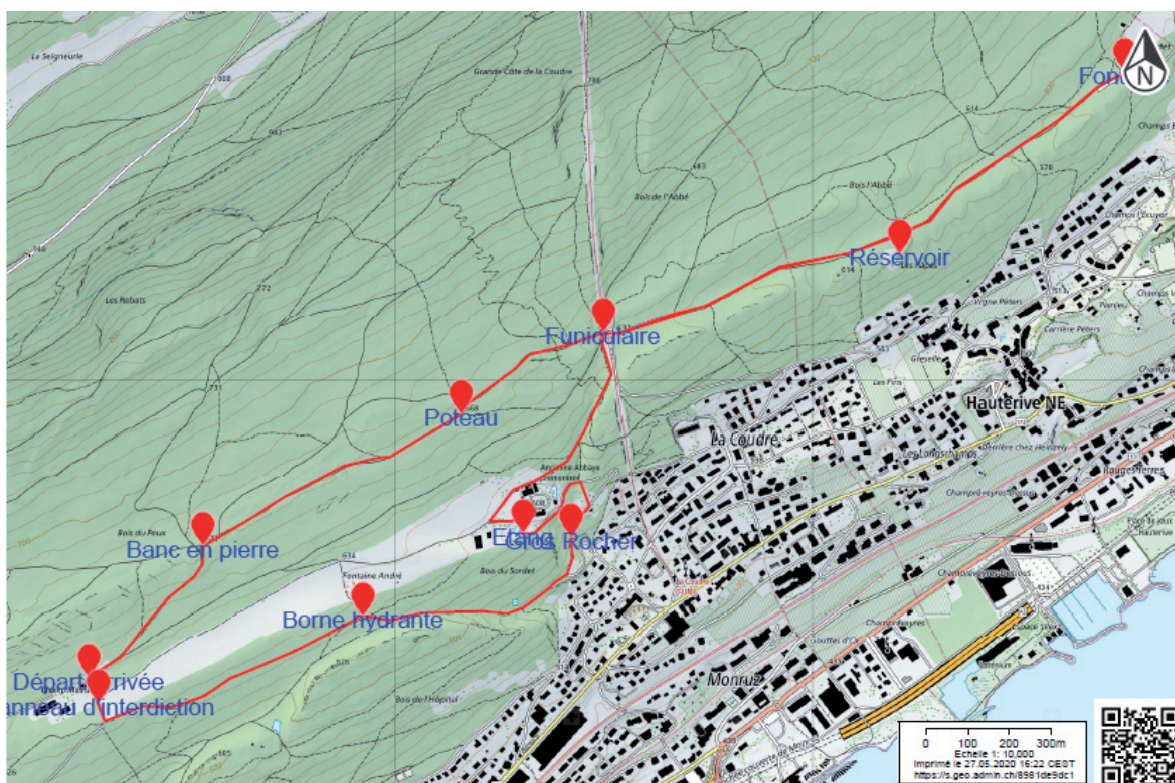
Etape 4 : effectuer le parcours que vous a préparé votre binôme, ici aussi en enregistrant les données de votre course.

Etape 5 : organisez une visioconférence avec votre binôme, comparez vos résultats (qui a gagné ?) et échangez sur les divers aspects de cette expérience.

Etape 6 : transmettez-nous par email la carte de votre parcours au format PDF ainsi que la trace GPS de vos deux courses (la vôtre et celle préparée par votre partenaire).

Annexe 2

Exemple de carte topographique numérique avec tracé du parcours et postes générée via la plateforme map.geo.admin de l'Office fédéral de la cartographie de la Confédération helvétique



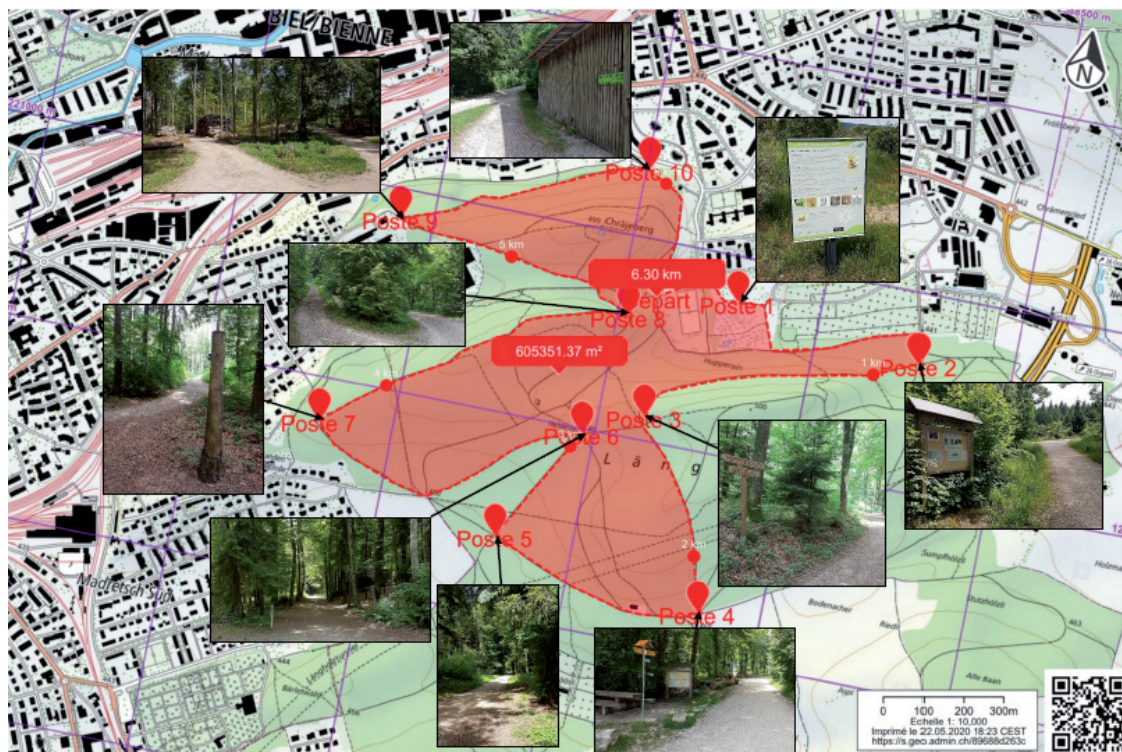
Annexe 3

Exemple de plan satellite avec postes



Annexe 4

Carte avec tracé du parcours, postes et photos





Sandra **Cadiou**
Université Toulouse - Jean Jaurès (France)

Patricia **Mothes**
Université Toulouse - Jean Jaurès (France)

Quand la continuité pédagogique conduit à la réussite : Étude de cas

When learning continuity leads to success: A case study

doi: 10.18162/fp.2020.678

Résumé

Face à l'épidémie de la COVID-19, le gouvernement français a fermé les écoles et mis en place la continuité pédagogique. Cette forme de scolarisation inédite a considérablement changé la situation. Nombreux sont ceux ayant souligné leurs inquiétudes envers les difficultés que celle-ci a générées chez les élèves. Sans minimiser cet état de fait, nous voulons observer le cas de certains élèves qui ont, contre toute attente, réussi durant la continuité pédagogique. Notre approche didactique clinique (Terrisse et Carnus, 2009, Carnus et Terrisse, 2013) cherche à comprendre la singularité des sujets. Notre discussion cherche à expliquer et comprendre ce qui s'est joué pour ces élèves.

Mots-clés

Didactique clinique, continuité pédagogique, confinement, réussite

Abstract

To cope with COVID-19, the government of France closed its schools and set up learning continuity programs. This extraordinary educational mode changed everything, and many have raised concerns about the attendant problems for students. Without downplaying the reality, we wanted to examine the case of certain students who, against all expectations, maintained continuity of learning. Using a clinical didactic approach (Terrisse et Carnus, 2008, 2013), we sought to understand the singularity of our subjects. The students' experiences are discussed and explained.

Keywords

Clinical didactics, learning continuity, confinement, success

Introduction

Le 12 mars Emmanuel Macron annonçait la fermeture des écoles en France en raison de la pandémie liée au COVID-19 et, du fait du confinement, l'enseignement français a mis en place la continuité pédagogique : les élèves ne sont plus venus dans leur école suivre des cours, mais ont reçu un enseignement en distanciel, via leur ENT, les messageries, les visioconférences...

Nombreux sont ceux qui s'inquiètent des difficultés d'apprentissage créées par cette situation, du décrochage scolaire qui en découle. Sans nier l'accroissement des inégalités scolaires que cette situation a engendrées, nous nous intéressons ici à un phénomène de niche à notre sens révélateur : certains élèves semblent « se révéler » en période de confinement, et voient leurs résultats scolaires s'améliorer nettement, au point parfois de ne pas vouloir retrouver la classe normale. Comment expliquer le fait que certains élèves réussissent mieux lorsqu'ils sont éloignés de l'école ? Il s'agit là de notre objet d'interrogation. Nous parlons bien sûr de réussite en matière d'évaluation et de résultats scolaires, mais aussi dans la construction du rapport à l'école et à l'apprentissage. En quoi l'enseignement à distance peut-il être une chance pour certains élèves ? Nous proposons de nous pencher sur le retour d'élèves qui ont vécu cette continuité pédagogique de façon positive pour chercher à comprendre les enjeux de cette situation.

Cadre théorique

Nous travaillons dans le cadre de la didactique clinique (Terrisse et Carnus, 2009; Carnus et Terrisse, 2013) qui observe les phénomènes d'enseignement-apprentissage sous l'hypothèse

de l'inconscient freudien (Freud, 1920). Nous envisageons les acteurs de ces situations, élèves ou enseignants comme des sujets singuliers, divisés et assujettis. L'enseignant ou ici l'élève n'est pas considéré de façon épistémique, il est unique. Il est également divisé du fait de son inconscient et ses actes ou ses paroles relèveront en certains aspects d'une ambivalence constitutive du manque à être du sujet (Lacan, 1971, p.200). Enfin il est assujetti à diverses institutions : familiales, scolaires, étatiques, etc. (Beillerot et al., 1989, 2000; Blanchard-Laville et al., 1996; Chevallard, 1991).

Dans le contexte de notre étude, nous voulons examiner la singularité des élèves : comment elle s'exprime au travers de la nouvelle situation d'apprentissage en contexte de continuité pédagogique et pourquoi cette singularité se satisferait mieux du contexte de l'apprentissage distanciel.

Cette entrée par la singularité du sujet sera étayée par les apports de la théorie des situations de Brousseau (Brousseau, 2010; Brousseau et Balacheff, 1998) qui nous permettra d'interroger les concepts de milieu et de situation didactique. Nous envisageons ici le concept de milieu tel que défini par Brousseau comme une structure « emboîtée », « en oignon » (Brousseau, 1990, p.319, Margolinas, 1995, p. 96) dont le point de départ est le milieu matériel. En référence à la théorie piagétienne (Piaget, 1969), on fait l'hypothèse suivante : le sujet apprend en s'adaptant (assimilation et accommodation) à un milieu qui est producteur de contradictions, de déséquilibres. Le professeur est l'organisateur des jeux de l'élève avec le milieu : c'est lui qui choisit les situations didactiques les plus pertinentes pour qu'il y ait apprentissage.

Le professeur, doit être, selon Brousseau, le garant de l'adéquation de la connaissance acquise avec le savoir visé (qui relève de la culture). Dans la situation de classe, le professeur doit donc établir puis maintenir la relation des élèves avec la situation didactique choisie. Brousseau parle de processus de dévolution. Il est évident que le professeur ne se contente pas de livrer le problème aux élèves, mais qu'il soutient également leurs efforts, par exemple en rappelant les règles du jeu, à savoir travailler sur le problème donné et chercher soi-même la solution. D'autre part, il observe le travail des élèves, et cette observation lui est nécessaire pour gérer l'avancement du travail (activer les élèves les plus lents, par exemple), mais également pour prendre des décisions sur l'opportunité d'introduction d'une nouvelle valeur de variable dans la suite des situations, ou, plus généralement, de l'opportunité d'une nouvelle situation. C'est également cette observation qui lui permet de constituer une mémoire du travail des élèves qui pourra être utile par la suite, pour le rappel des difficultés rencontrées et de la façon de les dépasser, par exemple.

Ici, le confinement et la continuité pédagogique entraînent un déséquilibre du milieu et, par extension, des situations didactiques proposées à l'élève, et c'est dans ce cadre que ce travail trouve sa place.

Problématique et question de recherche

La continuité pédagogique a instauré des modalités d'enseignement inédites, pour lesquelles de nombreuses difficultés ont été relevées par les praticien-ne-s et la recherche. Devant l'urgence de la situation sanitaire et la fermeture des établissements scolaires, il s'agissait d'imaginer et de mettre en place des moyens nouveaux, pour maintenir le lien enseignants-élèves, ainsi que la continuité des apprentissages, à un moment où la durée de la fermeture était encore inconnue. Si les ENT ont été largement sollicités, les enseignants ont aussi fait preuve d'une grande adaptabilité, mobilisant des

outils d'ordinaire peu utilisés dans le monde professionnel : plateformes à visée scolaire ou non, réseaux sociaux, sites de vidéos, ...

Sans minimiser les difficultés et les inégalités créées par l'enseignement à distance, nous interrogeons ici un phénomène qui, même s'il semble être minoritaire, permet d'éclairer le rapport à l'école et à l'apprentissage d'élèves dits « en difficulté ». En effet, même s'il est encore un peu tôt pour dresser réellement le bilan de cette période, nombreux sont les retours et études faisant le point sur les nombreux obstacles rencontrés par les familles, élèves et enseignants dans la mise en œuvre de cette continuité, tant sur le plan des outils et de l'accès au réseau que sur celui des contenus. Mettre en place / suivre un enseignement à distance nécessite en effet des moyens et des compétences que plusieurs élèves et enseignants ne possédaient pas en mars 2020, ce qui a laissé certains d'entre eux au bord du chemin de l'apprentissage. Nul travail lié au confinement ne peut s'absoudre de la conscience de cet état de fait. Nous n'échappons pas à la règle ; or, cette question occupe une place minoritaire dans notre étude. En effet, dans la mesure où nous nous centrons ici sur les élèves qui ont pu suivre les enseignements tels que proposés, nous choisissons de ne pas nous pencher sur la question de l'accès à la technique.

De même, nous choisissons, parmi ces élèves, un type de profil particulier : celui d'élèves qui, quel que soit leur niveau d'enseignement, sont habituellement repérés par leurs enseignants comme étant en difficulté, et qui ont montré durant le confinement une nette amélioration tant de leur mise au travail que de leurs résultats scolaires. Car il serait logique d'imaginer que ces élèves, dits en difficulté, soient mis encore plus en difficulté par des conditions d'enseignement qui les privent de l'accompagnement de leur professeur ou des échanges avec leurs camarades, les contraignant ainsi à se retrouver seuls devant leur tâche.

Cependant, pour certains d'entre eux, il n'en est rien, et, loin de subir la situation, certains y trouvent de tels avantages qu'ils souhaitent la prolonger, au point de ne pas souhaiter réintégrer leur établissement d'origine et de demander à rester en cours à distance jusqu'à la fin de l'année, valorisés notamment par un contexte de réussite scolaire que certains n'avaient jamais expérimenté auparavant dans leur cursus.

Notre travail tend à éclairer, dans une visée descriptive et explicative, les mécanismes conscients et inconscients relatifs à la réussite de ces élèves. Comment rendre compte des éléments positifs de cette forme d'apprentissage ? Que peut-on déduire des écueils rencontrés par ces élèves ? Quelles pistes ce travail dégage-t-il pour la formation des enseignants ? Autant de questionnements que nous explorons ici.

Méthodologie

Nous avons sollicité divers élèves qui, étant repérés comme « en difficulté » par leurs enseignants, se sont révélés en réussite durant le temps de continuité pédagogique. Nous présentons ici trois cas d'élèves sélectionnés sur la base du volontariat : Jules en quatrième agricole, Annette en terminale Bac pro agricole et Cléopâtre en terminale Bac pro Éducation Nationale.

Nous avons proposé à ces élèves volontaires de suivre un entretien semi-dirigé d'une heure environ. Il s'agit de leur parole durant le confinement, et non pas d'une parole qui pourrait reconstruire leur vécu de ce confinement. Cet entretien a eu lieu en distanciel, soit en visioconférence, du fait du contexte de

distanciation. Ce n'est pas la pratique habituelle en matière de recherche, mais elle n'a pas été neuve pour l'élève qui s'est habitué durant cette période à l'usage de l'ordinateur et accessoirement de la visioconférence.

L'entretien semi-dirigé est constitué de questions communes aux trois élèves et en lien avec la continuité pédagogique ; toutefois, nous laissons libre cours au sujet de dérouler sa parole afin de mieux cerner sa singularité, notamment psychique avec l'association des signifiants du sujet (Lacan, 1971).

Du fait de la jeunesse des sujets et aussi du contexte de la visioconférence et du temps limité du confinement, les entretiens demeurent assez brefs et nous investiguons modérément le versant de l'inconscient pour nous limiter au versant de la singularité.

Nous proposons trois constructions de cas qui donnent à voir comment le sujet a appréhendé l'épreuve du confinement sur le plan scolaire. Cette construction de cas contient une part informative sur le sujet, mais aussi subjective, en tâchant de suivre la question de l'apprentissage au cœur de la singularité du sujet. Chaque construction de cas est résumée par une formule signifiante qui résumerait la position du sujet vis-à-vis de son apprentissage.

L'observation clinique et la construction de cas sont des constructions de la recherche et relèvent de nos subjectivités (Devereux, 1967).

Résultats

Cléopâtre : « quand t'es apaisé t'es bah tu peux tu réfléchis beaucoup mieux »

Cléopâtre, une jeune terminale de bac pro

Cléopâtre est une jeune fille de Terminale Bac Pro Commerce dans une grande ville du sud de la France. Elle a choisi ce pseudonyme en pensant aux personnages d'Astérix et Obélix – le film ou la bande dessinée – qui la font rire.

C'est une élève dissipée, qui change de collège en quatrième et dont la scolarité s'améliore alors. Le Bac pro se passe plutôt bien, mais *« j'ai du mal je révise pas trop on va dire je fais le cours tout ça voilà, mais en rentrant je suis pas du genre à ouvrir mes cahiers tout ça tout ça »*. Elle a le projet de continuer ensuite en BTS.

Pendant le confinement, Cléopâtre vit chez sa mère qui est en télétravail, et avec son frère de 15 ans, dans une maison avec jardin, située dans un petit village. Elle bénéficie de sa chambre propre, d'un ordinateur personnel et d'un téléphone portable. Sa mère est présente et peut répondre à ses questions au besoin.

La vie durant le confinement est assez souple : chacun mange comme il l'entend. Elle sort un peu sans aller loin. Elle juge la situation sanitaire inquiétante, mais n'est pas *« non plus affolée on va dire »*.

Les conditions de la continuité pédagogique

Le lycée de Cléopâtre a utilisé Classroom (Google) et Teams (Microsoft), que des enseignants utilisaient déjà. Elle reçoit *« des exercices et des leçons »* et a des visioconférences. Des travaux sont notés, même si ces notes ne comptent pas.

Cléopâtre apprécie les visioconférences : *« y avait un bon feeling », « ça m'a donné envie de me connecter »*. Le travail est constitué de beaucoup de recherches. Elle travaille entre 4 et 6 heures par jour, réparties le matin et l'après-midi.

Les enseignants encouragent le travail à plusieurs et Cléopâtre utilise les réseaux sociaux avec son groupe classe.

Un début difficile

Cléopâtre se sent perdue au début du télétravail, car cela demande beaucoup d'organisation entre les visioconférences, les mails et les travaux à rendre. Puis, l'équipe enseignante a mis en place un planning non obligatoire. *« ça m'a beaucoup aidée et du fait que j'me suis j'ai eu une bonne organisation ça m'a permis bah de d'être plus efficace et d'aller un peu plus vite je pense que quand on est enfin moi en tout cas quand je suis en cours j'ai vu que les exercices je les faisais plus rapidement que en cours »*.

Puis les enseignants lui renvoient des commentaires très positifs sur ses travaux et de très bonnes notes, meilleures que d'habitude. Elle est étonnée au début *« parce que pour moi je l'avais fait en mode vite fait en mode pas trop réfléchi alors que... mais en soi à force beh je le faisais naturellement bah je me levais je déjeunais j'allais faire mes devoirs c'était naturel je faisais ça heu ça me plaisait de faire ça quoi »*.

Ces commentaires et résultats positifs l'ont beaucoup motivée : *« je suis vraiment impliquée dans... dans mes devoirs dans mes leçons tout », « j'ai beaucoup appris j'me suis plus impliquée cette année j'suis plus impliquée dans mes recherches dans mon dans ma réflexion aussi parce que je me suis plus attardée on va dire sur heu sur les sur les questions sur heu les exercices c'est ça qui enfin moi en tout cas m'a aidée beaucoup à m'impliquer et à me mettre au boulot plus que je le faisais on va dire »*. Le savoir se construit avec un engagement total du sujet, semble-t-il.

Le confinement : une autre façon de travailler

Le confinement a été une autre façon de travailler, *« j'ai appris à m'organiser »*. C'était aussi un temps avec moins de dissipation. Elle avoue avoir des difficultés à rester concentrée un cours entier avec les discussions des élèves qui la déconcentrent, en présentiel. Elle ne perd alors aucune information : *« là on reçoit tout par écrit en soi donc heu les leçons les exercices ou quoi qu'on reçoit par écrit et ben j'les lis donc voilà en visioconférence pareil ils vont parler ils vont nous montrer en même temps »*.

Cléopâtre note cependant que l'interaction a manqué en mathématiques, où les visioconférences ont été utiles, mais poser des questions s'avère difficile. Elle a eu plus de goût pour la vente, car elle a pris le temps nécessaire de s'y intéresser : *« j'lai plus fait avec heu le coeur que sans cœur quoi »*. Pour le français et l'histoire, la relation avec l'enseignant, qui l'agaçait, a changé positivement, notamment grâce aux bons retours qu'elle reçoit.

Cléopâtre demande à sa mère d'imprimer les cours qu'elle range dans un classeur et dont elle dispose quand cela est nécessaire, par exemple lors des évaluations. Le numérique et l'ordinateur ont été très utilisés, mais en français elle a besoin de passer par le crayon et le papier avant de reprendre un fichier informatisé. *« j'réfléchis mieux comme ça sur une feuille à écrire... j'vais écrire un mot j'vais penser à un autre mot enfin que sur l'ordinateur j'sais pas »*.

La matière qui l'a moins intéressée, c'est la PSE : prévention santé environnement, qu'elle juge trop logique. *« moi j'ai même pas envie de réfléchir dessus (rire), mais bon faut le faire donc heu... la PSE je la faisais à la pêche ».*

Pêche

La pêche, une activité qu'elle pratiquait avant le confinement, a pris une ampleur centrale dans ses loisirs durant cette période. Au bord de l'eau, elle retrouve des amis et fait très souvent son travail scolaire : *« bah c'était encore plus cool hein », « ah ben là c'est là je crois que j'ai eu les meilleures notes hein là il me quand j'avais des rédactions j'allais les faire à la pêche les rédactions ».*

C'est un lieu et une activité propices à la réussite pour elle, sereins et calmes : *« on n'est pas on n'est plus sur terre », « ça t'apaise en fait ça t'apaise t'es apaisé du coup bah j pense que de travailler quand t'es apaisé t'es bah tu peux tu réfléchis beaucoup mieux tu tu enfin j pense en tous cas... enfin moi en tout cas »*

La sérénité, la rêverie aussi peut-être permettent de mieux travailler et avec plus de plaisir : *« ouais j'aimais bien moi faire mes devoirs comme ça au bord de l'eau heu... d'un coup t'as un poisson qui saute (rire) combien y a eu de feuilles de cours j'ai tout mouillé elles étaient toutes trempées j'étais là oups (sourire) ».*

La pêche, c'est l'amitié et *« le confinement c'est la bulle »*, loin de la routine hors confinement. Même sa vie a gagné en qualité selon elle.

Changement de soi

Cléopâtre a changé durant ce confinement, elle a vu et lu beaucoup d'œuvres conseillées par les enseignants, mais retient surtout les Mary Higgins Clark de sa grand-mère, lus aussi par sa mère qui félicitera sa fille de son travail scolaire. Elle a su aussi aider les autres sur les réseaux sociaux *« bah oui je me suis sentie utile quand même »*. C'est une autre lycéenne qui s'est inventée durant la continuité pédagogique.

Annette : *« je me suis sentie plus libre ».*

Parcours scolaire d'Annette

Annette est en terminale SAPAT dans un lycée agricole de la banlieue d'une grande ville française. Selon ses propres dires, c'est une élève à la scolarité moyenne :

« Avant la rentrée au lycée c'était très compliqué j'étais pas du tout une élève scolaire on va dire que j'étais plutôt une élève bazar, mais après en arrivant au lycée ça a changé et j'ai commencé à travailler bon après il y a toujours quand on entre en seconde on est toujours un peu pareil, mais au fur et au fur je me suis mise à travailler et maintenant l'école c'est quelque chose qui me dérange pas plus que ça et là maintenant je me qualifierais d'élèves ben standard quoi qui travaille normal quoi », mais qui a « toujours fait ce qu'il faut pour passer juste. »

Elle dit ne pas éprouver un intérêt particulier pour l'école et ses contenus. Elle ne semble pas avoir de curiosité intellectuelle en général, et mes sollicitations à chercher dans quel domaine disciplinaire elle se sent le plus impliquée restent sans réponse, même si l'arrivée au lycée semble avoir changé sa vie d'élève. Elle relate comment cette orientation qui semble plutôt lui avoir été imposée (*« c'est le seul lycée qui m'a acceptée donc j'ai été obligée d'aller là-bas »*) s'est révélée un choix plutôt épanouissant, même si elle se destine à une profession a priori sans rapport avec les débouchés prévus : *« Oui alors »*

pas du tout avec avec les filières qu'il y a après moi mon projet c'est de faire ben de rentrer dans l'armée donc pas du tout... /, Mais du coup tu as changé de projet en cours de scolarité ou c'est une idée que tu avais déjà avant ?/

Bah on va dire que ça m'a toujours plu, mais on va dire que j'étais plus focalisée sur les enfants à l'entrée au lycée et au fur et à mesure des années et la la terminale je me suis dit que finalement c'était peut-être pas quelque chose qui me plaisait réellement et du coup maintenant je sais que je veux faire ça et voilà .

D'un point de vue moins scolaire, c'est une jeune fille à l'apparence soignée, qui est très soucieuse de son image, et n'accepte d'ailleurs l'enregistrement de notre entretien qu'à condition que ce soit un enregistrement sonore exclusivement. : « *Est-ce que ça te va si j'enregistre cette conversation ? / Oui... est-ce qu'on voit ma tête ? / Non c'est le son : Non il n'y a pas de souci* »

Durant le confinement

Elle vit seule avec sa mère, dans des conditions qu'elle décrit comme bonnes. Elle possède son espace propre dans la maison, une chambre de grande taille avec un équipement informatique personnel et une connexion internet illimitée. Sa mère, membre du personnel soignant en arrêt maladie au début du confinement, a été présente tout le long de la période, mais Annette semble ne pas avoir souffert de cette proximité. Elle parle en termes plutôt positifs de cette mère qui a elle-même fait la même formation.

Concernant la période de continuité pédagogique pendant le confinement, Annette en a une vision à la fois positive et étonnée. Rappelons que, si elle fait partie de notre corpus, c'est parce que plusieurs de ses enseignantes nous l'ont signalée comme une élève dont les résultats se sont nettement améliorés pendant cette période. Elle-même en semble étonnée.

Sans surprise, ces bons résultats ont permis à Annette de développer une toute nouvelle motivation :

[...] là le fait d'être toute seule d'avoir la consigne de lire et tout bah en fait j'ai compris en fait à chaque fois que je comprenais et souvent c'est moi qui aidais les autres alors que en fait d'habitude c'est eux qui m'aidaient donc en fait non franchement on m'a pas aidée en français et j'ai réussi à faire toute seule et je suis très contente [...].

Ce qu'Annette dit de sa réussite

D'où viennent ces retours positifs sur un mode d'enseignement beaucoup décrié ? Il y a ce qu'Annette en dit, que nous développons ici, et ce qu'elle en laisse entendre, et qui sera abordé dans la discussion.

Dans un premier temps, Annette pointe ce qui lui a plu dans cette organisation à distance (et qui fait d'ailleurs qu'elle en souhaiterait la continuité même après la fin du confinement) et l'on peut lire ici une critique en creux du système scolaire. Premier argument : la question de la concentration. Car Annette bavarde en classe. Elle s'éparpille, est distraite, a du mal à se centrer sur la tâche scolaire. À l'inverse, seule dans sa chambre devant son écran, elle n'est plus sujette à ces distractions, et focalise plus facilement son attention. Cela entraîne pour elle une révélation : elle est capable de comprendre les contenus de cours :

[...] c'est vrai qu'on travaille mieux à la maison dans mon cas c'est vrai que dans mon cas moi c'est pas quelque chose qui m'aurait dérangée parce que comme je vous l'ai dit en fait quand on est seul chez nous quand on est devant notre ordinateur et qu'on est obligé de travailler parce qu'on est tout seul on n'a pas de distraction on va pas bavarder parce que moi je suis une très grande bavardeuse je bavarde euh beaucoup, mais en fait on n'est pas distrait on travaille plus.

Annette pointe aussi combien l'enseignement à distance lui a permis de reprendre son apprentissage en main, de se responsabiliser, notamment grâce à la liberté d'organisation qui lui est laissée, et au nouveau rythme qui se construit pour elle au cours de la période. : « *Je me suis sentie plus libre et je sais pas si c'est l'effet, mais j'ai eu des très très bons résultats et j'ai jamais eu des résultats comme ça en fait* ». Notons ici combien la capacité à s'organiser elle-même, et à maîtriser notamment un emploi du temps qui laisse de la place à ses rythmes biologiques stimule la motivation d'Annette :

Bah moi je me levais le matin bon au début je me levais tôt 9h, mais après j'ai vu que j'avais vraiment beaucoup de temps donc je me suis levée vers 10h 11h après je faisais mes devoirs et ça me prenait tout l'après-midi voilà et je rentre des mes devoirs à 17h (...) je préfère faire mes devoirs avant et après faire des trucs avec ma famille comme ça après au moins c'est fait et je suis tranquille.

Ce constat positif est cependant à nuancer, et Annette le pointe avec discernement en fin d'entretien : si l'enseignement à distance revêt pour elle un intérêt certain, cet intérêt est aussi en lien avec le type de contenus mis en jeu :

[...] sans les profs quand même pour nous expliquer c'est vrai que c'est compliqué quoi... Dans certaines matières... oui... parce qu'on a eu la chance de finir le programme par exemple en mathématiques c'était que des révisions donc on avait des leçons, mais après le fait de pas avoir le professeur pour des questions ou même pour une hésitation en fait on était en peu perdu on se sent vite dépassé en fait on croit qu'il n'y arrive pas, mais on renvoie quand même des questions et ils nous répondent, mais après dans cette matière c'était que des révisions et après quand c'est nouveau ils ont beau nous envoyer les leçons en fait c'est compliqué [...]

Jules : « Revenir ? peut-être pour les copains, mais je ne sais pas... »

Un élève dissipé

Jules nous est recommandé, car il fait partie des élèves dont les résultats se sont révélés particulièrement différents pendant le confinement en regard de ses performances habituelles au collège. Élève de 4ème, il est connu par l'ensemble des professeurs pour sa dissipation extrême, son agitation et son manque de concentration et de sérieux au travail. C'est d'ailleurs cette attitude que pointe sa mère, présente tout au long de l'entretien, dès le début de notre entrevue. Paradoxalement, durant l'entretien, Jules se montre plus que réservé, répondant par monosyllabes, et rendant notre travail ardu au possible. À plusieurs reprises, c'est sa mère qui prendra la parole à sa place et il ne fera qu'acquiescer à ses dires en souriant.

Sur le plan scolaire, Jules semble en difficulté de manière globale (« *Des fois ça ne m'intéresse pas et aussi c'est compliqué c'est les deux* ») : il invoque à plusieurs reprises son manque de compréhension des domaines abordés en cours, et admet assez rapidement ne s'y retrouver qu'en sport et en arts plastiques. C'est un élève qui semble peu intéressé par le scolaire, et indique à plusieurs reprises que

sa seule motivation à aller au collège réside dans des motifs sociaux. S'il n'explique pas les causes de ses difficultés, il décrit assez précisément les mécanismes par lesquels il passe durant les cours et qui semblent sous-tendre ses processus d'apprentissage.

Comment expliquer l'amélioration de ses résultats pendant cette phase de confinement ?

C'est sa mère qui apporte les premiers éléments d'explication. Il y a pour Jules un intérêt certain en termes d'efficacité scolaire, à ne pas se trouver en contact avec ses camarades pendant le temps d'apprentissage : il ne peut plus se distraire et donc se concentre mieux (*« il est assez vite dissipé en fait il aime bien amuser la galerie en classe au lieu de travailler »*). Il est d'accord avec sa mère : *« c'était mieux ici quand même à la maison on travaille mieux (...) Je sais pas je suis plus concentré quand il y a personne »*.

Nous y lisons aussi en creux un effet collatéral : confiné chez lui devant un ordinateur qu'il ne partage pas avec ses frères et sœurs, il est dans de bonnes conditions d'accès aux envois des professeurs. Il bénéficie aussi de la présence de parents attentifs et très organisés, et notamment d'une mère toujours disponible pour répondre aux questions et vérifier le bon rendu des travaux, puisqu'elle travaille dans un local attenant à la maison.

Un élève sous emprise maternelle

Cette mère semble d'ailleurs, au-delà de l'entretien et d'une manière générale, très présente dans la vie de Jules. C'est elle qui décrira le profil d'élève de son fils, mais aussi qui indiquera le contenu de son projet professionnel (*« travailler, c'est ce qu'il veut lui »*), ou encore prendra la décision de le tenir éloigné du collège au moment du déconfinement. À ce titre, la discussion autour du projet professionnel de Jules est révélatrice de la place prise par sa mère :

« Tu as une idée de ce que tu aimerais faire ?

Jules : *Soit pâtissier soit dans le médical, mais là je fais un stage de pâtissier... en pâtisserie... chez un boulanger pâtissier.*

Ça veut dire que tu vas te lever à pas d'heure le matin ?

La mère : *ça le dérange pas de se lever de bonne heure et d'aller travailler parce que... ce qui le dérange c'est les cours, il a vraiment du mal à l'école*

Et qu'est-ce que c'était ton projet après la 4e ?

Jules : *Je fais une troisième et après pendant le lycée je fais 2 semaines de stage et une semaine de cours*

La mère : *là il est sur un lycée pro. Moi je me suis reconvertie, et je suis à mon compte en tant que pâtissière*

Du coup c'est de là que vient cette idée ?

La mère : *un peu*

Jules : *ouais*

Nous interrogeons ici cette question du désir de Jules, qui ne s'exprime quasiment jamais librement durant l'entretien, tant la présence de sa mère est forte et imprègne nos échanges. À ce propos, il convient d'interroger les motivations profondes de la mère à ne pas remettre son enfant au collège : s'agit-il vraiment, comme elle le dit, d'une décision contextuelle et rationnelle ? Ou un désir plus ou moins inconscient de conserver sous sa coupe, et donc hors des tentations de dissipation, un élève qui doit lui valoir de nombreuses convocations disciplinaires, sans oublier d'autres motivations inconscientes familiales auxquelles nous n'avons pas accès dans cet entretien ?

Discussion

Comment et pourquoi ces trois élèves ont-ils/elles vu leurs résultats s'améliorer durant le confinement, et que peut-on extraire de ces trois cas qui nous permette de mieux comprendre leurs difficultés en classe ?

Pointons tout d'abord les bonnes conditions de travail dans lesquelles ils/elles ont pu suivre les cours à distance : une chambre, un ordinateur une connexion. Ils/elles partagent aussi un vécu commun, une histoire scolaire qui commence dans la difficulté, s'améliore avec les années de fin de collège et de lycée, tout en restant des élèves qui deviennent distraits facilement avec les discussions en classe.

Si le témoignage de Jules reste difficilement analysable au vu de la place prise par sa mère durant l'entretien, ceux d'Annette et de Cléopâtre se recoupent en plusieurs points :

Toutes les deux pointent en positif la capacité à s'organiser, la liberté découverte, la responsabilisation, mais aussi un rapport au rythme du quotidien très différent du temps scolaire. Il y a ici une (re)prise de pouvoir sur le temps et le travail scolaire et finalement une certaine impression que l'exceptionnel de la situation permet aux élèves de reprendre les rênes de leur apprentissage. Et cela les conduirait à une nouvelle et meilleure implication qui nous renvoie aux travaux de Boimare (2000), pour qui les difficultés d'apprentissage sont soit d'ordre instrumental (instabilité psychomotrice, déficit des repères identitaires, pauvreté des stratégies cognitives) soit psychologique (frustration excessive devant la remise en cause provoquée par l'apprentissage, difficulté à trouver la bonne distance relationnelle avec celui qui a la charge de transmettre le savoir, curiosité excessive parfois qui voudrait une réponse immédiate à des intérêts très personnels). Le sujet apprenant semble consolidé par le contexte de la continuité pédagogique qui propose des alternatives à la fois à la question motrice (à la maison, toute position est autorisée), identitaire (du fait du confinement en famille), mais aussi à celle de la curiosité (assigné à une utilisation intensive d'internet, on peut aisément imaginer que tout ado en aura profité pour surfer allègrement...). Cette réassurance semble s'être aussi bâtie sur le retour des travaux, bien notés, avec des commentaires positifs qui les ont surprises et, en changeant le rapport interindividuel au professeur, ont généré de la motivation. Ainsi, Annette et Cléopâtre partagent les mêmes réticences en ce qui concerne les mathématiques en distanciel dont les explications et l'interaction plus rares leur ont manqué. En français, en revanche, cela semble avoir été pour elles deux un travail qui a particulièrement été réussi. Peut-être le travail de l'écriture se satisfait-il davantage des conditions de l'enseignement en distanciel.

Finalement, cette liberté, cette autonomie, acquises ou reconquises dans l'apprentissage, ont pu se produire loin des fonctionnements habituels de la classe organisée sous un mode disciplinaire au sens de Foucault (1975) : place physique dans la classe, mouvement et position des élèves, rythmes et temporalité, activités pédagogiques, sous le contrôle de l'institution scolaire qui délègue peu de pouvoir à l'élève. Dans quelle mesure cette organisation peut-elle entraver l'apprentissage de certains élèves dont l'agitation ou la distraction est une caractéristique de longue date ? Ce désordre pourrait-il se comprendre comme un symptôme d'objection à la discipline et une lutte contre une certaine forme de dé-subjectivation qu'impose l'école ? L'espace de liberté qu'a induit la continuité pédagogique a peut-être permis de réintroduire certains élèves dans leur place de sujet-apprenant.

Pour autant, ces premières propositions d'explication se limitent à deux cas et ne visent pas une généralisation. De plus, ce changement a pu s'opérer en raison du caractère exceptionnel de la situation. L'angoisse a pu mettre en action un surmoi qui les a mis au travail.

Il faut noter aussi la présence des mères présentes dans les trois cas, et même de façon invasive avec Jules. Cet élève est en quatrième, et donc plus jeune que les deux jeunes filles. La mère de Jules reste présente lors de l'entretien contre toute attente, elle prend la parole. Cette relation fusionnelle ne permet pas d'accéder à Jules qui passe de la soumission et de l'injonction scolaire à celle de sa mère. S'il est repéré comme élève en réussite durant le confinement, que dit-il de lui-même ? Peu de choses. Sa place de sujet scolaire acteur de son apprentissage est invisible ici.

L'orientation liée à celle de la mère pour Annette et Jules demeure là aussi encore très présente. L'étayage maternel – ou d'un adulte autre que l'enseignant – pourrait être important dans la continuité pédagogique

Par ailleurs, on peut aussi invoquer un effet lié au contexte des établissements. Celui d'Annette et Jules comme celui de Cléopâtre ont organisé un planning, un système de mails et/ou de plateforme qui ont cadré fortement le travail et ont permis peut-être d'accéder à une responsabilisation. La place de l'école a été forte durant le confinement, et le temps de travail évoqué par Annette ou Cléopâtre en donne une certaine idée.

Conclusion

La continuité pédagogique modifie les conditions d'enseignement-apprentissage et nombreux sont ceux qui parlent de difficultés et de décrochage scolaire. Sans toutefois ignorer ces aspects, nous avons voulu examiner un autre versant : celui de certains élèves en réussite durant ce temps de continuité pédagogique. Dans des mesures différentes et qui leur sont propres, Annette, Cléopâtre et Jules témoignent par leur parole d'un changement dans leur rapport à l'école et au savoir. Nous avons voulu rendre compte de la parole singulière d'un sujet sans toutefois examiner la dimension inconsciente que la temporalité de la recherche ne nous a pas permis d'explorer. Nous avons privilégié la captation de paroles exprimées durant le confinement et la continuité pédagogique.

Les résultats de notre recherche sont donc limités. Pour autant, nous pouvons noter que certains élèves ont vécu une réussite inattendue durant ce temps particulier, en témoignent consciemment et apportent des motifs de compréhension à cette réussite.

Le nouveau cadre spatiotemporel, mais aussi technique et affectif induit par la continuité pédagogique donne des pistes possibles de réflexion en matière d'enseignement, peut-être particulièrement auprès d'élèves dont le rapport au savoir et à l'école a été difficile, mais semble en cours d'apaisement.

Références

- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., et Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir : Élaborations théoriques et cliniques* (1ère éd). Éditions universitaires.
- Beillerot, J., Mosconi, N., et Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Mosconi, N., et Beillerot, J. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Boimare, S. (2000). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod
- Brousseau, G. (2010, octobre). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques (1998)*.
Guy Brousseau Didactique des mathématiques.
http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf
- Brousseau, G., et Balacheff, N. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques 1970-1990*. La Pensée sauvage.
- Carnus, M.-F., et Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Éditions EP&S.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné* (2. éd). La Pensée Sauvage.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (H. Sinaceur, Trad. 1980). Aubier : 1994.
- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. In *Essais de psychanalyse* (pp. 41-111). Petite Bibliothèque Payot : 1999.
- Lacan, J. (1971). *Écrits 2*. Paris: Ed. du Seuil.
- Margolinas, C. (1995) La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations. Dans C. Margolinas (Ed.), *Les débats de didactique des mathématiques* (pp. 89-102). La pensée sauvage.
- Piaget, J (1969) *Psychologie et pédagogie*. Denoël.
- Terrisse, A. et Carnus, M-F. (2009) *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?*, Paris : De Boeck.

Pour citer cet article

Cadiou, S. et Mothes, P. (2020) Quand la continuité pédagogique conduit à la réussite : Étude de cas. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.678>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.679>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Cécile **Brunon**
Laboratoire ECP (France)

Dominique **Cau-Bareille**
Université Lyon 2 (France)

« Crée-moi un oiseau » : Innover dans un cadre temporel inédit

“invent a bird”: innovating in an unusual time

doi: 10.18162/fp.2020.679

Résumé

Cet article s'intéresse aux innovations pédagogiques des enseignants des écoles primaires en France pendant l'épidémie de COVID-19 ainsi qu'aux conditions les ayant rendues possibles. Il s'appuie sur une recherche menée auprès de 24 enseignants visant à appréhender l'évolution du travail enseignant pendant la phase de confinement / déconfinement. Sur la base d'entretiens semi-directifs et de budgets-temps, nous montrons que ces innovations ont pu être réalisées grâce à un relâchement de la pression sur les apprentissages, d'un enrôlement fort des parents, la mobilisation de collectifs de travail, une montée en compétences sur les outils numériques.

Mots-clés

Pandémie, enseignants, innovation, créativité, expérience

Abstract

This article presents the educational innovations of elementary school teachers in France during the COVID-19 pandemic as well as the enabling conditions. A study was conducted to understand how the teaching practices of 24 teachers evolved during the confinement and deconfinement phases. The results of semi-directed interviews and time-use diaries show that these innovative practices were enabled by four conditions: lower pressure to teach and learn, strong parental engagement, the mobilization of work collectives, and upgraded digital skills.

Keywords

Pandemic, teachers, innovation, creativity, experience

Introduction

Le travail enseignant a été profondément bousculé par les mesures sanitaires prises à la suite du développement de l'épidémie de COVID-19. Pourtant, malgré le caractère précipité de la mise en œuvre d'un nouveau fonctionnement avec les élèves et les familles, malgré le cadre très contraint, déstabilisant, privant le travail enseignant de ses ressources habituelles, les acteurs, dans le temps du confinement, ont pu faire l'expérience d'apprentissages et d'élargissement de leur champ de compétences. En effet, les situations de vulnérabilité peuvent être des occasions de développer une créativité importante dans le cadre du travail (Lhuillier, 2015; Amado et al., 2017), d'innover. Dans cet article, en suivant le fil conducteur d'une activité que nous appellerons « *Crée-moi un oiseau* » en maternelle, nous nous intéresserons aux conditions de l'innovation dans les pratiques pédagogiques des enseignants des écoles maternelles et élémentaires en France.

Présentation de la recherche

Cet article s'appuie sur une recherche en cours portant sur l'évolution du travail enseignant pendant la phase de confinement et de déconfinement en France. Elle s'intéresse à l'expérience que les enseignants ont pu faire de cette période de vulnérabilité, à la transformation des pratiques professionnelles, aux dynamiques collectives qui se sont créées durant cette période.

En réponse à l'appel à textes, nous avons choisi ici d'orienter notre propos plus spécifiquement sur les innovations pédagogiques testées pendant les phases de confinement, les conditions dans lesquelles elles ont pu émerger, mais aussi les obstacles qu'ont pu rencontrer les enseignants dans cette phase qui nécessitait des adaptations.

Le contexte français de confinement

L'organisation de la phase de confinement / déconfinement ayant affecté l'activité enseignante s'est faite en plusieurs phases en France :

- du 16 mars au 10 mai 2020 : fermeture des établissements scolaires et mise en place du travail à distance pour les enseignants et élèves ;
- du 11 mai au 22 juin 2020 : réouverture progressive de la plupart des écoles. Un nombre limité d'élèves par classe a été accueilli, les niveaux de classe ont peu à peu rouvert ;
- du 22 juin au 3 juillet 2020 (date de vacances estivales) : l'école redevient obligatoire pour tous les élèves.

Cadre théorique mobilisé

Cette recherche s'inscrit dans le champ de l'ergonomie, centrée sur l'activité de travail des enseignants. La démarche ergonomique permet de développer une approche systémique de l'activité, resituant cette dernière dans ses différentes dimensions, dans ses contextes organisationnel et institutionnel. Elle permet d'analyser les stratégies de travail et les régulations mises en place par les enseignants pour réaliser leur activité, pour faire face aux contraintes et exigences de leur métier, en fonction des marges de manœuvre dont ils disposent. Elle accorde également une place importante à la pénibilité « ressentie », qui intègre à la fois le vécu de la sévérité des contraintes de travail (le coût du travail), des éléments liés à la santé, ainsi que ce qui se joue dans l'activité de travail en lien avec les marges de régulations possibles ou impossibles dans le champ du travail comme dans les autres sphères de vie. Elle s'inscrit dans une approche diachronique de la santé (Volkoff et Molinié, 2011) et de l'activité permettant de saisir l'évolution des formes d'engagements dans le travail au vu des modifications qui interviennent du point de vue de la santé et des événements externes tels que la pandémie pour ce qui nous concerne ici.

De ce point de vue, nous aborderons l'innovation, « la créativité dans l'activité, comme un processus diachronique se déroulant tout au long de la vie » (Gaudart, 2017, p. 84) et qui peut trouver dans ce temps extraordinaire que constitue cette période de pandémie une occasion de s'exprimer, de se révéler. En effet, les moments de crise constituent à la fois des expériences de rupture, de désorganisation, mais ils peuvent aussi « inaugurer des mouvements de réorganisation alternative » et constituer « des occasions de croissance » (Lhuillier, 2015, p. 109). Nous aborderons ainsi l'expérience comme une ressource qui « dans le présent, fait œuvre du passé et ouvre un champ des possibles » (Gaudart et Ledoux, 2013, p. 128).

Contexte de collecte des données

Dans le contexte du confinement, il nous a été impossible de réaliser des observations in situ favorisant une approche intégrée de l'activité, méthode pourtant « au cœur de la démarche historique, identitaire et toujours centrale pour l'ergonomie » (Barthe et coll., 2017, p. 543). Il nous a donc fallu imaginer à notre tour des stratégies pour cerner l'activité autrement. C'est la raison pour laquelle nous avons mobilisé deux méthodes :

- 1) la technique des budgets temps, utilisée dans le champ de l'ergonomie, visant à analyser la structure temporelle des activités professionnelles et non professionnelles au cours d'une journée, du lever au coucher (Guilbert et al., 1965). Le principe est le suivant : les enseignants décrivent sur une journée entière les différentes tâches réalisées, indiquent les moyens de communication utilisés avec les élèves, les familles et les collègues, les outils de travail qu'ils mobilisent. Des éléments précis sur l'organisation séquentielle des tâches, sur les stratégies de travail développées, sur la manière dont s'articulent les phases de travail, de gestion de la famille et des activités domestiques ont ainsi été récoltées. La grille de budget temps a été conçue sur la base de trois entretiens préliminaires visant à référencer la diversité des tâches, les outils de travail, les modalités de communication utilisées. À titre d'illustration, nous présentons ci-dessous un budget temps rempli par une enseignante :

mardi 5 mai 2020

heure de début	activités domestiques y compris sorties, loisirs	gestion de vos enfants	activité professionnelle	
			domicile	
			sur ordinateur	avec le téléphone
06:45	activités domestiques			
07:20				traite les messages de l'école
07:40	activités domestiques			
08:20				contact avec les collègues de l'école
08:30	activités domestiques			
09:00			traite les mails de l'école	
09:09			traite les messages des collègues et direction	
09:21			préparation du travail des élèves	
09:30		travail scolaire		
09:40			préparation du travail des élèves	
09:54		travail scolaire		
09:55			traite les mails de l'école	
10:01				contact avec les collègues de l'école
10:11			traite les messages des collègues et direction	
10:21			traite les mails de l'école	
10:26		autres		
10:33			traite les mails de l'école	
10:42			traite les messages des collègues et direction	
10:53			traite les mails de l'école	
10:59				contact avec les collègues de l'école
11:03			visio-conférence pour des réunions	
12:47	activités domestiques			

Figure 1

Extrait d'un budget temps d'une enseignante de maternelle

2) des entretiens semi-directifs (49), menés à différentes périodes de la pandémie, dans la phase de confinement puis de déconfinement progressif jusqu'à la reprise complète des écoles. Les premiers entretiens réalisés pendant le confinement (24) ont été très longs (1 h 30 à 2 h), les budgets-temps servant de support aux échanges avec les enseignants. Nous avons renouvelé les entretiens (25) dans la phase de réouverture des écoles afin d'appréhender les processus d'ajustement et d'appropriation de la situation par les enseignants et les modalités de gestion des difficultés rencontrées : ceux-ci ont duré entre trente minutes et une heure. Un suivi de l'activité des enseignants par entretiens à la rentrée en septembre est programmé, car nous faisons l'hypothèse que cette période de COVID-19 aura des impacts durables sur l'activité enseignante et la scolarité des élèves.

Les entretiens ont tous été enregistrés et retranscrits pour faire l'objet d'une analyse qualitative thématique, sans traitement automatique du discours (recueil toujours en cours).

Caractéristiques des enseignants rencontrés

Sur le principe du volontariat, nous avons interrogé 24 enseignants de différents départements français, de 19 écoles différentes : 6 en maternelle, 18 en élémentaire. Parmi ces enseignants, 7 avaient des charges de direction. Ce choix de couvrir plusieurs écoles nous permet d'explorer la diversité des dispositifs mis en œuvre dans les écoles dans le contexte de confinement et déconfinement. Il nous a paru important de distinguer les enseignants de maternelle de ceux d'élémentaire, car les modalités d'apprentissage, les modes d'organisation du travail des élèves, y sont bien différents ; ce que nous avons pu vérifier dans les trois entretiens exploratoires que nous avons réalisés.

Tableau 1

Enseignants du premier degré impliqués dans la recherche

	Enseignant maternelle		Enseignant élémentaire	
	Enseignant uniquement	Enseignant avec charge de direction	Enseignant uniquement	Enseignant avec charge de direction
Hommes	0	0	1	1
Femmes	4	2	13	3

Le projet « *Crée-moi un oiseau* »

Nous avons choisi de partir du projet « *Crée-moi un oiseau* » de trois enseignantes de maternelle pour rendre compte des stratégies sous-tendant les innovations enseignantes, leur créativité durant la période de confinement, et réfléchir sur les conditions de ces innovations. Au gré des différents points abordés, nous ferons référence à d'autres initiatives, soit mises en œuvre en maternelle, soit en élémentaire dans d'autres écoles.

Trois semaines après la fermeture de leur école, les enseignantes d'une école maternelle ont décidé de poursuivre un projet collectif démarré en début d'année scolaire sur les oiseaux, requérant pendant la période de confinement une collaboration des parents jusque-là inédite. Il s'agissait d'une activité artistique de création d'un oiseau qui a été le support d'apprentissages dans le domaine du langage oral et écrit. L'ensemble du travail a été valorisé et transmis aux familles sous la forme d'un livre numérique pour chaque classe.

Quinze jours avant les vacances, on a lancé un projet oiseaux, parce qu'on avait beaucoup travaillé sur les oiseaux avec la Ligue pour la Protection des Oiseaux les mois précédents. On a lancé ce petit projet pour les trois classes. On leur a demandé de fabriquer un oiseau avec la technique qu'ils voulaient. [Dans la période de confinement] on leur a envoyé plein de techniques possibles différentes : en dessinant, en faisant du land-art, en faisant ce qu'ils voulaient, du bricolage... Ils devaient nous envoyer une photo de leur oiseau, ils devaient lui trouver un petit nom. [...] Le dernier travail, c'était d'imaginer ce que ferait leur oiseau à la fin du confinement. Pour nous faire un retour, soit ils s'enregistraient en train de raconter ; pour les plus grands, ils l'écrivaient. [...] Avec tout ça, on a fait trois livres, un par classe, des livres virtuels qu'on a mis en circulation. Et les parents, pendant les vacances, ont pu découvrir l'oiseau de chacun avec les petits messages de chacun. [...] Les parents ont bien joué le jeu, il y a eu des choses vraiment super ! (enseignante de grande section).



Figure 2

Oiseau créé par un élève

Ce projet qui s'est inscrit pendant le temps du confinement n'a pu aboutir que par la mise en place de diverses stratégies enseignantes parmi lesquelles nous retiendrons :

- la mobilisation des parents dans la mise au travail des élèves ;
- la transcription en langage ordinaire du langage opératif des enseignantes ;
- le soutien de la motivation des enfants avec le retour et la valorisation du travail grâce aux livres numériques.

Mobilisation des parents dans la mise au travail des élèves

Comprendre comment a pu s'élaborer ce beau projet nécessite d'analyser préalablement le travail scolaire transmis aux élèves en période de confinement et les modalités d'implication des parents dans le processus. Les enseignantes, en concertation, avaient pris l'habitude d'envoyer par courriel et par téléphone via WhatsApp aux parents des « idées du jour », graduant les difficultés en fonction de l'âge des élèves.

On a décidé de leur envoyer tous les jours ce qu'on appelle "les idées du jour". On leur envoyait des petits liens sur des activités à faire à la maison : ça pouvait être un petit peu de bricolage avec ce qu'on avait à la maison, les rouleaux de papier WC, les pots de yaourt ; ça pouvait être des choses en musique à écouter, des petites histoires en vidéo, des activités extérieures, des petites choses en gym. [...] Les enfants nous envoyaient des photos d'eux en train de faire telle activité ou telle autre. [...] Tout ça, on le mettait sur le blog (enseignante de grande section).

La grande réactivité des enseignantes aux envois des élèves, les félicitations qui s'ensuivaient et la valorisation du travail des élèves sur le blog de l'école ont largement contribué à l'adhésion des enfants et des parents à cette forme de travail à distance. Se sont mises en place des formes de routines parents-maîtresses facilitant l'appropriation du projet « Crée-moi un oiseau » par les parents.

On retrouve ce travail de mobilisation des familles préalable à un projet d'une autre enseignante de maternelle, « l'habillage de la mascotte de la classe » à des tout-petits et des petits.

[...] Le premier montage que l'on a fait – parce qu'il y a des élèves qu'on n'arrivait pas à avoir bien qu'on envoyait des mails, on envoyait les choses par Whatsapp, mais on n'avait pas beaucoup de retours, il y avait 10 à 12 retours sur les 25 ! Donc on s'est dit c'est pas assez. Donc quand on a téléphoné, on a proposé aux gens de télécharger WhatsApp pour ceux qui ne l'avaient pas, et donc on en a eu beaucoup plus. Et après on a fait une première vidéo où l'on a fait un truc un peu ludique en disant : tout le monde nous envoie une grimace, une photo de grimace, on a commencé comme ça. Donc on a commencé, nous les maîtresses, avec notre plus belle grimace : ça les a bien fait rigoler, et du coup on a reçu pas mal de photos de grimaces. Moi pour ma classe, j'en avais 12 ou 13, donc la moitié. J'ai fait un petit montage vidéo avec les photos de grimaces, y compris la mienne bien sûr et tout le personnel de l'école, et puis un petit montage sonore rigolo derrière, une petite vidéo qu'on leur a transmise par WhatsApp. À l'issue de ça, on a reçu plein d'autres grimaces derrière parce que les gens ont dit "mince je ne suis pas sur la vidéo donc je vais envoyer ma grimace aussi". J'ai refait le montage avec les nouvelles grimaces et à la fin j'en avais 18. On s'est dit "ça, ça marche !" Donc à chaque fois après, on a proposé des activités, de colorier, d'habiller la petite marionnette de notre école, notre mascotte avec un petit tee-shirt à colorier ou un pantalon facile à dessiner et à décorer comme ils voulaient. Les grands avaient des consignes graphiques, les moyens d'autres, et puis nous on décorait comme on voulait, on bricolait des choses dessus et puis après ils envoyaient les photos de ce qu'ils avaient fait. Et j'ai refait un montage sur les habits de la mascotte [...]. (enseignante de toute petite section et petite section de maternelle)

Cette élaboration conjointe avec les familles a demandé un travail d'enrôlement inédit. Cela a nécessité de passer par des subterfuges, se structurant en plusieurs phases : d'abord une accroche avec la proposition d'activités destinées à donner envie aux enfants et à leurs parents de s'engager dans le travail demandé (« *idée du jour* » ou prendre des photos de grimaces et les échanger) ; puis la proposition d'une activité plus longue et structurée telle que la fabrication d'un oiseau ou l'habillage de la mascotte de la classe qui sert de support aux apprentissages.

Mais nous avons constaté que ce prérequis de la mise au travail des élèves de maternelle était très fragile, compliqué à mettre en place et à maintenir dans la durée, particulièrement avec les familles en difficultés sociales ou éloignées de la langue française. La période de vacances qui est intervenue dans la période de confinement a coupé l'élan qui s'était créé lors des premières semaines, générant beaucoup d'inquiétude du côté enseignant et une nouvelle remise en question des moyens de remobiliser élèves et parents.

Transcription en langage ordinaire du langage opératif des enseignantes

Afin de permettre aux familles de réaliser le travail envoyé, les enseignants ont dû mettre en mots leur référentiel professionnel et le traduire en langage commun. En effet, du fait de leur expérience du métier, certains ont eu tendance dans les premiers messages à utiliser un langage opératif (Falzon, 1991) obscur pour les parents ne partageant pas les connaissances d'arrière-plans nécessaires pour saisir les tenants et aboutissants des activités proposées et les mettre en œuvre. Ce sont souvent les retours des familles à leurs messages qui leur ont permis de prendre conscience des implicites sous-tendant les consignes.

[...] Il a fallu que je précise davantage certains documents, alors que quand tu as les élèves en classe comme tu expliques à l'oral tu n'as pas besoin de le préciser autant. Il faut détailler tout ce que tu leur demandes, ce que tu fais normalement à l'oral alors que là il faut tout mettre à l'écrit et détailler. Et du coup, ça prend aussi plus de temps de détailler [...]. (enseignante de CM1).

Cette transcription les a contraints à une activité méta-réflexive d'autant plus difficile que les parents étaient d'origines très diverses, certains éloignés de l'école, n'osant pas toujours exprimer leurs difficultés de compréhension. Cela nécessitait d'identifier en amont non seulement les difficultés qui pourraient être rencontrées par les enfants – tâche habituelle d'un enseignant –, mais aussi par les parents. Il a donc fallu mettre en place une phase d'acculturation réciproque enseignant-parents facilitant cette élaboration collective nécessaire à la mise au travail des élèves, rendue parfois complexe du fait de la barrière de la langue dans certaines familles.

En élémentaire, il a parfois été plus difficile de mettre en mot le cheminement cognitif que devaient suivre les élèves pour arriver à réaliser les exercices. Pour éviter de mettre en difficulté les familles, certains enseignants ont trouvé plus simple de s'enregistrer par vidéo pour présenter de nouveaux apprentissages ou corriger des exercices, évitant du même coup cette phase compliquée d'explicitation des raisonnements qui sous-tend le guidage des enfants.

I : C'était quoi cette vidéo que vous mettiez sur Whatsapp ?

[...] C'était les exercices de maths, principalement. Je faisais une capture d'écran de mon PC et j'enregistrais ma voix pour expliciter, avec les mouvements de la souris. Par exemple, c'était résoudre un problème. Il y avait "papy a neuf poires, il en distribue à chacun de ses enfants, chacun en a trois, combien il y a d'enfants ?" Je faisais le petit schéma et j'explicitais le petit schéma pour arriver au résultat, et je leur transmettais ça. On ne pouvait pas appeler chacun, ça permettait de faire une correction un peu plus vivante que juste sur papier, avec des petites explications, et à disposition de tout le monde plutôt que d'appeler chacun et d'expliquer. [...] J'ai basculé sur ce petit mode de vidéo parce que plutôt que de dire aux parents : "vous expliquez comme ci comme ça", je l'explique par moi-même, et à la rigueur je leur demandais s'ils avaient bien compris la correction, et s'ils avaient des difficultés, soit je revenais sur certains points, soit ils me disaient : "c'est bon, avec la vidéo j'ai compris", ou alors "j'ai tout compris, j'avais même compris avant la correction, c'était évident" [...]. (enseignante de CP)

Cela a nécessité tout un travail d'auto-formation sur l'usage des outils numériques auquel les enseignants n'étaient pas préparés.

Soutien de la motivation des enfants avec le retour et la valorisation du travail

Lors du projet « *Crée-moi un oiseau* », les enseignantes ont mis en place un dispositif permettant de soutenir la motivation des enfants et des parents, avec la réalisation d'un livre numérique valorisant le travail des élèves. Une phase préalable a consisté à distiller au compte-gouttes quelques réalisations d'élèves sur le blog de l'école, de façon à donner à voir ce qui était attendu et entretenir l'attente et l'engagement des enfants et de leurs parents sur plusieurs séquences. Ce travail de soutien de la motivation s'est avéré très chronophage tant du point de vue de la maîtrise des supports numériques que du temps consacré au montage des productions d'élèves.

[...] Là, les parents nous envoyaient régulièrement des choses. Je devais à la fois les mettre sur le blog, j'en mettais une toute petite partie sur le blog pour leur montrer un tout petit peu ce que chacun faisait, mais sans trop en dévoiler, et en parallèle, j'ai créé trois livres virtuels, avec la photo de l'oiseau de chacun, la petite phrase, l'enregistrement éventuel qu'il avait mis, les vidéos des ATSEM et des collègues qu'elles m'avaient envoyées. Ça, ça m'a pris quand même pas mal de temps [...]. (enseignante de grande section)

On remarque avec ce verbatim à quel point la question de la disponibilité en temps et des compétences relatives aux outils numériques semble constitutive de l'innovation.

Cela se retrouve en élémentaire également.

[...] On a eu plein de retours de parents nous disant : "Quel boulot vous faites, ça doit vous demander un temps énorme !" On a fait beaucoup de supports, on a fait des bouquins numériques avec leurs productions d'écrits, avec le quoi de neuf, avec leur art visuel, on s'est formées sur padlet pour faire des retours visuels de ce qu'ils avaient fait. Ça les parents, ils ont beaucoup apprécié [...]. (enseignante de CE2 et directrice d'école)

La question de la maîtrise des outils numériques montre que des conditions sont nécessaires pour permettre l'innovation, et c'est ce que nous allons aborder dans la partie suivante.

Des conditions qui permettent l'innovation

Trois conditions essentielles nous semblent avoir permis ces innovations :

- se distancier des enjeux d'apprentissage et d'avancée du programme scolaire,
- travailler collectivement,
- disposer de compétences relatives aux outils numériques.

Se distancier des enjeux de poursuite des apprentissages pour innover

Le message des inspections en France était clair sur une chose : il n'était pas question de poursuivre les apprentissages à distance, mais d'entretenir les acquis des élèves. Toutefois, il était plus flou sur ce qu'il fallait réellement faire. C'est justement cette souplesse dans les exigences d'apprentissage qui a permis aux enseignants d'innover dans leur travail.

[...] Il faut peut-être aussi se dire que c'est une marge et qu'il faut l'investir pour essayer des trucs qu'on n'aurait jamais osé essayer. Dans un sens, c'est bizarre, on ne risque pas grand-chose parce que ce qu'on attend de nous au niveau scolaire n'est pas très clair, donc c'est peut-être le moment de se lâcher. C'est ce qui me fait tenir ! [...]. (enseignante de CE2 et directrice d'école)

C'est aussi prendre le temps d'essayer des méthodes de mise au travail des élèves issues de courants pédagogiques innovants (Freinet par exemple) que les exigences du travail au quotidien ne permettent pas d'investir.

[...] Je me suis laissé faire des choses que je ne prenais pas le temps de faire en classe. Par exemple, j'ai fait des balades mathématiques, ça c'est un truc qui découle des pédagogies Freinet. Une balade math, c'est vous allez vous balader et vous mettez des lunettes de mathématicien et vous ne voyez que des maths. Donc là, je regarde derrière vous, je ne vois pas des livres, mais plein de droites parallèles ; je ne vois pas une étagère, mais des angles droits, je vois peut-être des fractions parce que je me dis qu'il y a dix étagères qui ont la même taille, donc peut-être qu'une étagère c'est un dixième, et vous arrivez un peu à ce genre de considérations. Et c'est ce genre de choses qu'en pédagogie Freinet on parle beaucoup, mais que l'on ne prend pas le temps de faire parce qu'on a les programmes et tout ça. Donc là, j'ai pris le temps de le faire et on s'est régalez, quoi ! On s'est régalez ! On s'est baladé dans les appartements. Et puis on a vu des horloges, on a vu des balances ; donc ils ont pesé des trucs en se filmant en disant "ça, ça fait un kg", enfin bref ! On a fait des maths un peu autrement. C'est des petites choses, ça prend un peu du temps, mais c'est très porteur au niveau des apprentissages parce qu'ils l'ont vraiment vécu, donc il se passe quelque chose de vrai si vous voulez. Il y a un rapport au savoir qui devient un peu authentique [...]. (Enseignant de CM1 – CM2)

Prendre le temps de tester des méthodes d'acquisitions de connaissances dans un cadre extraordinaire permet de pouvoir ensuite les remobiliser au sein de l'école. Finalement, le confinement, et surtout la latitude laissée aux enseignants pour organiser leur travail à distance avec les élèves, leur a offert un espace de liberté pédagogique que certains ont su saisir pour tenter des choses, sachant qu'il n'y avait pas d'enjeu de réussite derrière.

Innover collectivement

Le projet « *Crée-moi un oiseau* » est révélateur du travail collectif qui s'est mis en place dans l'école, mais surtout du collectif de travail fort, structuré bien en amont du confinement. C'est en effet une école où les enseignantes ont l'habitude de travailler ensemble, d'échanger, de mutualiser leurs préparations, de mener des projets communs. Devant les prescriptions très floues du ministère, les enseignantes se sont organisées rapidement. Comme le soulignent Caroly et Clot (2004, p. 47), « le travail collectif, couplé au collectif de travail, est plus efficace pour faire face aux perturbations de l'activité, qu'un travail collectif sans collectif de travail » ; l'efficacité désignant ici à la fois l'atteinte des buts et les ressources mobilisées. Ce travail collectif a permis aux enseignantes, à la fois de s'approprier collectivement les prescriptions floues des inspecteurs en limitant ainsi le poids de l'incertitude et les tensions liées à l'interprétation des règles ; de mettre en commun des connaissances ; et de développer des modes d'organisation de l'action.

[...] Ma directrice m'a dit : "Tiens, il reste quinze jours avant les vacances de Pâques ; est-ce qu'on ne ferait pas un truc un peu fédérateur pour les trois classes, qui nous permettrait de faire une expo à la fin de l'année, pour faire un lien entre ce qui s'est passé entre le confinement et l'école ?" Je lui ai dit : "oui, c'est une bonne idée !" On a cherché sur quel thème, et je sais plus laquelle de nous trois a dit : "si on le faisait sur le thème des oiseaux puisqu'on a travaillé dessus cette année ?" Je lui ai dit : "Je jette quelques idées sur le papier, je t'envoie ça et tu me dis". Ça lui a convenu, à mon autre collègue aussi [...]. (enseignante de grande section de maternelle)

L'ensemble des entretiens réalisés durant la phase de confinement confirme ces observations : dans les écoles où existait déjà un collectif fort, les enseignants ont rapidement mis à profit les avantages du travail collectif en mutualisant les ressources, ce qui leur a permis de s'épargner du travail et de gagner du temps (répartition des activités, des matières). Si ces collectifs sont souvent internes aux écoles, d'autres peuvent exister à l'extérieur de l'école du fait de groupes de travail organisés dans les circonscriptions. C'est ce que nous avons pu identifier au travers d'un entretien mené avec une autre enseignante de maternelle.

[...] On a des collègues dans les écoles à côté qui ont fait une chaîne YouTube où la maîtresse, elle envoie tous les jours des vidéos avec une histoire pour la classe, avec une activité mathématique, une activité de graphisme, un petit bricolage, un petit truc de sport ; il y a vraiment des initiatives intéressantes. Moi je ne sais pas faire la chaîne YouTube. Il y a cette collègue à côté qui a fait sa chaîne ; elle nous a demandé des idées si on en avait, donc le truc des pâtes (...), ça a bien marché, le truc de la mascotte ça a bien marché, donc elle a repris des idées que tout le monde lui a envoyées dans tout le REP (quand je dis tout le REP c'est douze écoles maternelles). Donc tout le monde lui a envoyé des idées et elle, elle a construit des séquences avec ça et elle a permis à tout le monde de partager ce qu'elle avait fait. C'est-à-dire que nous on a pu donner les coordonnées de sa chaîne

YouTube pour son activité “dessiner dans le bac à farine avec le doigt” à nos élèves. C’est génial !
[...]. (enseignante maternelle toute petite section)

Le collectif et le travail collectif sont donc à la base des processus d’innovation, mettant ainsi la focale sur les dynamiques collectives existant avant le confinement.

Disposer de compétences relatives aux outils numériques

Une des conditions majeures de l’innovation pour le travail à distance avec les élèves s’est révélée être la maîtrise des outils numériques, ouvrant un espace de liberté pour travailler à distance avec les élèves (visioconférences, enregistrements vidéo), pour produire des supports de travail différents et facilement transférables, pour valoriser le travail des élèves. C’est le cas de l’enseignante travaillant sur le projet

« Crée-moi un oiseau ».

I : Vous avez des compétences particulières sur les outils numériques ? Ce sont des choses que vous saviez déjà faire avant le confinement ?

[...] *Je savais déjà faire. À l’école, c’est souvent que je crée des documents. Oui, je savais déjà faire. Là, j’ai utilisé un nouveau logiciel que je n’avais pas encore utilisé ; j’ai vu ça sur Internet, qui s’appelle E-Book Creator. C’est très très pratique. J’ai choisi d’utiliser ça, mais je savais déjà faire un livre virtuel [...].* (enseignante de grande section de maternelle)

Mais au vu des autres entretiens que nous avons réalisés, peu d’enseignants disposaient de telles compétences avant le confinement. Ceci peut s’expliquer par le fait que les outils numériques sont souvent anciens et rares dans les écoles en France. L’utilisation de l’outil informatique comme support de l’activité à distance a ainsi constitué un réel obstacle pour beaucoup d’enseignants.

I : Est-ce qu’avant cet épisode de confinement, tu utilisais l’interface informatique pour communiquer avec les enfants et les parents, pour envoyer des documents aux élèves ?

[...] *Non, pas du tout, pas du tout. C’est-à-dire que les parents, on les voyait régulièrement à l’école, et puis quand on avait besoin de les rencontrer, on passait par le cahier de liaison de la classe pour pouvoir les rencontrer. Donc jamais je n’ai communiqué comme ça avec les parents. Le site e-primo mis à disposition par le rectorat pour communiquer avec les élèves, je ne savais même pas comment l’utiliser ! C’est-à-dire qu’en fait on a eu 2h de formation à toute vitesse un soir, juste avant le confinement, par un animateur spécialisé en informatique. C’est un collègue qui est détaché au rectorat en informatique. Il est venu le soir après la classe et on a eu 2h de formation comme ça à toute vitesse, pour nous montrer rapidement le site. Ça c’était le vendredi. Donc le samedi et le dimanche j’ai passé mon week-end à regarder comment le site fonctionnait pour pouvoir envoyer la première semaine le travail aux enfants. Donc j’y ai passé tout mon week-end, à essayer de voir comment je pouvais faire pour leur envoyer des éléments, ce que je pouvais envoyer comme image ou vidéo. Je n’ai jamais fonctionné comme ça, si tu veux, surtout en primaire ! [...].* (Enseignante d’élémentaire CE2-CM1)

C'est donc avec des compétences informatiques très limitées que beaucoup d'enseignants ont abordé le travail à distance, limitant les possibilités d'innover dans la relation pédagogique avec les élèves avec ces outils. Confrontés à des outils informatiques institutionnels qui se trouvaient être dysfonctionnels (ex e-primo), ils se sont souvent retrouvés à bricoler dans l'urgence avec des logiciels trouvés sur Internet ou conseillés par des amis ou collègues, posant le problème de la confidentialité des échanges et de la protection des données personnelles. Les quelques formations proposées par l'Éducation Nationale dans le temps du confinement ne sont souvent intervenues que plusieurs semaines après le début du confinement, une fois que les enseignants avaient déjà mis en place leur activité autour d'autres outils que ceux proposés par l'institution.

Discussion

Dans ce temps très particulier du confinement, nous avons montré qu'innover dans ses pratiques a été possible, d'une part parce que les enseignants ont bénéficié d'une disponibilité en matière de temps inédite dans leur métier favorisant l'expression de leur créativité, et d'autre part du fait de l'absence de prescription. En effet, ils ont eu le temps de se réapproprier le temps, d'organiser autrement leur temps, « d'élaborer un temps à Soi, un temps créatif, qui s'articule dans le penser et le faire » (Gaudart, 2017, p. 82) ; en d'autres termes de produire le temps, leur temps. Cette créativité individuelle, mais surtout collective, leur a donné l'opportunité de tester des méthodes pédagogiques qu'ils n'avaient pas la possibilité d'expérimenter habituellement, faute de temps, pris dans les contraintes institutionnelles et des apprentissages académiques.

L'expérience, à la fois du métier, mais également des outils numériques, a été une ressource essentielle pour faire autrement, « pour faire autrement et s'accorder cette liberté-là » (Gaudart, 2017, p. 85). Elle n'est pas une simple répétition du passé : elle a permis d'envisager de nouvelles façons de produire l'activité pour faire face à une situation inconnue, déstabilisante. Elle témoigne de la vitalité du moment présent, de la qualité du temps, en permettant une circulation subjective dans les catégories du temps (Gaudart, 2013).

Pourtant, s'engager dans ce processus créatif n'a pas été sans incidence sur la santé. Il a fallu d'une part, surmonter les angoisses et la déstabilisation due au contexte de pandémie, et d'autre part, agencer ses temps professionnels et personnels différemment. Ce temps de la créativité a en effet largement débordé le cadrage temporel habituel des enseignants, brouillant l'organisation des sphères de vie. Les nouvelles contraintes de réactivité aux messages des élèves que les enseignants se sont auto-prescrites pour stimuler leur engagement, leur créativité dans les activités proposées, les a amenés à ne plus mettre de limite à leur activité de travail : répondre à vingt-deux heures ou les week-ends pour tenter de faire au mieux dans ce contexte dégradé, voilà ce qui est ressorti des budgets temps. Ce surinvestissement professionnel s'est accompagné d'un sentiment d'épuisement largement partagé.

Références

- Amado, G., Bouilloud, J.-P., Lhuilier, D. et Ulmann, A.-L. (2017). *La créativité au travail*. Erès.
- Barthe, B., Boccara, V., Delgoulet, C., Gaillard, I., Meylan, S., Zara-Meylan, V. (2017). *Outiller l'observation de l'activité de travail : quel processus de conception d'un dispositif technique ?*. Actes du 52^{ème} congrès international de la Société d'Ergonomie de Langue Française.
- Caroly, S. et Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. *Formation Emploi*, 88, 43-55.
- Falzon, P. (1991). Les activités verbales dans le travail. Dans R. Amalberti, M. de Montmollin, et J. Theureau (coord.), *Modèles en analyse du travail* (p.229-252). Bruxelles : Mardaga.
- Gaudart, C. et Ledoux, E. (2013). Parcours de travail et développement. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie Constructive* (p. 117-129). Presses Universitaires de France.
- Gaudart, C. (2013). *Age et travail à la croisée des temporalités : l'activité face aux temps*. Document pour l'habilitation à diriger les recherches, Université Bordeaux 2.
- Gaudart, C. (2017). La créativité, une appropriation du temps. Dans G. Amado, J.-P. Bouilloud, D. Lhuilier, et A.-L. Ulmann, (dir.), *La Créativité au travail* (p. 81-106). Erès.
- Guilbert, M., Lowit, N. et Creusen, J. (1965). Enquête comparative de budgets temps. *Revue française de sociologie*, 6(4), 487-512.
- Lhuilier, D. (2015). Puissance normative et créative de la vulnérabilité. *Éducation permanente : Travail et créativité*, 101-116.
- Volkoff, S. et Molinié, A.-F. (2011). L'écheveau des liens santé travail et le fil de l'âge. Dans A. Degenne, C. Marry et S. Moulin (dir.), *Les catégories sociales et leurs frontières* (p. 323-344). Presses de l'Université Laval.

Pour citer cet article

- Brunon, C. et Cau-Bareille, D. (2020). « Crée-moi un oiseau » : Innover dans un cadre temporel inédit. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.679>

Socialisation du groupe-classe au temps de la distanciation sociale

Group and class socialization in a time of social distancing

doi: 10.18162/fp.2020.681

Marion Tellier
Université Aix Marseille (France)

Résumé

Pour maintenir l'attention des apprenants dans une classe virtuelle, la dynamique de groupe est une composante essentielle. Cet article rend compte de deux expériences pédagogiques à distance durant la crise pandémique de 2020 : une transposition à distance d'un cours ayant démarré en présentiel avec un groupe se connaissant déjà et la conception d'un module inédit pour la distance. Dans ces deux contextes, la réussite des interactions en ligne et la bonne cohésion groupale ont pu se faire grâce à 3 techniques pédagogiques issues de la dynamique de groupe : faire connaissance, maintenir l'esprit du groupe et participer/collaborer en groupe.

Mots-clés

Dynamique de groupe, classe virtuelle, transposition, interaction en ligne, cohésion

Abstract

Positive group dynamics are essential for maintaining learner attention in virtual classrooms. This article reports on two remote learning experiments during the 2020 pandemic: remote delivery of a course that was initially held in person with a group that knew each other, and the design of an innovative remote learning module. In both cases, successful online interactions and group cohesion were achieved thanks to three pedagogical techniques based on group dynamics: getting acquainted, maintaining a group spirit, and group participation and collaboration.

Keywords

Group dynamics, virtual classroom, transposition, online interaction, cohesion

Introduction

En ce printemps 2020, un grand nombre d'enseignants dans le monde ont soudain et brutalement découvert l'enseignement à distance. Si celui-ci existe depuis longtemps, il reste l'apanage de quelques enseignants dans des services spécialisés à l'école primaire, secondaire ou dans le supérieur. En quelques jours, la grande majorité des enseignants ont dû transposer leurs cours en mode distanciel et apprendre à maîtriser des outils et des techniques pédagogiques nouvelles avec plus ou moins de réussite. Un constat que beaucoup d'enseignants ont fait est la difficulté de maintenir l'attention des élèves lors d'un cours en visioconférence. Lorsque l'on est « à l'abri » derrière son écran, il est plus facile de décrocher et de faire autre chose. On perd très vite le fil du cours qu'on était en train de suivre. Certains étudiants ont même déserté les cours. Dès lors, maintenir l'attention des participants lors d'un cours virtuel apparaît comme un enjeu majeur. Cet article se basera sur les analyses d'enregistrements de cours que j'ai dispensés pendant la crise sanitaire. En tant que formatrice de futurs enseignants, j'ai mis en œuvre des techniques que mes étudiants pourront réutiliser dans leur métier. J'étais moi-même relativement peu expérimentée dans la formation à distance au début de cette crise. Cet article se focalisera *sur la dynamique de groupe lors d'interactions synchrones en ligne et sur la façon de solliciter l'attention et la participation d'un maximum d'apprenants en stimulant leur implication dans le groupe*. J'aimerais ici témoigner de ma pratique et réfléchir à l'impact que cette expérience aura sur mes futurs enseignements, en présentiel comme à distance. En tant que formatrice d'enseignants de langues, une grande part de mes références s'inscrit dans ce champ, mais mon propos dépasse largement la didactique des langues. Après un cadrage théorique sur la dynamique de groupe en présentiel

comme à distance, je présenterai la méthodologie de ma recherche puis les analyses obtenues suivant trois thématiques : faire connaissance, maintenir l'esprit du groupe et participer/collaborer en groupe.

Dynamique de groupe

Qu'est-ce qu'un groupe ?

Dans leur ouvrage fondateur, Anzieu et Martin (1968/2007) classifient les groupes humains selon leur structuration, la durée de vie du groupe, le nombre d'individus qui le composent, les relations entre eux, l'effet du groupe sur les croyances et les normes, la conscience des buts à atteindre et les actions communes du groupe. Ils définissent ainsi 5 types : la foule, la bande, le groupement, le groupe primaire ou restreint et le groupe secondaire ou organisation. On peut considérer que le groupe-classe est un groupe primaire ou restreint dans la mesure où son degré d'organisation interne est élevé et la différenciation des rôles est importante. La durée de vie des groupes restreints va de trois jours à dix ans, les relations entre individus étant considérées comme des « relations humaines riches », génératrices de changement et dont les actions communes des membres du groupe sont qualifiées d'« importantes, spontanées voire novatrices » (1968/2007 :42). Le groupe présente donc un fort potentiel pour générer des actions communes, notamment dans le domaine des apprentissages.

De la nécessité du groupe et des relations sociales dans les apprentissages

Le lien entre motivation et dynamique de groupe a été mis au jour à la fin du XX^e siècle grâce aux travaux de Dörnyei et ses collègues autour de l'apprentissage des langues étrangères (Dörnyei et Malderez, 1997; Dörnyei et Murphey, 2003 entre autres). Le travail de groupe rend possible la mise en place de stratégies collectives, inaccessibles aux individus isolés, et permet à chacun de bénéficier des connaissances et des compétences de chaque membre (Ben Maad et Saadi, 2020). Plusieurs travaux récents ont montré l'influence positive du travail en groupe sur l'apprentissage, la motivation et l'autonomie des apprenants (Ben Maad et Saadi, 2020; Chang, 2010). Cependant, Chang (2010), comme Dörnyei et Murphey (2003) avant elle, souligne l'importance d'être dans un groupe qui fonctionne et qui présente une certaine cohésion, sinon on observe le désengagement des participants et l'effet inverse. La cohésion du groupe s'avère donc fondamentale (Chang, 2010; Dörnyei et Murphey 2003). Elle sert de bouclier social contre la pression des pairs et ses effets potentiellement négatifs, elle permet de réduire le niveau d'anxiété des apprenants et les encourage à maximiser leur effort dans une tâche donnée (Ben Maad et Saadi, 2020). Comme le rappelle Lefranc (2004), les émotions positives comme négatives ressenties par les apprenants ont des impacts sur les apprentissages. Cela est d'autant plus vrai en langue étrangère, où l'insécurité linguistique est forte et où, « explicitement ou implicitement, les énoncés produits en classe sont constamment jugés, et leurs auteurs avec » (Lefranc, 2004 : 84). La cohésion de groupe se manifeste en outre par une implication des apprenants dans leur apprentissage et par un encouragement mutuel entre pairs. Dans la création de cet environnement d'apprentissage positif, le rôle de l'enseignant est fondamental (Chang; 2010, Dörnyei et Malderez 1997; Dörnyei et Murphey, 2003). Il permet aux apprenants de naviguer à travers les différentes étapes de la vie du groupe (Dörnyei et Murphey, 2003), de créer et renforcer les liens et d'éviter les écueils et les conflits.

Comment développer la dynamique de groupe ?

Dörnyei et Malderez (1997) proposent quelques pistes pédagogiques pour renforcer la cohésion entre les membres d'un groupe-classe. Je garderai ici celles sur lesquelles je m'appuie en général dans mes cours en présentiel. Premièrement, il est indispensable de favoriser la formation du groupe en proposant des activités brise-glace pour faire connaissance, partager des informations personnelles et se trouver des points communs (Chang, 2010; Dörnyei et Malderez 1997; Dörnyei et Murphey, 2003). Ces activités mises en place dès la première séance accélèrent le processus de formation du groupe et détendent l'atmosphère. Il est conseillé de réactiver cet état d'esprit régulièrement en démarrant la séance par des activités d'échauffement (Dörnyei et Malderez, 1997). Les mêmes auteurs encouragent les enseignants à multiplier les interactions entre apprenants à travers des travaux en binômes ou en équipes et à privilégier des activités collaboratives plutôt que compétitives (sans pour autant renoncer à une compétition ludique et stimulante). Ces activités collaboratives doivent permettre à chacun d'apporter sa contribution et de se sentir valorisé dans le groupe. La bonne réussite de ce type d'activité repose en grande partie sur l'entente préalable des membres, d'où l'intérêt d'avoir veillé à une formation du groupe stimulante et bienveillante. Dörnyei et Malderez (1997) insistent également sur l'environnement physique d'apprentissage. Il doit permettre aux apprenants de se voir, se rencontrer en se déplaçant dans la salle, voire d'entrer en contact physique et changer de configuration facilement (classe entière, petites équipes, dyades).

La question se pose alors de savoir comment appliquer ces principes et créer la cohésion entre des personnes physiquement distantes et seules face à leur écran.

Et à distance ?

Le passage à l'enseignement à distance trouble nécessairement les repères des apprenants et des enseignants habitués au présentiel. Ne pas se voir (dans les formations asynchrones) ou se voir en mode parfois dégradé (dans de petites fenêtres vidéo dont le flux peut être perturbé), la distance physique, l'immobilité des participants et les difficultés à interagir dans une classe à effectif important peuvent mettre à mal la dynamique de groupe. Pourtant, tout comme en présentiel, « [d]ans les environnements virtuels, le groupe [...] forme un collectif intelligent » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 : 135). Différents chercheurs ont observé les mécanismes de constitution de communauté d'apprenants en ligne, notamment dans des formations asynchrones (via forum par exemple). Marcoccia (2001) établit 9 conditions à remplir pour constituer une communauté de parole en ligne parmi lesquelles on retrouve le sentiment d'appartenance au groupe et l'émergence d'une histoire commune. Dans une formation asynchrone, on trouve souvent sur un forum, une rubrique « Qui est qui » ou « Faisons connaissance » dont l'objectif principal est de permettre au groupe de construire sa propre identité (Combe Célik 2010 : 289). L'étude de Combe Celik (2010) montre que ce type de rubrique est jugé très utile par les participants et est extrêmement suivi. Les apprenants qui ne se connaissent pas prennent plaisir à se rencontrer virtuellement et à former une communauté de travail.

L'avènement, dans l'enseignement à distance, d'outils comme la webcam et donc la visioconférence ont permis le développement de formations synchrones. La visioconférence renforce le sentiment de co-présence (Guichon, 2017) et présente de multiples avantages du point de vue psycho-affectif (Develotte et al., 2008). Le fait de pouvoir se voir et échanger en direct vocalement ou via texte (clavardage) est extrêmement pertinent pour la dynamique de groupe. Cependant, il appartient aux enseignants comme aux apprenants d'explorer et de s'appropriier les outils des classes virtuelles, car l'utilisation d'une technologie dont on ne maîtrise pas les avantages n'a pas vraiment d'intérêt. Il est essentiel de s'interroger sur ce que cette technologie apporte de neuf ou de mieux pour s'en servir (Walckiers et De Praetere, 2004). L'orchestration des modalités offertes par l'outil est nécessaire pour gérer les différents aspects de l'interaction didactique (Guichon et Tellier, 2017).

Recueil de données

Les données utilisées ici proviennent de deux sources. Il s'agit tout d'abord d'enregistrements vidéo de 6 séances de cours à distance d'environ 1h chacune. Tous les cours ont eu lieu dans le cadre de la formation en 1^{re} année de master Didactique du FLE en situation de plurilinguisme à Aix Marseille Université (France) où les étudiants suivent des cours de didactique du FLE afin de devenir enseignants. Ils sont habitués à utiliser la plateforme pédagogique de l'université et lors du 2^e semestre : avant que le gouvernement français n'impose la fermeture des établissements scolaires et un confinement de la population, nos étudiants suivaient un cours dédié à l'enseignement en ligne « Concevoir et tutorer des cours de langue en ligne ». Dans ce module, ils apprenaient en outre à utiliser la plateforme de classe virtuelle Amuconnect. La promotion 2019-2020 comptait 24 étudiants et lors des séances à distance, ils étaient entre 19 et 22. L'enseignante¹, c'est-à-dire moi-même, possédant 20 ans d'expérience pédagogique, en particulier dans la formation d'enseignants de FLE, est spécialisée dans la dynamique de groupe.² J'enseigne très ponctuellement à distance, notamment dans un séminaire synchrone de master 2 co-animé avec des collègues sur la plateforme Amuconnect, dérivée d'Adobe connect et acquise par notre université. Au moment du confinement, j'avais une très faible maîtrise de cette plateforme de classe virtuelle et je n'avais d'ailleurs jamais créé moi-même de session. Elle permet, comme beaucoup de logiciels de classe virtuelle, plusieurs vues (présentation, discussion, collaboration) et donne également la possibilité de travailler en sous-groupes (ateliers). Amuconnect permet en outre d'enregistrer la séance, ce que j'ai fait systématiquement pour permettre aux étudiants absents pendant les séances synchrones de les visualiser. Ces séances n'ont pas été enregistrées à des fins de recherche et l'ensemble constitue donc un corpus écologique. Il est composé de 4 séances issues du cours « Enseigner les langues aux enfants » et d'un « café virtuel » organisé avec les étudiants après la fin des cours pour garder le contact alors nous étions encore confinés.³ Les extraits du corpus seront codés M1-enf (cours sur les enfants) et M1-café (café virtuel).

À cela s'ajoutent des documents issus d'une formation continue en ligne dans une université d'été (SUPFLES) pour enseignants de FLE dans laquelle je suis intervenue au début du mois de juillet 2020 pour un module de 2 h⁴ sur les activités favorisant la dynamique de groupe en présentiel et à distance. Il y avait 8 participantes. Lors de ce module, j'ai commencé à formaliser la pratique pédagogique expérimentée pendant nos cours confinés de master 1 et que je développerai dans cet article. Les extraits de ce module seront codés Mod-2020.

En plus de toutes ces séances de classe virtuelles, j'utiliserai également des extraits de courriels envoyés aux participants avant ou après les différentes séances (master 1 ou module de formation continue).

Analyse des données

Trois aspects qui me semblent importants pour rendre les cours en classe virtuelle dynamiques seront développés ici : 1) Faire connaissance, 2) Développer l'esprit de groupe et 3) Participer et collaborer en groupe.

Faire connaissance

Nous avons évoqué dans la partie théorique la nécessité pour l'enseignant d'établir une ambiance bienveillante, notamment lors de la formation du groupe (Chang, 2010; Dörnyei et Murphey, 2003) afin de faciliter ensuite le travail collaboratif. Le gros avantage de la distance est que lorsque l'on apparaît avec notre image à l'écran, notre nom s'affiche en dessous et cela facilite grandement la mémorisation des prénoms de chacun (voir figure 3 pour un exemple). On peut ainsi se focaliser plutôt sur l'échange d'informations visant à mieux faire connaissance. Dans le module de formation continue, les participants ne se connaissaient pas, alors j'avais envoyé des consignes par courriel avant la séance pour que chacun crée son blason (figure 1).

Bonjour

Avant notre module de demain, merci de compléter le document ci-joint, intitulé « blason » soit en version .doc soit .pptx. Pour ce faire, il vous suffit de copier et coller des photos dans chaque case du blason (photos choisies dans vos images personnelles ou dans un moteur de recherche internet type Google image).

Dans la case 1 : mettre une image représentant votre pays d'origine (monument, paysage connu...)

Dans la case 2 : mettre une image de votre animal préféré

Dans la case 3 : mettre une image de votre activité préférée

Dans la case 4 : mettre une image de votre couleur préférée

Merci de me renvoyer votre blason complété avant demain (mardi 9h30, au plus tard).

Figure 1

Courriel de consigne pour le blason (Corpus Mod-2020)

J'ai ensuite compilé les blasons (exemples en figure 2) et nous nous sommes posé des questions afin de deviner à qui chaque blason appartenait. Cela nous a permis de mieux faire connaissance et a donné à chacun la possibilité de prendre la parole et d'interroger les autres.

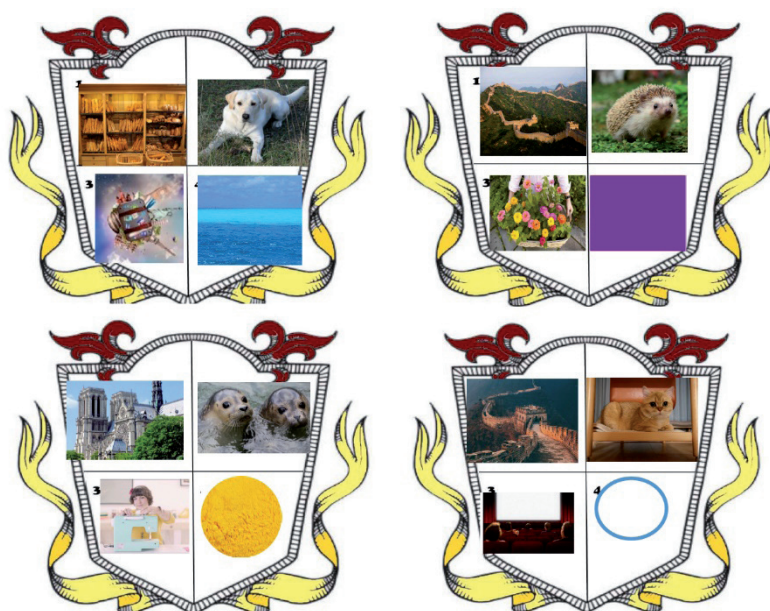


Figure 2

Exemples de blasons des participants (Corpus Mod-2020)

Développer l'esprit de groupe

Dörnyei et Malderez nous mettent en garde (1997) : briser la glace ne suffit pas, il faut constamment réchauffer le climat. Ainsi, sans alimentation de la cohésion de groupe, même un groupe sain et dynamique peut périlcliter (Dörnyei et Murphey, 2003). Un groupe-classe est un microcosme avec son propre système de règles, sa culture et son histoire (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001) et il convient de maintenir cet état d'esprit et de renforcer le sentiment d'appartenance au groupe. J'ai testé deux approches dans ce sens : faire des « photos de classe » et mettre en place des moments conviviaux.

Photo de classe

Contrairement au présentiel, quand on est à distance et que chacun affiche sa vidéo, on peut voir d'un seul coup les visages de tout le monde. Pourquoi ne pas en profiter pour faire une capture d'écran et saisir cet instant comme une photo de classe ? On peut s'amuser à prendre des poses et même ajouter une petite pincée d'humour.

Cette illustration vient renforcer l'esprit de groupe et peut être un souvenir que l'on garde comme une vraie photo de classe (figure 3). Ces photos sont peu coûteuses en temps de classe et ne requièrent pas de maîtrise technologique complexe.

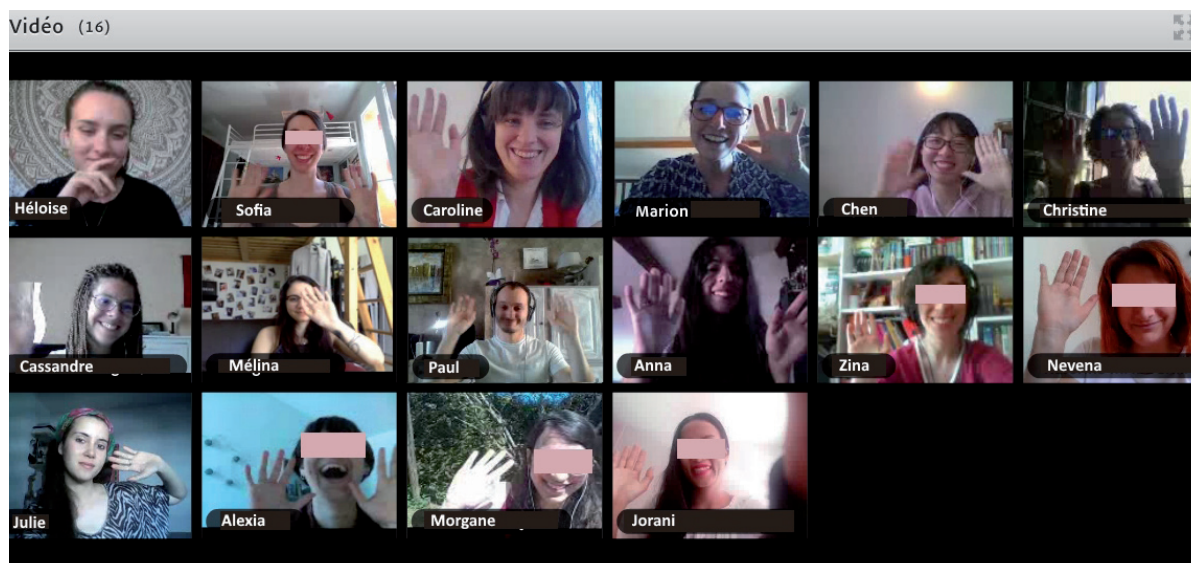


Figure 3
Photo de classe en mode distanciel (Corpus M1-enf)

Une autre photo de classe que nous avons faite était directement liée au contenu pédagogique. Dans un autre cours de master 1 sur les techniques de créativité en classe de langue, nous avons le projet de réaliser une œuvre d'art commune sur le thème « joie et bonheur ». Nous devions chacun produire quelque chose (dessin, peinture, collage, pliage...) sur ce thème et ensuite coller tout ensemble sur un grand panneau. Malheureusement, le confinement nous a empêchés de le faire. Le cours étant passé à distance et animé par une autre collègue pour les séances suivantes, celle-ci et les étudiants ont eu l'idée de faire ce collage d'œuvres en mode numérique, chacun faisant apparaître sa production à l'écran le temps d'une capture (figure 4).

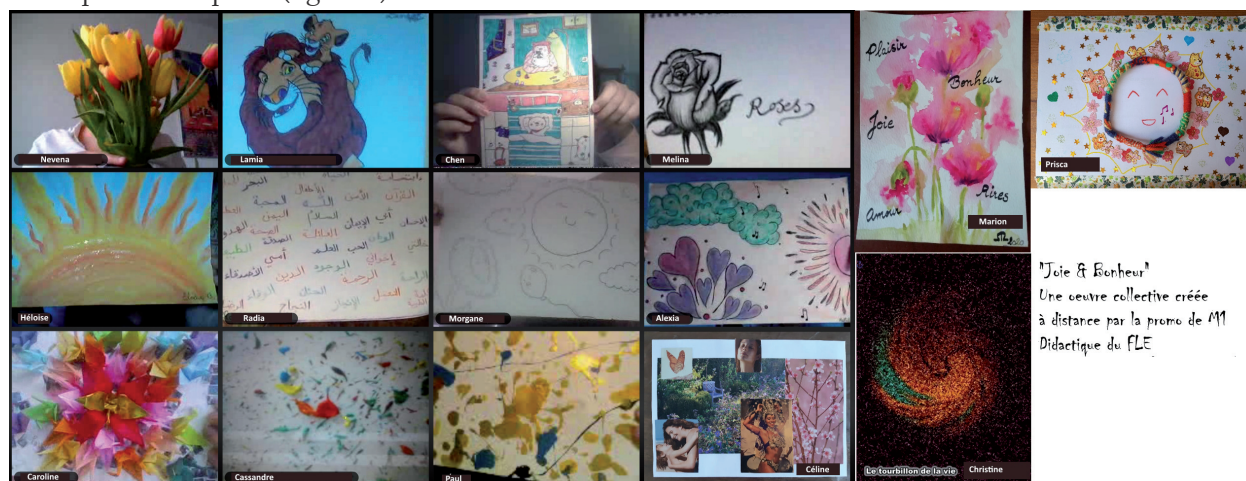


Figure 4
L'œuvre d'art collective « Joie et Bonheur »

La constitution de cette œuvre collective a été un moment fort dans notre groupe, le thème de la joie et du bonheur étant tout particulièrement le bienvenu dans cette période de confinement. La photo de l'œuvre a ensuite été utilisée sur la page d'accueil Facebook de notre département universitaire. Cet événement a contribué à l'histoire partagée du groupe et au renforcement de ses liens (Dörnyei et Malderez, 1997).

Les moments conviviaux

Chang (2010) nous invite à organiser des moments conviviaux pour souder le groupe, envisageant même des regroupements autour de quelques boissons et nourritures à partager. Au temps de la distanciation sociale, même en présentiel, ce genre d'initiative est impossible. Quelles alternatives s'offrent à la formation à distance ? En mode asynchrone, on trouve souvent sur les forums un espace informel. Combe Celik a étudié les messages échangés dans la rubrique « Récré » d'un forum. Elle note le caractère récréatif des messages et leur « fonction essentiellement socio-affective » (2010 : 153) dans lesquels s'établit un mode de communication informel parfois très personnel.

En mode synchrone, ces échanges informels apparaissent souvent en début de séance au moment de l'accueil des participants. L'extrait de corpus suivant (figure 5) en est un exemple.⁵

<i>Début de la séance confinée n°2 sur l'enseignement des langues aux enfants. Les vidéos des étudiants apparaissent progressivement à l'écran. MT est l'enseignante. Les parties entre [] et sur fond gris représentent les échanges dans la fenêtre de clavardage. (voir la note 5 pour les conventions de transcription)</i>	
1	MT : alors je vois pas tout le monde là // y en a qui veulent pas se montrer je suis sûre qu'il y en a
2	qui sont en pyjama
3	[Lamia : non mdr]
4	[Anna : je vous assure que non mdr]
	MT rit en lisant le clavardage
5	[Paul : non haha]
6	MT : OK / bon ben écoutez j'espère que vous allez bien / que vous tenez le coup / que tout le
7	monde est en bonne santé / c'est Jamila qui était malade c'est ça ? // vous avez des nouvelles ?
8	[Christine : Jamila est sortie de l'hôpital]
9	[Leila : elle est sortie de l'hôpital mais est toujours malade elle n'a plus de voix]
10	[Christine : c'est Leila qui a des nouvelles]
11	[Leila : merci à vous :)]
12	MT : (lit le clavardage à haute voix) Jamila est sortie de l'hôpital d'accord / donc ça va mieux alors ? elle est toujours
13	malade et n'a plus de voix peuchère OK / merci Leila // vous lui direz
14	qu'on pense bien à elle et qu'on l'embrasse hein

Figure 5

« *Je suis sûre qu'il y en a qui sont en pyjama* » (corpus M1-enf)

Dans cet extrait, on note tout d'abord qu'il existe une véritable dynamique conversationnelle multimodale. En effet, si en tant qu'enseignante, je m'exprime uniquement vocalement, les étudiants, eux, n'utilisent que le clavardage afin de participer à cette discussion spontanée sans chevauchement de parole. Plusieurs éléments témoignent du côté informel de la conversation (et d'ailleurs un peu éloigné du style d'interaction habituelle dans le cadre universitaire). J'ouvre la séquence (l. 1-2) par une plaisanterie « **je suis sûre qu'il y en a qui sont en pyjama** », cette remarque faisant partie de l'histoire conversationnelle du groupe, car avant la toute première séance à distance et alors que le confinement commençait à peine, j'avais envoyé le courriel suivant aux étudiants : « *À jeudi et pensez à vous organiser pour maintenir un rythme de travail et ne pas passer la journée en pyjama. Webcam obligatoire jeudi, je vais vérifier!!!!* ». Les étudiants réagissent en montrant leur amusement par des marques informelles « **mdr** » (l. 3 et l. 4) ou encore « **haha** » (l. 5). Témoignant toujours du contexte particulier de la pandémie, je poursuis alors sur un ton plus sérieux en m'inquiétant de leur santé tant physique que mentale (l. 6-7), puis en demandant des nouvelles d'une étudiante hospitalisée (Jamila). L'étudiante Christine répond qu'elle est sortie de l'hôpital, puis Leila confirme et développe. Ce qui est intéressant ici, c'est que Leila est très amie avec Jamila et que, comme le confirme Christine (l. 10), c'est elle qui a des nouvelles directes. Le fait que Christine ait pourtant répondu en premier montre que le groupe (au moins une partie) avait déjà eu des nouvelles de Jamila. Cette solidarité entre eux est le résultat d'une dynamique déjà bien construite dès le semestre précédent. Ma dernière intervention (l. 12-14) demeure dans le registre informel avec l'utilisation du terme « **peuchère** » (caractéristique du sud de la France et signifiant « la pauvre »). Je demande aussi à Leila de dire à Jamila qu'on pense bien à elle et qu'on l'embrasse, me faisant ainsi porte-parole du groupe (usage du pronom « **on** »). Cette intervention témoigne de l'aspect socio-affectif de l'échange.

Outre ces débuts de séance conviviaux, j'ai également organisé 2 cafés virtuels après la période de cours alors que nous étions encore confinés. À cette époque, les étudiants préparaient leurs dossiers à rendre et leurs examens pour valider leur année universitaire. En temps normal, nous marquons la fin de l'année universitaire par un pique-nique. Ne pouvant organiser cet événement dans le contexte de distanciation sociale et sentant que beaucoup d'étudiants étaient esseulés, voire déprimés, je leur ai proposé un café virtuel. Tous ceux qui le souhaitaient (enseignants comme étudiants) ont participé à ce rendez-vous, munis d'une tasse de thé ou de café (ce qui nous a permis de faire encore une belle photo de groupe).

Sachant que le dispositif de la classe virtuelle rendait difficile la discussion spontanée, j'ai proposé une petite activité de détente, annoncée la veille par le courriel suivant : « *pour ceux qui le souhaitent, vous pouvez m'envoyer par mail avant 12 h demain, une photo qui représente votre confinement (un objet, un meuble, un lieu, un animal domestique...) sans que l'on voie de visage. On essaiera de deviner qui a envoyé la photo.* ». Ces photos (exemples figure 6) étaient montrées une par une. Les étudiants répondaient dans le clavardage en faisant des hypothèses sur leur auteur. Cette activité permettait d'entrer dans l'intimité de chacun (j'ai d'ailleurs moi-même participé) et de renforcer les liens tout en passant un bon moment.



Figure 6
« *Ma photo du confinement* » (corpus M1-Café)

Participer et collaborer en groupe

Comme évoqué dans la partie théorique, une bonne entente dans le groupe et une bonne cohésion sont essentielles pour le faire fonctionner. Je voudrais, dans cette dernière partie, aborder la question sur travail en groupe sous deux angles : la transposition à distance et la conception pour la distance.

La transposition

Prise de court comme beaucoup de collègues, mes premières séances à distance ont été préparées dans l'urgence et reposaient sur la transposition des activités que j'aurais dû faire en présentiel, adaptant les modes de participation en fonction des contraintes de l'outil. Comme évoqué plus haut, l'interaction voco-verbale spontanée n'est pas évidente en visioconférence et si chacun se met à parler en même temps, c'est inaudible. Néanmoins, la participation active des étudiants s'avère essentielle au maintien de leur attention. J'avais prévu un exercice dans le cours sur l'enseignement des langues aux enfants dans lequel chacun devait se prononcer sur différentes propositions pédagogiques (sont-elles adaptées à l'enseignement des langues aux enfants ?). Une fois encore, j'ai demandé aux étudiants de faire l'exercice avant la séance et nous avons corrigé ensemble (figure 7). Notre méthode était la suivante : je lisais chaque proposition à haute voix et les étudiants signalaient si leur réponse était « oui » ou « non » par un geste (pouce levé pour oui, baissé pour non) pour ceux qui étaient en vidéo (Caroline avait même préparé des petits panneaux signalétiques pour répondre). Pour ceux qui ne pouvaient pas

mettre leur vidéo, ils écrivaient dans le clavardage. Les différentes modalités de la classe virtuelle et leurs affordances sont ici encore bien exploitées et tout le monde reste attentif.

The screenshot displays a virtual classroom interface. At the top, there's a header bar with 'Vidéo (16)' on the left and 'Participants (20)' on the right. Below the header, the main area is divided into three sections:

- Video Grid (16 feeds):** A 4x4 grid of video feeds showing participants. Names visible include Caroline, Paul, Marion, Lamia, Morgane, Sofia, Héloïse, Nadia, Jorani, Anna, Melina, Cassandre, Julie, Christine, Nevena, and Alexia. Some feeds are blurred.
- Participants List (20):** A list on the right side showing the names of all participants: Marion, Nadia, Anna, Christine, Julie, Caroline, Céline, Héloïse, Cassandre, Leila, Nevena, Lamia, and Chen. Each name is accompanied by a small icon and a status indicator.
- Chat and Poll Section:**
 - Notes de discussion:** A section for discussion notes.
 - Conversation (Tout le monde):** A chat window showing a poll question: 'ils sont petits'. Responses include 'oui' (green), 'non' (red), and 'ah' (grey).
 - Sondage:** A section for the poll, displaying the question and the list of responses.

Figure 7

Questions-réponses dans la classe virtuelle (Corpus M1-enf)

Cette transposition ne s'est pas toujours faite aussi facilement. Dans la transcription suivante (figure 8), j'essaie d'adapter une activité d'échauffement que nous avons déjà faite en présentiel (où on se lance des ballons imaginaires en interpellant le destinataire du ballon seulement par contact visuel). Le but est de créer une synergie entre les participants de manière récréative.

Début de la séance confinée n°3 sur l'enseignement des langues aux enfants. Elle porte sur l'enseignement de la phonétique. MT parle seule avec un diaporama en mode « présentation » de la plateforme, mais ligne 3 elle passe en mode « discussion » pour voir les vidéos de tous les participants.

1 alors **normalement** euh quand euh je fais ce cours (...) euh on travaille en **général** d'abord sur euh
 2 **on va essayer** de réfléchir un petit peu sur comment on pourrait euh travailler sur des sons et en
 3 **échauffement** / je vais repasser en discussion / essayer de mettre vos caméras tous ceux qui peuvent
 4 **j'aimerais bien qu'on fasse** un petit **jeu** euh **ensemble** où on se voit / **même si vous êtes en**
 5 **pyjama c'est pas grave on vous jugera pas // moi je me maquille que le jeudi alors hein** / (rires)
 6 tout le monde fait des efforts j'espère / (...) alors imaginez / **vous vous rappelez avant** on jouait
 7 **avant** aux ballons de couleurs / euh // bon là **ça va être un peu difficile** de faire du contact visuel
 8 avec/ ça pourrait être marrant / faire du contact visuel avec certaines personnes /, mais euh **on va**
 9 **essayer** là de s'envoyer euh des sons / d'accord? / et puis on va nommer la personne à qui on envoie
 10 le son / comme ça la personne va réceptionner / et euh pour envoyer des sons **on va essayer** de
 11 mettre les mains et la bouche d'une certaine façon de manière à montrer comment on prononce
 12 le son / et je vous propose qu'on commence par le son o / et o on va faire 0000 (montre un geste
 13 d'anneau entre le pouce et l'index devant la bouche)

Figure 8

« On va essayer » (Corpus M1-enf)

Même si on retrouve dans mon discours des éléments caractéristiques de la dynamique de groupe : l'activité d'« **échauffement** » (l. 3), le côté ludique « **jeu** » « **ensemble** » (l. 4), la référence à l'histoire commune du groupe : « **même si vous êtes en pyjama** » (l. 4-5) et enfin la confiance « **moi je me maquille que le jeudi alors hein** » (l. 5) (le jour du cours), on sent que la situation est singulière et nécessite une transposition. Celle-ci est tout à fait visible dans mon discours, j'emploie des termes comme « **normalement** » (l. 1) et « **en général** » (l. 1). La situation est donc inédite et vient rompre avec nos habitudes : « **vous vous rappelez avant on jouait avant** » (l. 6). On voit aussi en filigrane une certaine insécurité quant à la réussite de l'activité : « **on va essayer** » apparaît à 3 reprises (l. 2, 8-9 et 10) ainsi que « **là ça va être un peu difficile** ». Cependant, habitués à ce genre d'exercice, les étudiants ont collaboré et l'activité s'est plutôt bien déroulée.

La conception pour la distance

Concevoir des activités pédagogiques directement pour le mode distanciel est sans doute plus efficace, d'autant plus si l'enseignant exploite les potentialités des outils numériques. Dans tous les exemples que j'ai donnés ici, les étudiants participaient en classe entière. Cependant, plusieurs dispositifs de classe virtuelle permettent de travailler en sous-groupes. On commence en classe entière, ce que Henri et Lundgren-Cayrol (2001 : 47) appellent le « quartier général », pour donner les consignes. Puis l'enseignant répartit (aléatoirement ou non) les étudiants en petits groupes. Dans la figure 9, une capture d'écran du module de formation continue, on voit, dans la colonne de droite, que les participantes sont réparties en groupes de 4 dit « ateliers ». La capture d'écran nous montre l'intérieur de l'atelier 2. Les participantes ont 5 minutes pour trouver un maximum de femmes françaises célèbres du XX^e siècle et feront marquer un point à leur équipe pour chaque réponse correspondant aux 10

femmes que l'enseignante a secrètement listées. L'effectif étant plus restreint, les participantes peuvent s'exprimer oralement via leur micro et/ou dans le clavardage (« Conversation »), puis elles synthétisent leurs réponses dans la fenêtre « Notes » à gauche. Cette interface permet à l'enseignante (« Marion ») de visiter les différents ateliers et voir comment se déroule l'activité. Dans le processus de remue-ménages, le groupe prend toute son importance puisque chacun peut contribuer en apportant ses connaissances et rebondir sur les idées des autres pour en trouver de nouvelles.

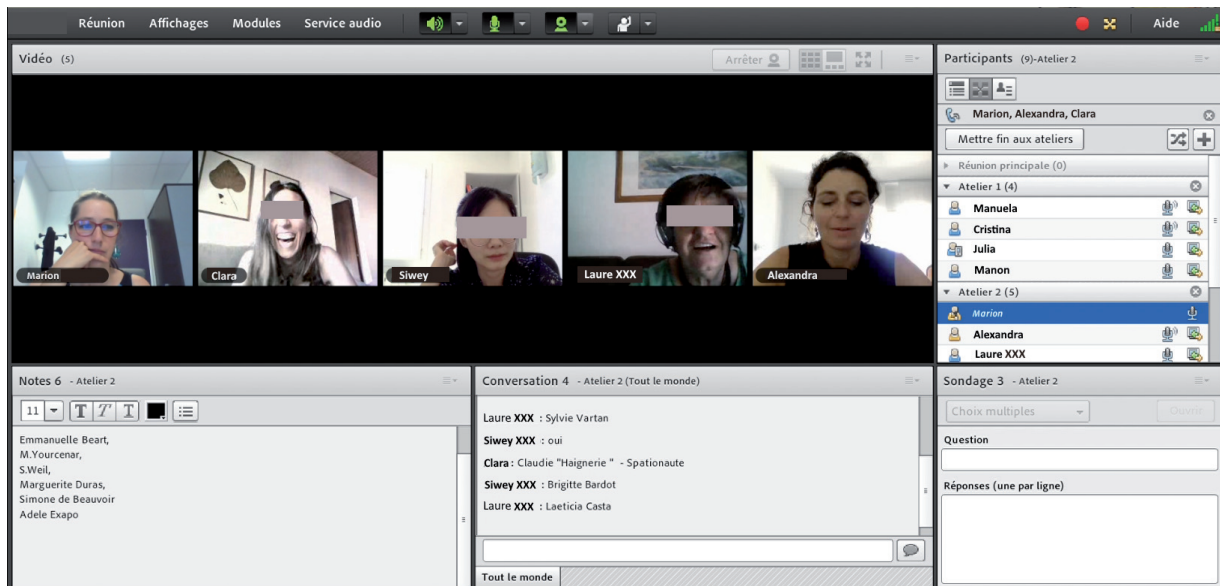


Figure 9
Remue-ménages en ateliers (Corpus Mod-2020)

Une autre activité que j'ai testée dans la même formation était une enquête policière à mener en atelier. Avant la séance en visioconférence, j'avais envoyé par courriel à chaque membre de chacun des 2 ateliers quelques indices pour résoudre cette enquête. Le mystère ne pouvait être résolu qu'en mettant tous les indices en commun. La contribution de chaque membre de l'équipe était donc indispensable à la réussite de l'activité. Je la pratique souvent en présentiel, mais, si elle fonctionne très bien globalement, je remarque que les participants ont tendance à poser tous les indices sur la table (ils les ont sur des petits papiers) et collaborent en ayant tout sous les yeux. À distance, les deux équipes ont fonctionné différemment. Dans l'une, les discussions se sont faites oralement et chacun participait en argumentant avec ses propres indices; dans l'autre, certains participants ont recopié fastidieusement leurs indices dans la partie « Notes ». La première équipe a rapidement et efficacement résolu le mystère, tandis que la seconde n'y est pas arrivée. À la décharge de cette dernière, de nombreux problèmes techniques ont perturbé les échanges oraux des participantes.

Conclusion

Pour reprendre les propos d'Henri et Lundgren-Cayrol « la collaboration, surtout en mode virtuel, est (...) un exercice qui s'apprend. Savoir collaborer n'est pas inné: cela s'apprend, au même titre que des connaissances ou des compétences disciplinaires. » (2001 : 152) Pour ce faire, « préparer » le groupe est indispensable : faire connaissance, maintenir l'esprit de groupe et proposer des activités où chacun peut participer est essentiel. Comme beaucoup d'enseignants, j'ai transposé à distance mes cours pensés pour le présentiel. Cela s'est parfois très bien passé, alors qu'à d'autres moments, certaines activités ont été plus laborieuses. Cependant, cette expérience m'a permis de développer mes compétences techno-sémio-pédagogiques, c'est-à-dire ma « capacité à utiliser les outils de communication à disposition et les modalités (texte, son, image, temps) qui leur sont propres de manière opportune pour l'apprentissage de la L2. » (Guichon, 2011 : 100) Si ce concept a été développé pour l'enseignement des langues étrangères, on voit qu'il s'adapte à tout enseignement. Ainsi, lorsque j'ai dû, peu de temps après, créer un petit module de formation continue à distance, il a été plus aisé de penser directement les activités avec les contraintes, mais aussi les potentialités de la classe virtuelle.

Alors qu'aucun parmi nous ne peut prédire dans quel contexte aura lieu la prochaine rentrée scolaire, j'envisage déjà la refonte de mes cours de master pour la distance. Un des principaux cours que je donne portant sur la dynamique de groupe, les principes listés dans cet article seront essentiels. Il me semble aussi que déléguer une partie de l'activité en amont permet de gagner du temps. Dans cet article, on a vu à plusieurs reprises que j'avais envoyé par courriel des consignes aux participants avant la séance afin qu'ils préparent certaines choses.

Les activités présentées ici fonctionnent très bien dans un monde idéal, mais il faut bien admettre que la réalité de la classe virtuelle est tout autre. Il y a une grande part d'imprévisibilité et de dysfonctionnements bien plus fréquents qu'en présentiel. La gestion des problèmes matériels divers (micro ou webcam, connexion internet) perturbe nécessairement le bon déroulement des séances et rend les interactions difficiles, voire pénibles. En effet, les problèmes de chevauchements, les interruptions de l'échange et la disparition d'une ou plusieurs modalités peuvent mettre en péril la planification de l'enseignant (Azaoui, 2017). Il faut donc faire preuve de « flexibilité pédagogique » et se constituer un « répertoire d'actions de rechange » (Develotte et al., 2008, paragr. 80) en cas de perturbation. Cela implique donc que la planification de cours à distance envisage différents scénarios de secours pour maintenir les échanges et la dynamique de groupe coûte que coûte.

Notes

- ¹ L'auteur de la publication est également l'enseignante du corpus, j'ai décidé d'écrire cet article à la première personne du singulier pour ainsi mieux restituer mon point de vue d'enseignante-chercheuse.
- ² Pour voir un exemple de ma pratique pédagogique en présentiel, voir ici : <https://amupod.univ-amu.fr/video/1628-1-pedagogie-favoriser-les-relations-sociales-dans-le-groupe/>
- ³ Lorsqu'il s'est agi de mener une recherche sur ces enregistrements, les étudiants ont été contactés afin de signer un formulaire de consentement pour autoriser l'utilisation des vidéos. Les visages des étudiants n'ayant pas répondu ont été masqués. Tous les noms ont été effacés ou modifiés dans les transcriptions.
- ⁴ Intitulé du module: « Quelles pratiques de classe pour stimuler la dynamique de groupe et l'oral ? Quelles transpositions pédagogiques pour l'enseignement en ligne ? » https://www.univ-amu.fr/system/files/2020-07/Brochure%20SUPFLES_univ%20e%CC%81te%CC%81%202020_Distance_diffusion.pdf

- ⁵ Les transcriptions correspondent aux échanges en temps réel. Les parties entre crochets et sur fond gris sont écrites dans la partie clavardage. Les parties en italique sont des commentaires que j'ajoute. Les parties en gras sont mises en évidence pour l'analyse de cet extrait. / correspond à une pause courte, // à une pause longue.

Références

- Anzieu D. et Martin J.-Y. (2007). *La dynamique des groupes restreints*. PUF. (Ed. orig. 1968).
- Azaoui, A. (2017). Faire face aux imprévus techniques. Dans N. Guichon et M. Tellier (dir.), *Enseigner l'oral en ligne – une perspective multimodale* (p.116-134). Éditions Didier.
- Ben Maad, MR, Saadi, I. (2020). The role of group dynamics in low-achieving EFL students' speaking development. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(2), 1–16. <https://doi.org/10.1111/ijal.12279>
- Chang, L.Y. H. (2010). Group Processes and EFL Learners' Motivation: A Study of Group Dynamics in EFL Classrooms. *TESOL Quarterly*, 44(1), 129-154. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.213780>
- Combe Celik, C. (2010). *Pratiques discursives dans une formation en ligne à la didactique du français langue étrangère : une analyse de la communication pédagogique asynchrone* [Thèse de doctorat non publiée]. Université Stendhal - Grenoble III. Repérée le 21 juillet 2020 à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00508363>
- Develotte, C., Guichon, N. et Kern, R. (2008). « Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ? » Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. *Alsic*, 11(2). Repéré le 21 juillet 2020 à <http://journals.openedition.org/alsic/892> ; <https://doi.org/10.4000/alsic.892>
- Dörnyei, Z., et Malderez, A. (1997). Group dynamics and foreign language teaching. *System*, 25(1), 65-81. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00061-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00061-9)
- Dörnyei, Z., et Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667138>
- Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. Dans N. Guichon et M. Tellier (dir.), *Enseigner l'oral en ligne – Une approche multimodale* (pp. 29-58). Éd. Didier.
- Guichon, N. & Tellier, M. (2017). (dir.) *Enseigner à l'oral en ligne : une approche multimodale des interactions pédagogiques* (pp. 59-90). Paris : Didier.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. PUQ. Repéré le 21 juillet 2020 à <https://www.puq.ca/catalogue/livres/apprentissage-collaboratif-distance-92.html>
- Lefranc, Y. (2004). FLE, FL«M», FLS : les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 133(1), 79-95. doi:10.3917/ela.133.0079 .
- Marcoccia, M. (2001). L'animation d'un espace numérique de discussion : l'exemple des forums usenet. *Document numérique*, 5(3), 11-26. doi:10.3166/dn.5.3-4.11-26.
- Walckiers, M. et De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. *Distances et savoirs*, 2(1), 53-75. doi:10.3166/ds.2.53-75.

Pour citer cet article

- Tellier, M. (2020). Socialisation du groupe-classe au temps de la distanciation sociale. *Formation et profession*, 28 (4 hors-série), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.681>



©Auteur. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.689>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

L'enseignement-apprentissage à la maison en période de pandémie en mettant sa casquette de maman-enseignante-chercheure : un défi de taille

Isabelle Carignan
Université TÉLUQ (Canada)

Marie-Christine Beaudry
Université du Québec à Montréal (Canada)

Katie Cohene
Lester B. Pearson School Board (Canada)

Meeting the challenges of home schooling during the pandemic while wearing three hats: mother, teacher, and researcher

doi: 10.18162/fp.2020.689

Résumé

La COVID-19 a mené au confinement généralisé et a demandé aux parents d'être proactifs, organisés et de gérer l'enseignement-apprentissage de leurs enfants. Cet article se veut un retour d'expérience, appuyé par la recherche, et lié à l'enseignement-apprentissage de jeunes enfants du préscolaire et du 1er cycle du primaire lors la pandémie mondiale. Ainsi, trois mères universitaires ayant vécu l'école à la maison, l'enseignement à distance avec l'école ainsi que les camps d'été virtuels reviennent sur les points positifs, les défis relevés ainsi que les apprentissages réalisés de façon générale à travers cette période sans précédent.

Mots-clés

Enseignement à la maison, enseignement à distance, camp d'été virtuel, visioconférence, enseignement-apprentissage, COVID-19, relation famille-école.

Abstract

The general confinement due to COVID-19 has called on parents to become proactive and organized managers of their children's learning. This article provides first-hand accounts of teaching and learning with children in preschool to first-cycle elementary school, with reference to the research and in a pandemic context. Three university mothers who experienced home schooling, remote teaching at the university, and virtual summer camps reflect on the positive aspects, challenges, and overall learning achieved during this unprecedented period.

Keywords

Home schooling, remote learning, virtual summer camp, videoconference, teaching and learning, COVID-19, family-school relationship

Introduction

La pandémie mondiale qui sévit actuellement et qui a mené au confinement généralisé a demandé aux parents – particulièrement aux mères – d'être proactives, dynamiques, organisées et de gérer l'enseignement à distance dispensé à leurs enfants en enseignant des notions avec lesquelles elles ne sont pas nécessairement à l'aise. Ceci est sans compter la conciliation et la superposition travail-école-famille ainsi que la logistique, qui fut pour le moins délicate.

Le stress pour les parents a été et est encore immense. Il l'est d'autant plus pour des spécialistes en éducation (deux en didactique de la lecture et une consultante en autisme), devenues des enseignantes généralistes le temps de la pandémie. À la mi-mars 2020, nous avons dû nous retrousser les manches et prendre des décisions ayant des répercussions directes sur l'éducation de nos enfants. L'engagement des parents dans l'éducation des enfants est un facteur déterminant pour la réussite scolaire (Deslandes, 2010), et ce, peu importe que ce soit en présentiel ou en ligne. Mais comment nous assurer d'enseigner les savoirs essentiels à nos enfants – qui sont à des niveaux différents – en sachant que le retour à l'école en septembre sera particulier et incertain si une deuxième vague de la COVID-19 survient ? S'il est bien documenté que les mois d'été créent un « trou » dans les apprentissages des élèves (Cooper et al., 1996), que dire lorsqu'il s'agit de plus de six mois ? Six mois dans la vie d'un élève sont une éternité et peuvent avoir des effets néfastes.

Comment alors amener de jeunes enfants (l'ensemble de nos enfants ont entre 5 ans et 10 ans) à apprendre au moyen des outils numériques ? Comment assurer, à la maison, un suivi adéquat des activités d'apprentissage à distance données par l'école ? Comment maintenir la motivation de nos enfants dans ce contexte ?

Pendant le (dé)confinement, nous avons vécu trois expériences : l'école à la maison, l'école à distance et l'une de nous a vécu les camps d'été virtuels. Des expériences de vie qui sont tout autant, pour reprendre Dewey (1968), des expériences d'apprentissage pour les enfants et les parents. Cet article se veut un humble retour sur nos expériences comme mères ayant assumé et assuré la scolarisation de nos enfants pendant des mois. Après une brève mise en contexte des actions entreprises, nous soulevons les défis rencontrés et dégageons les apprentissages réalisés. Enfin, nous partageons les réflexions que tout ceci a suscitées sur nous, comme professeures-chercheuses et praticiennes en éducation.

L'école à la maison assumée par les mères (*homeschooling*)

Dès l'annonce de la fermeture des écoles et des « vacances scolaires » impromptues décrétées par le ministre québécois de l'Éducation (Laplace, 2020), ce fut le branle-bas de combat : maintien d'une routine qui ressemble à celle de l'école, poursuite et consolidation des apprentissages, bien-être mental des enfants malgré ce contexte anxiogène, telles furent nos principales préoccupations. Devant le flou de la situation – les enfants recevront-ils des activités à faire de la part de leurs enseignantes ? Combien de temps durera le confinement ? –, les chercheuses en nous ont pris les choses en main.

Sélection des contenus, des moyens, et organisation de l'horaire

La première tâche réalisée fut de sélectionner les savoirs et savoir-faire à travailler avec nos enfants (ils sont respectivement au préscolaire, en première année et en deuxième année). Armées du Programme de formation de l'école québécoise au primaire (PFEQ) et de la Progression des apprentissages au primaire (PDA), nous avons sélectionné ce qui nous semblait primordial à enseigner. Ainsi, de mars à juin 2020, nous avons décidé de mettre plus particulièrement l'accent sur la littératie et la numératie. Nous savons à quel point la littératie, particulièrement le développement de la compétence en lecture, est un élément primordial à la poursuite de la scolarité, mais aussi à la réussite scolaire et éducative (Nadon, 2011). Les études le montrent : les enfants qui ont de la difficulté en lecture, en 1^{re} année, risquent de continuer à éprouver des difficultés au primaire et au secondaire (Giasson, 1997; Hernandez, 2011). De surcroît, « [educators] and researchers have long recognized the importance of mastering reading by the end of third grade. Students who fail to reach this critical milestone often falter in the later grades and drop out before earning a high school diploma » (Hernandez, 2011, p. 3).

En numératie, l'accent fut mis sur les additions, les soustractions et la résolution de problèmes. Par ailleurs, soucieuses de maintenir le développement global de nos enfants (Bouchard et Fréchette, 2011; MEQ, 2006), et reconnaissant que toutes les matières scolaires sont importantes, nous avons aussi alloué du temps aux activités physiques, aux arts plastiques, à la musique et aux sciences. À l'aide du PFEQ (MEQ, 2006), des savoirs disciplinaires et des compétences à développer pour chacune de ces disciplines ont été sélectionnés. Par exemple, en sciences, l'accent a été mis sur l'apprentissage de notions par l'entremise de livres documentaires pour la jeunesse, le visionnement de vidéos ainsi que l'enseignement contextualisé directement dans la nature. Du côté de l'éducation physique, nous avons planifié des séances de yoga, des courses à obstacles dans la maison, du vélo, de la marche dans la nature et de la danse sur de la musique entraînante. Cette vaste sélection fut échangée et bonifiée de nos expertises spécifiques.

Ensuite, nous avons élaboré les stratégies pédagogiques (Messier, 2019) pour enseigner à nos enfants. Encore une fois, les chercheuses en nous étaient au travail : l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013), l'enseignement stratégique (Tardif, 1992), l'apprentissage expérientiel (Dewey, 1968), l'enseignement à partir de la littérature jeunesse (Tauveron, 2002) ont été retenus, le but étant de varier les méthodes. Enfin, nous avons créé un horaire flexible et viable alliant l'enseignement à la maison, la logistique familiale et le travail. Les pédopsychiatres et l'OMS (2020) ont d'ailleurs mentionné l'importance d'avoir un cadre pour les enfants, c'est-à-dire un horaire régulier se rapprochant de celui de l'école. Nous étions donc bien motivées et déterminées à scolariser nos enfants à la maison, nous sentant fortes de nos formations en enseignement et de nos solides expériences professionnelles.

L'épreuve du réel

L'école à la maison ainsi pensée par nous trois a rapidement été confrontée aux enjeux du réel. D'abord, assumer l'école à la maison demande du temps, de la discipline et de la persévérance. Or, ce temps était compté : nous avons nos engagements professionnels à respecter. Même pour des gens qualifiés et ayant de l'expérience en éducation, nous avons constaté rapidement que nous passions plusieurs heures à planifier l'enseignement-apprentissage de chacun de nos enfants, à créer des activités, à trouver des ressources variées en ligne, à nous partager des documents ainsi que nos expériences. Planifier pour un enfant est aussi demandant que de planifier pour une classe entière d'enfants du même âge; la charge de travail augmente considérablement lorsque les enfants sont de niveaux scolaires différents.

Ensuite, l'enseignement à plusieurs enfants en même temps et à des niveaux scolaires différents a soulevé bien des défis, encore plus lorsque le français, la langue de scolarisation, n'est pas la langue maternelle ni des enfants ni de la mère. Si des classes multiniveaux existent dans certaines écoles québécoises, avoir une « miniclasse » multiniveaux avec ses propres enfants est une tout autre histoire et requiert une différenciation pédagogique (Leroux et Paré, 2016; Paré et Prud'homme, 2014). Cela demande également de planifier équitablement de sorte que la charge de travail soit équivalente entre les enfants, de ne pas trop compter sur l'autonomie des plus grands pour avoir plus de temps à consacrer aux plus petits, de s'assurer que les grands comme les petits reçoivent de l'aide de la maman-enseignante. Ceci est sans compter les disputes entre frère et sœur, la grande sœur qui commente les réponses erronées des plus petites sœurs, la comparaison de la charge de travail entre les enfants... La retenue que peuvent avoir nos enfants à l'école s'estompe grandement dans un contexte familial.

Enfin, le maintien de l'horaire a été quelquefois fragile. Entre les demandes urgentes du travail et le suivi de nos dossiers, certaines périodes planifiées ont pris d'autres formes : jeux libres dans le jardin avec la consigne de bouger le plus possible, balades à vélo en famille à la fin de la journée, tours de blocs lego à construire ou dessins à réaliser à côté de maman qui travaille. Bien que toutes les disciplines scolaires soient importantes, après avoir réalisé l'enseignement-apprentissage des compétences et des connaissances en littératie et en numératie, certaines liées à d'autres disciplines ont souffert de coupures, et ce, malgré notre bonne volonté. D'autres activités familiales, par exemple faire des semis pour le potager (faire de la science en contexte) ou préparer des biscuits (lire et comprendre le vocabulaire utilisé tout en intégrant la mesure), ont servi à lier à la fois des notions en sciences et en mathématiques (par exemple, faire des hypothèses), parfois à notre grand soulagement puisque cela nous faisait gagner du temps pour travailler pendant la semaine.

Cela dit, l'épreuve du réel a permis des apprentissages. Le principal est lié à la conciliation (ou la superposition) travail-famille-école à la maison. En effet, enseigner à nos enfants selon les principes et les connaissances que nous prônons nous a permis de tester auprès d'eux certains éléments qui ont directement alimenté nos cours universitaires et formations. En littératie, le but est de développer les compétences en lecture, en écriture et à l'oral (MEQ, 2001). Il est possible d'enseigner ces trois compétences en interaction à travers la littérature pour la jeunesse, notamment par la lecture interactive d'œuvres (Morin et al., 2006; Prêteur et de Léonardis, 2013) en format papier ou électronique. La littératie joue aussi un grand rôle dans la résolution de problème en mathématiques, car le vocabulaire et les structures de phrases doivent être bien comprises (Cabot Thibaut et Dumas, 2020; Lafay et Helloin, 2020). Il est également possible de passer par la littérature jeunesse pour travailler la numératie (Voyer, Lavoie, Goulet et Forest, 2018). Nous avons donc pu tester tout ceci auprès de nos enfants à partir d'œuvres que nous n'avions pas encore expérimentées. Ainsi, des œuvres « papier », des œuvres numérisées (de type PDF) et augmentées (Brehm, Beaudry, Lacelle et Lebrun, 2018) ont été utilisées. Travailler avec une variété d'œuvres, en découvrir d'autres, constater leur réception auprès de nos enfants, constater leurs potentialités ou, au contraire, leurs limites ont enrichi directement les cours que nous donnons, ou qui sont en conception, mais également certaines de nos recherches.

D'autres apprentissages sont aussi à souligner. Parmi ceux-ci, nous avons appris à soutenir nos enfants tout en favorisant leur autonomie : la tentation était parfois grande de répondre immédiatement à leur question, de les aider. Quant à eux, ils ont appris à travailler par eux-mêmes sans toujours compter sur nous, à faire des essais et des erreurs, à essayer de nouveau et réussir, tout comme ils l'auraient fait à l'école. Au-delà des apprentissages scolaires réalisés, ils ont appris à aider les plus petits à comprendre, avec leurs mots à eux (Ayotte, 2011; Wright, 2006), à prendre part à toutes les tâches de la vie quotidienne qui ponctuent une famille et à être résilients face à la situation.

L'école à distance assumée par les enseignantes (zoomschooling)

L'enseignement à distance assumé par la suite par les enseignantes généralistes et spécialistes de nos enfants a connu des points positifs et des défis. Chaque semaine, des planifications ont été proposées par l'ensemble des enseignantes, et nos enfants devaient assister à de nombreuses visioconférences par Zoom ou GoogleMeet. Nos enfants, les petits comme les plus grands, étaient ravis de voir leurs enseignantes et leurs camarades de classe. Plusieurs ont aimé avoir des échanges individuels avec leur enseignante titulaire, se sentant privilégiés d'avoir ce contact. En outre, ces cours virtuels ont donné un second souffle à la motivation de certains de nos enfants. Enfin, quelques-unes des enseignantes n'ont pas seulement adapté leur enseignement au contexte à distance; elles ont transformé cet enseignement en misant sur la classe inversée : des capsules vidéo expliquant des notions devaient être écoutées avant ou après le cours par les enfants, suivies d'activités à réaliser en grand groupe lors des rencontres virtuelles. Certaines enseignantes ont offert un accompagnement individuel ciblé pour chacun des enfants, notamment pour réviser des textes écrits et pour discuter plus longuement de règles de grammaire, de syntaxe, d'organisation de textes. Ceci aurait été difficile à faire pour une maman anglophone, mais aussi ces interventions individuelles requièrent plus de gestion en contexte régulier de classe, avec les autres enfants autour. Certaines enseignantes ont également utilisé le contexte dans lequel elles étaient pour enseigner des notions de façon ludique : à titre d'exemple, une enseignante a cuisiné une pizza avec les enfants afin de travailler les fractions.

Le premier défi est lié aux outils technologiques pour assurer l'enseignement à distance. Problèmes de connexion, méconnaissance de l'utilisation des outils par certaines enseignantes, parents qui ouvrent le micro malgré les consignes de l'enseignante; ce ne sont que quelques problèmes logistiques rencontrés. Le deuxième défi, abondamment relaté par les médias, fut la difficile conciliation entre les cours des enfants, les travaux et les lectures à faire entre ces cours et le travail des mères. Les planifications étaient parfois reçues à des moments différents pendant la semaine. Avec un enfant, c'est faisable. Mais avec deux ou trois enfants, c'est toute une gymnastique liée à la gestion d'agenda et aux outils technologiques ! En outre, le jeune âge des enfants impliqués requérait une présence parentale continue pendant les cours à distance. Devant ce défi majeur, nous avons mis l'accent sur ce qui nous semblait le plus pertinent dans les planifications des enseignantes et dans notre propre planification, en fonction du développement de nos enfants.

Le troisième défi, complexe, est lié à la fois à l'usage de l'écran, au développement et à la personnalité des enfants ainsi qu'aux activités d'enseignement-apprentissage mises en place. Si plusieurs de nos enfants étaient ravis par les cours à distance, certains étaient stressés par cette barrière inhumaine posée par l'écran lors des rencontres en plus grand groupe. Savoir que tous les autres camarades pouvaient les voir, regarder ses camarades à travers un écran; pour deux des enfants, aller devant l'ordinateur s'est avéré un enjeu majeur. Ainsi, une des enseignantes de 1^{re} année a mis en place une activité intitulée *Montre et raconte* en visioconférence, chaque semaine à la même heure. Le but était de favoriser le développement de la compétence orale avec des sous-groupes de 5 élèves, toujours les mêmes. À tour de rôle, les élèves devaient montrer un dessin ou une construction de leur choix. L'idée à la base est intéressante. Toutefois, pour certains enfants, l'écran a ajouté au défi : la visioconférence a empêché en quelque sorte de créer un climat humain et chaleureux pour de jeunes enfants. Ainsi, deux de nos enfants, habituellement assez volubiles et confiants en classe, se sont avérés mal à l'aise, voire très stressés, car il y avait trop de personnes à l'écran. Malgré la préparation et les pratiques chaque semaine, ce fut très difficile de les aider à parler devant leurs camarades. Est-ce dû à leur âge ? À une timidité provoquée par le contact virtuel avec la classe ?

Enfin, pour certains enfants, les séances de cours virtuels en groupe ont perdu de leur intérêt avec le temps. En effet, il était de plus en plus difficile pour certaines enseignantes d'engager les élèves dans les tâches proposées, de solliciter leur participation, de freiner l'utilisation de la messagerie publique et privée disponible lors des visioconférences. Rapidement, interroger de manière aléatoire les enfants présents à l'écran fut une manière de garder leur attention et de s'assurer que la tâche soit faite. À la maison, une présence parentale continue dans la même pièce était nécessaire.

Les camps virtuels d'été (*zoom summer camp*)

Pour l'une des mères (enfants de 5 et 7 ans), des camps d'été virtuels gratuits ont été proposés : un pour le préscolaire lié à l'enrichissement du vocabulaire et un pour le premier cycle du primaire relativement à l'enseignement de stratégies de lecture. Ces camps de trois semaines ont eu lieu chaque jour de la semaine, en juillet. Nous dégageons des points positifs et des défis associés à cette expérience.

Les points positifs

Au départ, nous nous questionnions : qui seront les personnes qui vont enseigner virtuellement aux enfants ? Des jeunes sans expérience ? Finalement, ce sont des enseignantes d'expérience, motivantes et patientes, qui étaient responsables de l'enseignement. En situation virtuelle, l'effet enseignant (Hattie, 2012) est d'une importance capitale pour le bon déroulement des activités. Gérer une classe pour favoriser l'apprentissage des élèves (Martineau et Gauthier, 1999), avec de jeunes enfants et en ligne de surcroît, n'est pas non plus de tout repos. Avoir des enseignantes d'expérience représentait donc un point extrêmement positif, car un enseignement explicite des comportements à adopter a pu être enseigné dès le départ (Bissonnette et al., 2016) : attendre son tour de parole, activer le micro lors de son tour de parole, ne pas parler en même temps qu'une autre personne, ne pas faire de bruit inutile, s'asseoir correctement, etc.

Le niveau d'expérience des enseignantes s'est aussi vu dans la structure proposée pour les différents camps. Chaque semaine, un thème et son vocabulaire ont été exploités (le cirque, le camping, les animaux de la forêt, etc.). Différents supports ont été utilisés : des chansons, des lectures interactives, des vidéos, des jeux, des images, des devinettes, etc. Les enfants ont aussi fait de la lecture de mots ou de phrases à l'écran, ils ont écrit, ils ont dessiné, et ces activités ont été contextualisées en fonction des apprentissages (Sauvage Luntadi et Tupin, 2012). Il y a également eu une interaction entre les enfants et l'enseignante. Les enfants ont donc dû développer leur capacité d'écoute à l'écran et intervenir adéquatement en attendant leur tour de parole (Colognesi, Lyon Lopez et Deschepper, 2017; Lafontaine, 2013). Enfin, la rétroaction et le renforcement positif (Pieron, 1993) de la part de l'enseignante ont été deux éléments-clés pour développer le sentiment d'efficacité personnel (Bandura, 2003) des enfants et favoriser leur engagement à la tâche (Darveau et Viau, 1997; Viau, 1994) tout au long de ces camps.

Les défis

À la base, la structure du camp était bien pensée et diversifiée :

Tableau 1

Horaire du camp

Horaire du camp d'été virtuel	
9 h-9 h 30	Activité en grand groupe (premier hyperlien à activer)
9 h 30-9 h 40	Pause
9 h 40-10 h 25	Activités en petits groupes (deuxième hyperlien à activer)
10 h 25-10 h 40	Pause
10 h 40-11 h 10	Activités en grand groupe (troisième hyperlien à activer)
11 h 10-12 h	Dîner et récréation
À partir de 12 h	Rencontres individuelles de 15 minutes (quatrième hyperlien à activer)

Il était prévisible de constater que la première source de défi a été liée aux problèmes techniques ou aux connaissances techniques. Avec une structure comme celle-ci (tableau 1), la mère a dû activer quatre hyperliens au minimum chaque avant-midi; huit lorsque deux enfants sont inscrits. À ceci, ajoutons les difficultés rencontrées comme un problème de son, une reconnexion/déconnexion ou une image qui alterne et qui suit le son chaque fois que quelqu'un prend la parole.

Nous avons pu constater que les enfants sont beaucoup trop jeunes à cet âge pour activer les hyperliens par eux-mêmes et se retrouver devant la structure d'un site web. Activer et désactiver le micro était déjà un très grand défi pour eux. En effet, ils n'ont pas encore développé les compétences informationnelles adéquates (Simard, Karsenti et Collin, 2013) pour naviguer par eux-mêmes en ligne et activer les hyperliens adéquats. Ceci est tout à fait normal, car ils sont des lecteurs novices : l'un est apprenti lecteur (5 ans) et l'autre est lecteur débutant (7 ans) (Giasson, 2003). Le parent doit donc toujours être présent pour soutenir les enfants.

De plus, les rencontres individuelles à partir de midi fonctionnent moins bien. Le fait d'avoir mis la période du dîner et la récréation entre l'avant-dernière période et la dernière période coupe le rythme. À 11h10, soit plus de deux heures de temps d'écran, les enfants en ont assez. Les rencontres individuelles devraient plutôt être en premier dans l'horaire pour ensuite enchaîner avec les autres activités. La gestion entre les différentes périodes où des demandes sont faites par les enseignantes constitue aussi un défi : aller chercher un crayon à mine, une gomme à effacer, du papier, etc. Cette demande est faite avant la pause; bien souvent, l'enfant ne s'en souvient pas lorsqu'il se connecte à l'hyperlien suivant. Il aurait donc été bien que le parent sache à l'avance le matériel nécessaire pour réaliser les activités de la matinée. Peut-être que l'intention était de responsabiliser l'enfant ? C'est possible.

Du côté de l'enfant, celui-ci doit apprendre à bien utiliser sa tablette en s'assurant que son image soit bien dans le carré de la photo et en activant son micro, au besoin. Du côté du parent, celui-ci doit gérer les activités en s'assurant que l'enfant est bien en train de réaliser le travail demandé et non occupé à jouer ou à faire autre chose. De plus, le parent doit gérer certains comportements inappropriés comme le fait de faire part à voix haute de son mécontentement (« Ce n'est pas encore fini ? ») ou d'utiliser le non verbal devant l'écran (visage renfrogné, soupirs). Le parent doit ensuite faire un retour pour mentionner à l'enfant que cette attitude est impolie et que ce ne sont pas de bons choix.

Par ailleurs, il peut être difficile pour l'enfant et l'enseignante de décoder, à l'écran, la signification de certaines attitudes liées au non verbal. En guise d'exemple, une des enfants prend beaucoup de temps pour réfléchir et elle n'ose pas parler si elle ne comprend pas. Ceci a occasionné de la frustration – et des pleurs – de la part de cette enfant, car l'enseignante a octroyé le temps de parole à quelqu'un d'autre pour donner la réponse. Ceci a donc joué sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'enfant (Bandura, 2003). L'enseignante devrait donc poser plus de questions : m'entends-tu bien ? Est-ce que ton micro est ouvert ? As-tu bien compris la question ? Tu veux que je répète ? Je te donne encore quelques secondes pour répondre ? Cette difficulté rencontrée a soulevé l'importance de la collaboration et de la relation entre la famille et l'école (Deslandes, 2010). Des échanges par courriel ont suivi entre la mère et l'enseignante afin de mieux soutenir, de part et d'autre, l'enfant; ceux-ci ont permis de trouver des solutions positives pour l'enfant en question.

Enfin, avec les camps virtuels, beaucoup de temps est passé devant l'écran : près de deux heures et demie par jour. Cependant, comme le mentionnent Dion et al. (2020), « [un] temps d'écran supplémentaire peut être inévitable durant la pandémie, non seulement pour occuper les enfants, mais aussi pour aider

les adultes à concilier leurs responsabilités familiales et professionnelles. Même l'Académie américaine de pédiatrie (AAP) le reconnaît ». Les enfants ont donc été surexposés aux écrans depuis le début de la pandémie, que ce soit avec l'école à distance, pour maintenir le contact avec les grands-parents et les amis, ou encore pour permettre aux parents de gagner de précieuses minutes pour travailler. Un lâcher-prise « technologique » est nécessaire et il faut arrêter de culpabiliser (Dion et al., 2020).

Que retenir de ces différentes expériences ?

Les expériences vécues ont été porteuses en apprentissages pour les enfants et pour nous. La difficulté à parfois appliquer, en contexte familial, des principes que nous enseignons, et la fatigue engendrée par cette triple conciliation et superposition (travail-école-famille) nous ont forcé à revoir certains de nos modes de fonctionnement, autant au travail qu'avec nos enfants. Ainsi, planifier une activité d'enseignement-apprentissage pour nos étudiants en formation initiale des maîtres ou en formation continue nous a souvent permis de tester certains éléments sur nos propres enfants. Nous hésitions entre deux albums à présenter à nos étudiants pour travailler la littérature : nous les avons lus à nos enfants et ceux-ci ont tranché, avec argumentation à l'appui. Nous avons aussi testé une séquence d'enseignement basée sur quelques œuvres de littérature jeunesse pour enseigner la littérature et la numératie. Ce ne sont ici que quelques exemples qui illustrent que cette situation a permis un certain effacement des frontières entre notre travail et l'école à la maison.

Plus largement, les expériences vécues soulèvent plusieurs questions. Ces difficultés rencontrées dans nos milieux respectifs l'ont été avec des enfants typiquement développés et des parents outillés. Or, elles existent également pour les enfants ayant des besoins particuliers, et d'autres peuvent survenir : enfants qui ne peuvent être assis longtemps, enfants avec des difficultés ou des troubles d'apprentissage, ayant un trouble du spectre de l'autisme... Comment s'assurer que l'enseignement-apprentissage en ligne, par visioconférence, réponde à l'ensemble des besoins de tous les élèves ? Comment s'assurer qu'aucun enfant ne soit laissé pour compte ?

La deuxième question est celle de la socialisation des enfants par l'entremise des outils technologiques. Plusieurs spécialistes, dont des pédiatres (Manuguerra-Gagné, 2020), ont parlé de l'importance pour les enfants d'aller à l'école, entre autres pour socialiser (Bouchard et Fréchette, 2011). Si une certaine socialisation a existé par l'utilisation de moyens permettant les visioconférences entre les enfants, il demeure que celle-ci était limitée. Si l'enseignement à distance devait demeurer pendant quelque temps encore, comment assurer une véritable socialisation des enfants, mais aussi des adolescents ? Comment, dans un tel contexte, l'école peut-elle assurer sa mission de « socialiser, pour apprendre à vivre ensemble » (MEQ, 2006, p. 3) ?

La troisième est celle de la compétence numérique des enseignants. Certaines activités réalisées en ligne se sont avérées stimulantes et engageantes pour les enfants, notamment parce que les enseignantes impliquées avaient une excellente connaissance de l'utilisation adéquate et des potentialités pédagogiques de ces différents outils et supports pour l'enseignement-apprentissage. Au contraire, d'autres ont été davantage en mode magistral. Ce fut alors pour nous l'occasion de réfléchir à nos propres activités : offrons-nous une transposition de nos activités habituelles via une visioconférence ou faisons-nous une utilisation adéquate de ces outils ? Cette diversité d'expériences met en lumière le fossé existant

dans la maîtrise de la compétence numérique des enseignants (Karsenti, 2019; MEES, 2019). Le (dé)confinement a révélé l'urgence de former adéquatement les (futurs) enseignants à l'enseignement au et avec le numérique, mais aussi la nécessité, pour les formateurs universitaires, d'être des modèles dans l'enseignement au et avec le numérique.

La dernière est celle de l'utilisation des lieux. Des travaux ont montré que l'enseignement extérieur – en nature, dans la cour d'école, dans un parc – agissait en soutien à l'apprentissage, en permettant entre autres de contextualiser les apprentissages (Kuo et al., 2019; Partoune, 2020). Non seulement ces lieux permettent de varier les méthodes d'enseignement-apprentissage, mais ils permettent plus facilement la distanciation sociale, et ce, tout en favorisant la socialisation des élèves. Il nous semble que le contexte actuel offre une belle occasion pour repenser l'utilisation que l'on fait des lieux à l'école et *autour* de l'école. Exploiter davantage les lieux entourant l'école ne serait-il pas une façon d'innover, tout en permettant de maintenir un enseignement-apprentissage en présentiel ?

La pandémie et les conditions sanitaires, parfois difficiles, qui lui sont liées représentent une occasion à saisir par le milieu de l'éducation pour revoir nos pratiques, nos modes d'organisation, (re)penser les manières d'enseigner et d'apprendre tout en favorisant la collaboration (Borges et Lessard, 2007). En d'autres mots, il faut repenser la profession enseignante, la transformer et la faire évoluer (Tardif et Lessard, 2004) à vitesse grand V. Être créatifs, penser et oser l'École en dehors du cadre habituel : voilà ce qu'il nous semble essentiel de mobiliser pendant cette période incertaine.

En guise de conclusion, la pandémie mondiale nous a permis de réaliser certains apprentissages : apprendre à nous concentrer rapidement, apprendre à travailler dans n'importe quel contexte, déterminer ce qui fonctionne bien et moins bien comme moyen/stratégie/méthode d'enseignement, apprendre de nos erreurs et, surtout, nous faire confiance comme première éducatrice de nos enfants. Pour nos enfants, la pandémie leur a appris à s'ennuyer, à gérer et à nommer leurs émotions (LaForge, Perron, Roy-Charland, Roy et Carignan, 2018), à créer de nouveaux jeux sans l'utilisation de la tablette, à jouer avec son frère ou sa sœur toute la journée en toute solidarité, à créer un monde imaginaire construit et reconstruit chaque jour à l'aide de figurines, d'objets divers provenant de la maison ou de la nature, etc. Mais, surtout, les enfants – et les mamans – ont appris le vrai sens du mot « résilience ».

Références

- Ayotte, P. (2011). *Favoriser le développement de la lecture à l'aide d'un projet de tutorat en 3^e année du primaire* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Sherbrooke.
- Bandura, A. (2013). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Éditions De Boeck Université.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements*. Chenelière Éducation.
- Bouchard, C. et Fréchette, N. (2011). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.
- Borges, C. et Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme? Dans J. F. Marcel (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer, des nouvelles pratiques enseignantes* (p. 61-74). DeBoeck.
- Brehm, S., Beaudry, M.-C., Lacelle, N. et Lebrun, M. (2018). Un état de la recherche sur la lecture numérique. Dans Brunel, M., Massol, J.-F. et Quet, F. (dir.) *L'enseignement de la littérature avec le numérique* (p. 21-38). P.I.E. Peter Lang.
- Cabot Thibaut, J. et Dumas, B. (2020). Définir le premier palier d'intervention en mathématiques sous l'angle des apprentissages à réaliser par l'élève et d'une pratique pédagogique à privilégier par l'enseignant. *Enfance en difficulté*, 7, 81-106.

- Colognesi, S., Lyon Lopez, N. et Deschepper, C. (2017). Développer l'enseignement de l'oral au début du primaire : l'impact de deux activités spécifiques en parler – écouter. *Language and Literacy*, 19(4), 56-75.
- Cooper, H., Charlton, K., Greathouse, S., Lindsay, J. et Nye, B. (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 66, 227-268.
- Darveau, P. et Viau, R. (1997). *La motivation des enfants. Le rôle des parents*. Renouveau Pédagogique Inc.
- Deslandes, R. (2010). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-amille-communauté*. CTREQ. http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/Coeureaction_Cond-essent_FINAL.pdf
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Armand Collin.
- Dion, J., Touchette, E., Pouliot, E., Paré, M. et Giroux, P. (2020, 26 mai). Temps d'écran des enfants : cessons de culpabiliser! *La Conversation*. <https://theconversation.com/temps-decran-des-enfants-cessons-de-culpabiliser-138892>
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. De Boeck.
- Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture: bilan et perspectives. Les difficultés d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 25(2). <https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-05.html>
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique* (2^e éd.). Gaëtan Morin.
- Hattie, J. A. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hernandez, D. J. (2011). *Double Jeopardy: How Third-Grade Reading Skills and Poverty Influence High School Graduation*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED518818>
- Karsenti, T. (2019). *Le numérique en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Kuo, M., Barnes, M. et Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00305
- Lafay, A. et Helloin, M. C. (2020). L'évaluation approfondie des difficultés d'apprentissage des mathématiques. *Enfance en difficulté*, 7, 107-130.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2013). Travailler la littératie volet oral au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire : ça nous parle! *Vivre le primaire*, 26(1), 9-11.
- LaForge, C., Perron, M., Roy-Charland, A., Roy, É. et Carignan, I. (2018). Contributing to Children's Early Comprehension of Emotions: A Picture Book Approach. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 301-328. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3181/2494>
- Laplace, C. (2020, 27 avril). Après avoir évoqué des « vacances » pour les élèves, Roberge durcit le ton. *L'Actualité*. <https://lactualite.com/actualites/apres-avoir-evoque-des-vacances-pour-les-eleves-roberge-durcit-le-ton/>
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2004). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante? Dans Tardif, M. et Lessard, C. (dir.) *La profession d'enseignant aujourd'hui* (p. 265-287). De Boeck.
- Manuguerra-Gagné, R. (2020, 29 mai). Le confinement, un risque pour les enfants? *Québec sciences*. <https://www.quebecscience.qc.ca/sante/confinement-risque-enfants/>
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse1835/032010ar/abstract/>
- Messier, G. (2019). Le concept de méthode en pédagogie et en didactique : proposition d'un schéma conceptuel. Dans R. Étienne, S. Ragano et L. Talbot (dir.), *Peut-on encore parler de méthode pédagogique?* (p. 33-49). L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Continuum de développement de la compétence numérique. Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1991). *Prévention de l'abandon scolaire*. Mémoire d'étape. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire. Présentation générale*. Gouvernement du Québec.
- Morin, M. F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost N., Charron, A, Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145.
- Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2020, 18 mars). *Considérations liées à la santé mentale et au soutien psychosocial pendant la pandémie de COVID-19*. OMS.
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331602/WHO-2019-nCoV-MentalHealth-2020.1-fre.pdf>
- Paré, M. et Prud'homme, L. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 31-36.
- Partoune, C. (2020). *Dehors, j'apprends*. Edi.Pro.
- Piéron, M. (1993). Indispensable aux apprentissages de l'élève, le feedback. Dans G. Bui-Xuan et J. Gleyse (dir.), *Enseigner l'éducation physique et sportive* (p. 77-90). AFRAPS.
- Prêteur, Y. et de Léonardis, M. (2013). La lecture interactive d'albums de jeunesse entre parents et jeunes enfants : activité ludique et/ou initiation informelle au langage écrit? *Les enfants dans les livres*, 133-146.
<https://doi.org/10.3917/eres.mietk.2013.01.0133>
- Sauvage Luntadi, L. et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102-116.
- Simard, S., Karsenti, T. et Collin, S. (2013). Proposition d'un nouveau cadre de compétences informationnelles pour la formation initiale des enseignants : une invitation à la réflexion et à la recherche. *Formation et profession*, 21(3), 109-112.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Logiques.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Hatier.
- Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145.
<https://www.erudit.org/en/journals/ncre/1900-v1-n1-ncre0684/1016878ar/abstract/>
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Renouveau Pédagogique Inc.
- Voyer, D., Lavoie, N., Goulet, M.-P. et Forest, M.-P. (2018). La littérature jeunesse pour enseigner les mathématiques : Résultats d'une expérimentation en première année. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(3), 633-660.
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3611>
- Wright, J. (2006). Kids in the tutor seat: building schools' capacity to help struggling readers through a cross-age peer-tutoring program. *Psychology in the Schools*, 43(1), 99-107.

Pour citer cet article

- Carignan, I., Beaudry, M.-C. et Cohene, K. (2020). L'enseignement-apprentissage à la maison en période de pandémie en mettant sa casquette de maman-enseignante-chercheur : un défi de taille. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-11. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.689>



©Auteurs(es). Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.690>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Gaelle Lefer **Sauvage**
Centre Universitaire de Formations
et de Recherches (France)

Sylvain **Genevois**
Institut national supérieur du professorat
et de l'éducation (France)

Nathalie **Wallian**
Institut national supérieur du professorat
et de l'éducation (France)

Cendrine **Mercier**
Institut national supérieur du professorat
et de l'éducation (France)

Les « co-errances » identitaires professionnelles chez les enseignant.e.s stagiaires à l'épreuve de la COVID-19

Wondering and wandering: trainee teachers' conflicting
professional identities in the time of COVID-19

doi: 10.18162/fp.2020.690

Résumé

Dans le contexte de la pandémie de la COVID-19, la professionnalisation incluse dans l'identité professionnelle (Perez-Roux, 2016) se trouve propulsée dans des dimensions qui demandent des réajustements identitaires. Cette recherche exploratoire par questionnaire a été menée auprès de 321 enseignant.e.s stagiaires. Les analyses statistiques complétées par les verbatims démontrent que le contexte de pandémie a un effet sur les priorités professionnelles (personnes-ressources, rapport de force entre institutions de formation et de professionnalisation) et que des tensions identitaires relationnelles cachées complexifient le rapport à la professionnalisation. Des perspectives en matière de formation universitaire à la contextualisation sont envisagées.

Mots-clés

Professionnalisation, identité professionnelle, contexte, COVID-19, enseignants

Abstract

During the COVID-19 pandemic, the professionalization that is part of the professional identity (Perez-Roux, 2016) was thrust into dimensions that required identity adjustments. In this exploratory study, a questionnaire was administered to 321 trainee teachers. Statistical analyses combined with transcripts indicate the pandemic's effects on professional priorities (resource persons, power relationships between training institutes and professionalization) as well as tensions due to hidden relational identities that complicate the path to professionalization. Perspectives are proposed in terms of university training in contextualization.

Keywords

Professionalization, professional identity, context, COVID-19, teachers

Introduction

La pandémie a projeté les membres du personnel de l'éducation nationale dans une sorte « d'école à la maison » non anticipée et parfois non maîtrisée, qui n'est pas de la formation à distance. La violence d'une telle injonction a forcé l'école à sortir de son cadre habituel de classe. Elle a cristallisé des tensions identitaires, des non-dits et peut-être même des imaginaires qu'il semble important de mettre en valeur. Pour comprendre la construction identitaire dans le cadre de la professionnalisation des enseignant.e.s, nous prendrons essentiellement appui sur les nombreux travaux de Perez-Roux (2006, 2012, 2013) pour deux raisons : la population ciblée dans ses recherches est celle qui est étudiée dans le présent article ; elle s'inscrit dans une approche contextuelle qui nous semble importante puisqu'on interroge des étudiant.e.s évoluant dans un contexte particulier, ces derniers.ères étant eux.elles-mêmes issu.e.s de contextes culturels, sociaux et relationnels contrastés. La question est alors de saisir les réajustements de la professionnalisation et de la construction identitaire professionnelle, alors même que les outils ordinaires d'analyse de la professionnalisation (en immersion professionnelle, analyse de pratiques, mémoire réflexif) sont potentiellement « empêchés ».

Contexte de l'étude : la population des professeurs des écoles stagiaires à l'épreuve de la COVID-19

La COVID-19 qui sévit depuis le début de l'année 2020 occasionne une crise sanitaire planétaire et des mesures gouvernementales contrastées : en France, les mesures de confinement des populations ont globalement immobilisé pendant 55 jours 66 millions d'habitant.

e.s sur des territoires variés. Les mesures sanitaires restrictives ont rapidement fait émerger les questions de la continuité des services d'enseignement supérieur ainsi que de nouvelles manières de maintenir le lien scolaire à distance auprès de tous les élèves, de la maternelle à l'université (Dubet, 2020). Les injonctions ministérielles ont clairement énoncé des plans de « continuité pédagogique » pour assurer le maintien du service d'éducation, mais peu de préoccupations ont accompagné la réception même de ces mesures par celles et ceux qui étaient censés en bénéficier : c'est ainsi qu'il est apparu utile et pertinent d'investiguer les manières dont un public très particulier, celui des étudiant.e.s-enseignant.e.s en formation dans les INSPE¹, vivait son quotidien au croisement d'un cursus de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) et d'un métier d'apprenti-enseignant.e au contact à distance avec des élèves.

Les nombreuses études micro-contextuelles effectuées pendant la pandémie de la COVID-19 auprès d'étudiant.e.s de certaines universités, comparables sur certaines variables similaires (Bonnard et Gire, 2020; Bugeja-Bloch, Couto et Obeika, 2020; El Hadj Said, Oeser et Frouillou, 2020; Goltrant, Chassagne, Thibault et Thomas, 2020; Martin et Paille, 2020; Mathieu, Hammami-Habib et Soulié, 2020; Merklé, 2020; Piquée, Legris, Caillé et Gautier, 2020), montrent que 15-20 % des étudiant.e.s en moyenne jugent ne pas avoir les équipements nécessaires pour travailler à distance (pas d'ordinateur, pas d'accès à internet). Ceci rappelle des données statistiques déjà mentionnées par l'Institution nationale de la statistique et des études économiques (Insee) en 2012, et reprises par l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS²) en 2015. Toutefois, le pourcentage s'élève autour de 50 % lorsqu'on considère qu'ils.elles ne bénéficient pas non plus de l'environnement adéquat pour travailler dans des conditions considérées comme raisonnables (ordinateur partagé, connexion partagée, insécurité financière liée à la perte d'emploi, adéquation avec des obligations familiales, difficulté de concentration liée à l'environnement, etc.). La recherche de Mercier (2020) décrit une situation où les futur.e.s professionnel.le.s ($n=26$ professeur.e.s de écoles stagiaires) se déclarent peu stressé.e.s par le confinement, qu'ils.elles ont des besoins en matière technologiques pour s'adapter numériquement à la situation (ex. : classes virtuelles, capsule vidéo, etc.). La place des études (travaux de groupes, écrit réflexif type mémoire professionnel) reste toutefois importante dans leur travail quotidien en cette fin d'année universitaire : ils.elles ont besoin d'être rassuré.e.s et accompagné.e.s sur les modes d'évaluation et de titularisation. Toutes ces enquêtes concèdent le principal biais, soit que les éléments recueillis sont effectués par internet (sur les boîtes mails universitaires ou personnelles, réseaux sociaux, Moodle, etc.), donc une large majorité des étudiant.e.s n'est pas représentée.

Dynamique identitaire des professeurs des écoles stagiaires

Perez-Roux inscrit ses recherches dans une approche sociologique compréhensive à la suite des travaux princeps de Dubar (1992). En 2011, Perez-Roux définit l'identité professionnelle comme un processus dynamique articulant plusieurs dimensions en tension, résultant d'une transaction entre le soi personnel et le soi social (ou les identités sociales ou institutionnelles), marquant l'appartenance à un collectif :

- biographique : continuité et discontinuité des fonctions, des gestes, des valeurs, antérieures en vue de se projeter dans le futur métier
- relationnelle : rapport à l'institution, rapport à l'activité, co-élaboration d'une culture commune et miroir-social par les *autrui*s significatifs des actes professionnels

- intégrative : reconnaissance des multiplicités des ressources et des expériences professionnelles en vue de construire une identité professionnelle adaptée aux situations.

La professionnalisation est un processus d'entrée dans un métier, actif dans une transition professionnelle (Balleux et Perez-Roux, 2011), et de développement professionnel (Fortier et Therriault, 2019). Elle prend place dans une organisation de la formation en alternance, et passe par des stades, des prises de décisions, des activités, des compétences professionnelles, des savoir-être et des savoir-faire, et une inscription dans des normes professionnelles (des programmes). D'ailleurs, Wittorski (2008) ou encore Bourdoncle (1993) rappellent, sous d'autres termes, que le choix terminologique de « professionnalisation de l'enseignant.e » n'est pas neutre. Les études s'inscrivent dans un mouvement historique, dont l'apogée est située autour des années 60-70 (Bourdoncle, 1993), dont l'enjeu est la conquête d'une place sociale au sein d'un contexte professionnel flexible et de transformations de la société.

Une des recherches de Pérez-Roux a été menée en 2013, pour comprendre les obstacles et les leviers à la réflexivité sur le métier. Au début de la formation, les PES (Professeur.e.s des Écoles Stagiaires) considèrent que les contenus de formation sont relativement discontinus et peu cohérents. Cette première « crise » de contact avec la formation amène certain.e.s à une assurance sur les choix faits, alors que d'autres présentent d'emblée un faible sentiment de compétences. Pour ce second groupe, les outils mis en place par l'institution sont vécus comme persécutants, n'aidant pas les personnes à analyser les situations. La gestion de la classe reste une difficulté présentée comme relativement unanime pour les stagiaires enquêtés.e.s (et mentionnée dans plusieurs enquêtes de Pérez-Roux en 2013 et 2016), notamment au début de l'année de formation. Les temps d'enseignement à l'INSPE s'articulent difficilement avec la rythmicité de la classe. La posture réflexive telle qu'attendue en tant que professionnel.le peut être investie au fur et à mesure de la formation, soit par des outils institutionnels (mémoire professionnel), soit par des travaux de groupes pour des évaluations, soit par des échanges informels sur le métier. Pour d'autres, les avancées de la formation renforcent les incohérences du système de formation (évaluations distinctes selon les formateurs, incohérences entre les discours de l'éducation nationale et ceux tenus par les universitaires, rapports d'étapes, etc.). En fin d'année, les stagiaires présentent une meilleure maîtrise et compréhension des outils de l'enseignant (fiche séance et séquences), mais la prise en compte du temps didactique et du temps de l'élève reste une préoccupation importante. Les incohérences entre les discours de l'éducation nationale et ceux tenus par les universitaires sont constantes et se cristallisent autour du mémoire professionnel et du rapport de stage. La réflexivité attendue dans le cadre d'un mémoire professionnel n'est pas toujours efficiente et laisse place à des appropriations diverses en fonctions des personnes : les savoirs scientifiques sont parfois disjoints de la pratique, ou transposés ou articulés. Le processus dynamique de contextualisation des savoirs (Genevois et Wallian, 2020), issus de la pratique, puis la décontextualisation et recontextualisation par la pratique articulée, restent soumis aux particularités biographiques et contextuelles. Dans ces processus, la place du formateur (son étayage et la connaissance du savoir en jeu) est essentielle, ainsi qu'un travail interne chez l'enseignant.e, pour rendre le savoir adapté au contexte de classe. Le processus s'opère à des temps différents sur des dimensions (micro-méso-macro) variées. Le travail de l'enseignant.e (s'appropriation des savoirs (Rabardel, 1995), structurer et mettre en cohérence des contenus adaptés à des micro-tâches et contextualisés à la classe et auprès des élèves), est d'une difficulté considérable (Genevois et Wallian, 2020).

Par cette recherche, il s'agit de comprendre de quelles façons le contexte spécifique de la pandémie de la COVID-19 participe à la (re)définition identitaire des PES : qu'est-ce qui devient prioritaire dans la définition de soi ? Quelles stratégies sont adoptées par les étudiant.e.s en formation ? Quelles ressources sont mobilisées ? Comment la distance ou le travail distancié questionne les processus de la professionnalisation ?

Repères méthodologiques

Outil : enquête par questionnaire et analyse de verbatims

Le questionnaire (Wallian, Lefer Sauvage et Genevois, 2020) comporte 26 questions réparties en 5 parties : les éléments socio-démographiques, le rapport aux études, l'articulation entre les espaces de vies, les émotions et comportements à l'annonce du confinement et au moment de la réponse envoyée par le sujet, les équipements informatiques et le rapport à la formation distanciée. Des questions le plus souvent fermées laissent toutefois place à des commentaires libres par le choix de la modalité « autre réponse ». Deux questions complètement ouvertes sont posées « Comment définissez-vous le confinement ? Avez-vous des remarques ou commentaires à formuler ? ».

Les premiers résultats de cette enquête ont été présentés à quatre étudiant.e.s en INSPE pour approfondir des éléments de contextes qui expliquent les descriptions. Les entretiens ont été réalisés par téléphone, d'une durée de 20 minutes en moyenne, auprès d'un étudiant et de deux étudiantes en Master 2 (futur.e.s titulaires) et d'une étudiante en Master 1, ayant déjà le concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE³). Trois entretiens sont effectués auprès d'étudiant.e.s à Mayotte et le dernier, auprès d'un étudiant en métropole. Les verbatims extraits des entretiens ne sont utilisés ici qu'à titre d'exemple (confondus avec les verbatims du questionnaire) pour trouver des explications ou des contradictions à des résultats *a priori* étonnants. Des analyses spécifiques de ces entretiens devront être approfondies dans le cadre d'une autre recherche.

Protocole et population

La diffusion de l'enquête par questionnaire s'est faite de plusieurs manières à l'échelle locale et nationale : par des réseaux nationaux (réseaux des INSPE par exemple), entre collègues universitaires en INSPE, par des réseaux sociaux d'enseignant.e.s et d'étudiant.e.s. Au total, 1378 réponses sont reçues, mais seulement 321 réponses sont analysées ici, car elles correspondent strictement à une population de professeur.e.s des écoles stagiaires (PES). Sur les 321 réponses, 70 % sont en Master 2, 13 % en Master 1, et 17 % signalent être en diplôme Universitaire (DU).

La population de l'échantillon est composée de 68 % de filles et 32 % de garçons. Notons que 30 % des étudiant.e.s ont moins de 25 ans, 33 % de l'échantillon est âgé de 25 à 30 ans, et 37 % a plus de 30 ans. Par rapport au lieu de résidence, 127 PES proviennent de France métropolitaine, 1 vient de la Guyane, 137 viennent de la Réunion et 57 sont à Mayotte. La moitié de l'échantillon vit en ville, le reste se répartit entre des zones rurales (40 %), en banlieue (10 %). De plus, 92 % de l'échantillon a déjà le concours du CRPE et prépare la titularisation et le Master.

Sur le plan terminologique, afin de faciliter la lecture, nous intitulerons la population « professeurs des écoles stagiaires (PES) » ou « répondant.e.s ». L'écriture inclusive n'est pas corrigée dans les verbatims cités pour rester au plus près du discours.

Résultats

À l'annonce du confinement, 78,9 % des PES affirment qu'ils.elles n'ont pas compris que les études étaient modifiées pendant le confinement. En outre, 53,9 % de l'échantillon déclare se questionner sur ce qui va se passer, et est dans l'attente de réponses.

Des structures de formation en tension et des effets de miroir dans des frontières identitaires poreuses

Parmi les verbatims récoltés dans les réponses à la question ouverte finale « avez-vous des commentaires », les PES rappellent trois éléments en tension :

- La titularisation est, pour eux.elles, l'enjeu le plus important de leur année universitaire ;
La question de la titularisation qui est une source de stress n'est aucunement la priorité de l'INSPE, nous devons rendre des dossiers de toute part (les consignes qui arrivent au compte-goutte et à faire dans un temps limité) en plus du travail sur le mémoire qui nous prend aussi énormément de temps (...) et la titularisation ?
- 67 % se dit « abandonné et inquiet » face à la continuité pédagogique proposée au cours de la période de confinement, sans aide de la part des formateurs.trices ;
- L'INSPE est décrite comme incohérente en son sein : « *l'INSPE prône la pédagogie différenciée mais n'est pas capable de l'appliquer* », pouvant ainsi semer l'errance identitaire.

Dans ce cadre unique, le rapport à l'université soulève des ambivalences importantes sur la construction de leur identité professionnelle. Les PES mettent en lumière la question des attentes de l'institution de formation (INSPE) qui ne sont pas toujours compatibles avec leurs priorités. Les stéréotypes liés à la généralisation des acteurs, à une catégorisation et une valence plutôt négative (Lippman, 1992) sont prégnants : *les formateurs.trices et des enseignant.e.s au sein de l'INSPE sont indifférenciés et considérés sous l'angle de leur catégorie « institutionnelle » d'appartenance, l'INSPE*. Trois commentaires (sur 49 réponses) nuancent toutefois les propos de « *certaines formateurs, certains professeurs, les responsables de la formation* ». Pour un petit nombre ($n=5$), le rapport à l'institution est neutre et bienveillant : « *ils vont s'adapter, je suis indifférent* ».

Ces propos sonnent alors comme si l'institution avait été préparée à un tel contexte de pandémie et qu'elle aurait dû savoir rebondir plus vite que toutes les autres structures éducatives. Le sentiment d'abandon des répondant.e.s par l'INSPE passe par le fait que la structure n'arrive pas à gérer l'inédit (« *on ne sait pas ce qui va se passer* »), mais aussi qu'elle s'ancre dans un décalage (un clivage) avec les attentes du terrain : « *Je trouve scandaleux que la validation du master soit maintenue* ». Les directives imposées pour les PES, dans leur contexte professionnel, sont identiques à celles imposées aux universités, mais ceci ne suffit pas à apaiser tensions et sentiment d'abandon. L'accompagnement des PES dans la mise en place de la « continuité pédagogique » n'a pas été envisagé par les formateurs.trices de l'INSPE puisque les enjeux institutionnels sont ailleurs, alors même que les attentes de certains PES, signes d'une recherche

de cohérence professionnelle, sont identifiées : « *abandonnée face à la « discontinuité » pédagogique* ». La « continuité pédagogique » s'est imposée aux enseignant.e.s (stagiaires ou non) comme une condition *sine qua non* à la poursuite des apprentissages et s'est avérée être une piste encouragée pour tou.te.s les universitaires afin de poursuivre les cours, mais aussi proposer des évaluations permettant de terminer l'année par une sanction diplômante.

Dans les verbatims en question ouverte ($n=49$), l'identité sociale « *nous les étudiants stagiaires* » (le « moi », selon Mead, 1934/2006) se retrouve dans la plupart des commentaires. On pourrait imaginer qu'au départ, cette identité renvoie à une intériorisation des rôles sociaux contextualisés qui exclut les autres identités possibles « étudiant.e.s non stagiaires », ou « les professionnel.le.s ». Or, la plupart des verbes utilisés à la suite de ce « nous » renvoient à une extériorisation des actions possibles « *on doit, nous nous retrouvons à* ». Cette négociation non internalisée des rôles laisse place à des stratégies comportementales spécifiques, probablement basées sur l'inaction ou l'inhibition dans la mesure où ces PES se considèrent comme peu acteurs.trices de leur rôle.

La réalité qui est commune aux deux contextes (école et université) place les PES dans une situation conflictuelle où il est difficile d'observer un rythme ordinaire à l'endroit où il serait bon de lever le pied. Cette année de professionnalisation, de par ses conditions exceptionnelles, entraîne des tensions inter et intra-personnelles.

Des relations intra-familiales aux tensions relationnelles professionnelle : un conflit de loyauté caché

Les PES enquêté.e.s déclarent essayer de trouver un nouvel équilibre de travail avec leur vie familiale (37 %), et 16 % n'y parviennent pas du tout. Le temps de travail est estimé à plus de 4h pour 31 % de l'échantillon, mais 20 % des stagiaires enquêté.e.s ne peuvent accorder plus d'1h par jour de travail. Le travail à distance est considéré comme empêché par cette articulation de ces contextes difficiles : « *trop de choses à faire à côté* », « *m'occuper de mes enfants en même temps* », « *gérer l'école à la maison pour mes enfants en parallèle* ». Cela s'explique aussi par le fait que seulement 10 % de la population enquêtée vit seule (18,6 % absence de réponse à cette question). Pour ceux et celles vivant en famille, l'ambiance à la maison (tableau 1) est décrite comme pacifique et supportable (45 % de l'échantillon), mais 12 % des personnes décrivent des situations tendues et conflictuelles (réponses à choix multiples).

Tableau 1

Description de la qualité des relations intrafamiliales et pourcentage de réponse (dont 33 absence de réponses)

	Effectifs	Pourcentage
Enrichissante	68	21
Pacifique et supportable	145	45
Difficile avec négociations tendues	27	8
Conflictuelle et insupportable	14	4
Juste correcte, sans plus	71	21

Les pourcentages non négligeables de PES vivant dans des ambiances intrafamiliales tendues amènent à questionner les relations de ces PES avec les autres (pairs et/ou formateurs.trices) pour maintenir une activité de travail. Des analyses de Khi^2 ont permis de mettre en lumière des effets significatifs : ceux et celles qui vivent dans des ambiances conflictuelles et insupportables contactent au moins une fois par jour les autres PES ($\text{Khi}^2(4) = 21.59, p < .01$) et les élèves ($\text{Khi}^2(4) = 24.98, p < .01$), mais ne sollicitent ni les formateurs.trices ni les amis ($p > .05$). De la même façon, ceux et celles qui vivent dans des ambiances difficiles avec des négociations tendues contactent au moins une fois par jour les autres PES ($\text{Khi}^2(4) = 20.31, p < .02$) et les élèves ($\text{Khi}^2(4) = 12.3, p < .02$), mais ne sollicitent ni les formateurs.trices ni les amis ($p > .05$). En contraste, ceux et celles qui vivent dans des ambiances enrichissantes, pacifiques et supportables, n'appellent pas les pairs, ni les élèves ni les formateurs.trices, pour travailler.

Dans les travaux de Perez-Roux (2006, 2011, 2012, 2013, 2016), la professionnalisation est inscrite essentiellement dans des contextes professionnels variés (en formation initiale, auprès d'enseignants référents, auprès d'enseignants en formation professionnelle – Perez-Roux et Troger, 2011). Or, à l'épreuve de la pandémie, les PES enquêtés mentionnent une articulation forte, mais difficile à mener avec la sphère familiale qui, pourtant, amène ceux et celles qui sont parents à « faire classe » à la maison, pouvant créer ainsi un conflit de loyauté (Kaës, 1998). Il demeure que les relations intra-familiales et le vécu familial imprègnent la professionnalisation, dans le sens où certain.e.s PES sont amené.e.s à redéfinir un cadre de travail à la maison et à organiser leurs journées sous forme de planning (« *je travaille pour l'INSPE de 5 h à 7 h, puis de 18 h à 23 h* »), comme des outils de l'enseignant.e dans la gestion de classe, qui passe par les espaces et les temporalités définies. Les frontières floues laissées entre les identités multiples « étudiantes, professionnelles, parents et stagiaires » trouvent peu de points de convergence. Elles sont cumulatives et non intégrées : « *j'ai répondu vis-à-vis de mon travail en tant que professeur, et non en tant qu'étudiant* », « *le confinement est dur à analyser car dans mon cas il y a une dimension étudiante, enseignante et maman (...) ça change la donne* » « *étudiant et fonctionnaire stagiaire dans l'académie d'Amiens* ».

Diversités des autrui significatifs dans le maintien des activités professionnelles

Parmi les réponses relatives aux éléments qui rendent le confinement supportable, le travail à distance n'est pas dans les priorités du moment. La plupart des répondant.e.s évoquent d'abord le fait de savoir que la situation de confinement n'est pas éternelle (48 %), de pouvoir profiter de la famille et des amis (45 %), pouvoir rester chez soi (44 %) et regarder des films (40 %), et dans une moindre mesure, de continuer de travailler à distance (26 %).

Les personnes-ressources identifiées pour maintenir le travail sont différentes des formateurs.trices de l'INSPE (tableau 2) : ce sont plutôt les autres PES (44 %) et les ami.e.s proches (42 %). Ces derniers.ères sont cités.e.s comme des personnes de soutien affectif nécessaires au maintien de l'orientation de la tâche (Bruner, 1983), des ressources organisationnelles, pour une répartition des différents devoirs et examens à rendre dans le cadre de leur validation de diplôme par l'INSPE.

Tableau 2

Pourcentage de réponses à la question « avec qui échangez-vous pour travailler ? » (dont 40 absence de réponse)

	Au moins une fois par jour	Au moins une fois par semaine	Peu souvent	Jamais
Autres étudiants	44	27	10	6
Les élèves	46	28	6	7
Enseignants formateurs	10	28	42	8
Amis proches	42	25	10	10
Contacts des réseaux sociaux	31	17	16	23

Le maintien du travail avec les élèves est rendu possible pour 46 % de l'échantillon, sachant que 7 % de l'échantillon n'a jamais de contact avec les élèves. Ces éléments peuvent s'expliquer par plusieurs phénomènes s'imbriquant les uns aux autres : Maîtres.ses d'Accueil Temporaire (MAT) ayant davantage pris le relais par rapport aux familles plutôt que les PES ; déséquilibres investissement du travail et retour d'élèves trop importants ; conditions matérielles non favorables.

Réorganisation des activités de travail, travail paritaire et ressources utilisées

Parmi les activités déployées pour maintenir un travail à distance (tableau 3), la « continuité pédagogique » n'est pas perçue comme une stratégie adaptée à cette situation (74 %). Les PES sont mentionné.e.s comme des personnes-ressources prioritaires pour travailler à distance (43 %), les formateurs.trices sont rarement ou jamais contacté.e.s pour demander de l'aide (69,8 %) et les ressources développées pour travailler sont multiples : 76,1 % utilisent régulièrement une messagerie électronique pour échanger des devoirs, 52 % utilisent assidûment des activités ou des cours sur internet, et 35 % échangent fréquemment par téléphone. Parmi les ressources utilisées, les répondant.e.s mentionnent des ouvrages scientifiques (48 %), des ressources numériques de la bibliothèque (20,9 %), des ressources ministérielles (66,4 %), des ressources académiques (67,3 %), des ressources de sites associatifs (47 %), des ressources opportunistes⁴ (62,9 %) ou des manuels scolaires papiers (55,1 %) ou numériques (57,9 %).

Tableau 3

Pourcentage de réponses à la question « quelles sont les activités déployées pour travailler à distance ? » (dont 40 absence de réponse)

	Au moins une fois par jour	Au moins une fois par semaine	Peu souvent	Jamais
Envoi de devoirs par messagerie	50.5	25.6	8.7	3.1
Envoi de devoirs format papier	8.1	20.3	9	49.8
Accès à des cours par établissement	16.2	25.6	21.8	24
Accès à des cours par internet	29.6	22.7	16.2	19
Échanges par téléphone	15.9	18.7	24.3	28.7

Les ressources sont essentiellement initiées par les formateurs.trices (demande de dépôt de devoirs sur plateforme, proposition de classe virtuelle), et réinvesties par les PES pour terminer leurs examens, ou pour d'autres utilisations (« faire des apéros-skype » ou « elle a mis en place Zoom pour la madrassa⁵ »).

Une analyse approfondie des ressources a été faite, pour comprendre la manière dont les activités des PES s'organisent. Des Khi² sont effectués entre les usages des différentes ressources, et montrent que trois ressources, considérées comme plus importantes que les autres, s'excluent. La répartition des effectifs quant à l'utilisation des ressources ministérielles est négativement liée à celle des ressources de la BU en ligne (Khi² (3) = -7.9, $p < .02$), à celle des ressources académiques (Khi² (3) = -83.2, $p < .01$), aux ouvrages scientifiques (Khi² (3) = -8.93, $p < .01$), aux sites associatifs (Khi² (3) = -9.24, $p < .01$) et aux sites opportunistes (Khi² (3) = -6.7, $p < .01$). La répartition des effectifs quant à l'utilisation des ouvrages scientifiques est négativement liée à celle des ressources académiques (Khi² (3) = -25.2, $p < .01$) et aux sites associatifs (Khi² (3) = -16.69, $p < .01$)⁶.

Conclusion

Cette recherche a pour objectif d'évaluer le poids du contexte de la pandémie dans la construction identitaire des professeur.e.s des écoles stagiaires en matière de professionnalisation.

Les premiers résultats de l'enquête permettent d'abord de diversifier les sources de genèse de la professionnalisation. Le cadre professionnel en est un, mais les étudiant.e.s enquêté.e.s présentent une multitude de ressources humaines (les ami.e.s proches, les pairs-étudiant.e.s, la famille et les enfants) dont il semble important de tenir compte pour affiner les mécanismes de construction de la professionnalisation. Perez-Roux (2013, 2014) ainsi que Lanelle et Perez-Roux (2014) étudient la professionnalisation à travers des moments de formation très spécifiques, en contact avec la pratique de classe. Or, le contexte de pandémie a mis en exergue une scission, potentiellement un clivage, entre les attentes des deux institutions citées (INSPE / rectorat), et permet de déplacer la construction de la professionnalisation sur d'autres sphères (sphère familiale, paritaire et amicale). On peut émettre l'hypothèse qu'en tant que parent et futur.e professionnel.le, les étudiant.e.s enquêté.e.s tirent bénéfice des situations familiales qui les entourent, plus encore quand les environnements familiaux sont bienveillants. Ces sphères deviennent d'autant plus importantes que les PES ont été « confiné.e.s »

à une place professionnelle secondaire, leur conférant un faible pouvoir d'agir (Rabardel, 2005) et les rendant peu légitimes (exemple : prioriser le.a MAT comme interlocuteur.trice principal.e avec les familles). Le contact avec les formateurs.trices est relativement faible, au bénéfice des pairs et des contextes informels (relations amicales et réseaux sociaux), ce qui pourrait constituer une nouvelle forme de continuité-discontinuité (« co-errance ») dans la construction identitaire professionnelle. Ces *autrui*s significatifs ont probablement contribué à la mise en débat des prescriptions et des priorités pour travailler (Daniellou, 2002), dont les choix pour certain.e.s s'opèrent du côté de la professionnalisation, alors que d'autres optent pour la validation des études (diplôme de fin d'année). Le contexte de pandémie renforcerait ainsi une *crise* identitaire profonde chez les PES : une crise entre plusieurs identités, bien cernées par Perez-Roux (2014), celle d'étudiant.e.s, de semi-professionnel.le.s, des stagiaires, mais aussi de parents connaissant le système de l'intérieur.

La professionnalisation en formation initiale vise à préparer les personnes vers l'entrée dans le métier d'enseignant.e. Les sentiments de reconnaissance et de légitimité dans la pratique sont constamment recherchés par les PES et en tension (Perez-Roux, 2014, 2016). Ces variables psychologiques se retrouvent également dans cette enquête dans les verbatims, et forment une continuité identitaire dans la rupture. L'épreuve de contact *via* l'utilisation de nouveaux outils (classes virtuelles par exemple), la découverte du plaisir quand les conditions sont réunies, et de savoirs expérientiels liés à la littératie numérique auront peut-être permis aux PES d'accéder à un monde partagé avec d'autres. L'injonction aux utilisations des technologies (Lefer Sauvage, Kerneis et Girard, 2020) peut éventuellement devenir un organisateur du travail partagé collectif (Amigues, 2009) dans la condition où elle est accompagnée, mais aussi facilitée par l'équipement. Ces éléments seront à affiner dans des recherches ultérieures, et à reprendre en formation notamment pour permettre de comprendre les compétences développées dans ce contexte et de faire reconnaître ce savoir comme légitime. De là dépend la transaction relationnelle (Dubar, 1992).

Bien que les données recueillies soient relativement conséquentes ($n=321$), des sous-groupes (par exemple, selon le degré de formation, ou tenant compte des cultures), ainsi que des analyses qualitatives à partir d'entretiens biographiques et contextualisés complémentaires, permettraient de mettre en lumière des hypothèses évoquées dans cet article, et les spécificités des contextes sociogéographiques. Les recherches menées sur l'orientation professionnelle des adolescents et jeunes adultes ont permis de modéliser un ensemble de processus dans la construction des choix vocationnels (exploration, engagement, en surface, en profondeur, Claes et Lannegrand-Willems, 2014), mais de récentes recherches localisées enrichissent le processus de flexibilité au regard du contexte, à travers l'importance accordée à la permanence du travail et à l'ouverture aux opportunités (Lefer Sauvage et Stoica, 2020). Ces éléments transcendent certains verbatims d'étudiant.e.s pour qui les contextes ordinaires de rupture dans le travail (du fait d'événements sociaux qui immobilisent un département par exemple) donnent des opportunités à la gestion de crise, et témoignent de leur capacité à rendre cohérentes les errances extérieures. Ces hypothèses semblent aller dans le sens de la contextualisation de la construction identitaire professionnelle.

Notes

- ¹ INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation depuis la rentrée de 2019
- ² http://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_2014-049R_TOME_I.pdf
- ³ CRPE : Concours de recrutement de professeurs des écoles
- ⁴ L'accès gratuit à des supports/platformes habituellement payants et mis en ligne pendant et à la suite du confinement
- ⁵ Madrassa : lieu d'apprentissage (école) du Coran
- ⁶ Les Khi² réalisés entre les variables ressources ministérielles et ressources manuelles papier et numériques, présentent des statistiques non significatives ; Les Khi² réalisés entre les variables ouvrages scientifiques et ressources de la BU, ressources des sites associatifs, ressources manuelles papier et numériques, présentent des statistiques non significatives

Références

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26 <http://DOI/10.3917/lsdle.422.0011>
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. *Recherches en éducation*, 11, 5-14
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bugeja-Bloch, F., Oeser, A. et Frouillou, L. (2020). *Conditions de confinement des étudiants de licence de sociologie de l'Université de Nanterre*. [Rapport de recherche] Université Paris Nanterre.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Claes, M. et Lannegrand, L. (2014). *La psychologie de l'adolescence*. Presses universitaires de Montréal.
- Couto, M-P. et Obeika, P. (2020). *Conditions d'études en période de confinement*. [Rapport de recherche] Université Paris 8.
- Daniellou, F. (2002). *Le travail des prescriptions*. Actes de colloque XXXVème Congrès SELF, 2002 - ergonomie-self.org
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.
- Dubet, F. (2020). À l'école : Que faire après le virus ? *Esprit*, 5, 107-114.
- El Hadj Said, K., Bonnard, C. et Giret, J-F. (2020). *Les conditions de vie étudiante en période de confinement : premiers résultats de l'enquête*. [Rapport de recherche] Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation. Université de Dijon. (halshs-02865871)
- Fortier, S. et Therriault, G. (2019). Entre croyances et pratiques d'enseignants Soutenir le développement professionnel d'enseignants débutants : premières assises d'un dispositif d'accompagnement pour l'arrimage entre les croyances et les pratiques. *Éducation & Formation*, 315, 113-128.
- Genevois, S. et Wallian, N. (2020). *Enseigner-apprendre en tous terrains : De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique*. Éditions des archives contemporaines. (hal-02612046)
- Goltrant, Y., Chassagne, L., Thibault, A. et Thomas, V. (2020). *Conditions d'études en confinement. Une enquête à Paris-Dauphine*. [Rapport de recherche] Sciences des organisations à l'Université Paris-Dauphine, Université Paris-Dauphine. <https://academia.hypotheses.org/22235>
- Kaës, R. (1998). *Différence culturelle et souffrance de l'identité*. Dunod.
- Lanelle, X. et Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4) ; DOI : 10.4000/osp.4488
- Lefer Sauvage, G., Kerneis, J. et Girard, J. (2020). *Injonctions multiformes via Moodle en formation initiale à Mayotte*

- [communication orale]. Ludovia, Ax-les-Thermes (France). <https://www.ludovia.fr/2020/programme-du-colloque/>
- Lefer Sauvage, G. et Stoica, G. (2020). *Place du contexte culturel dans la construction identitaire chez le collégien mahorais présentant des troubles cognitifs*. IV Colloque franco-latino-américain de recherche sur le handicap, Université Laval, Québec, Canada, 25-27 juin 2020. Proposition acceptée, mais le colloque a été reporté.
- Lippman, W. (1922). *Public opinion*. Harcourt Brace. DOI : [10.1097/00005053-192301000-00118](https://doi.org/10.1097/00005053-192301000-00118)
- Martin, E. et Paye, S. (2020). *Le travail étudiant en période de confinement*. [Rapport de recherche] Département de sociologie. Université de Lorraine.
- Mathieu, P., Hammami-Habib, N. et Soulié, J. (2020). *Enquête télétravail dans le cadre de la diversité – Résultats complets et détaillés*. [Rapport de recherche] Clermont Recherches Managment. ([hal-02478717](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02478717))
- Mead, G. (1934/2006). *L'esprit, le soi et la société*. PUF.
- Mercier, C. (2020). *Bien-être des étudiant.e.s MEEF en formation distanciée au cours de la période de confinement (COVID-19)*. [Rapport de recherche] Centre de recherche en éducation de Nantes. ([hal-02864884](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02864884))
- Merklé, P. (2020). *Continuité pédagogie vraiment?* [Rapport de recherche] Département de sociologie. Université de Grenoble.
- Perez-Roux, T. (2006). Les enseignants néo-titulaires à l'épreuve du métier : entre désenchantement et formes d'adaptation provisoires. *Les Langues Modernes*, 3, 34-44.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.
- Perez-Roux, T. (2012). Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes : enjeux de - et défis pour - la formation. Dans T. Perez-Roux (dir.). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation* (p. 97-120). Presses Universitaires de Rennes.
- Perez-Roux, T. (2013). Les enseignants en formation à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay et L. Perrenoud (dir.). *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances* (p.115-134). De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2014). Transitions professionnelles contraintes et remaniements identitaires : entre crise(s) et épreuves ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4). DOI : 10.4000/osp.4478
- Perez-Roux, T. (2016). La professionnalisation des enseignants: entre contextes d'insertion professionnelle, mobilisation de ressources pour l'action et dynamiques d'acteurs. Dans B. Marin et D. Berger (dir.). *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation: consensus et dissensus : Réseau national des ESPE* (p.59-71). https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01722349/file/ESPE%202015_HAL.pdf
- Perez-Roux, T. et Troger, V. (2016). Place des élèves et de leur réussite scolaire dans la construction de la professionnalité chez les futurs enseignants de lycée professionnel. *Carrefours de l'éducation*, 32, 149-166. DOI - 10.3917/cdle.032.0149
- Piquée, C., Legris, P., Caillé, F. et Gautier, C. (2020). Confinement : enquête sur les conditions de vie et d'études. [Rapport de recherche]. Université de Rennes. <https://www.univ-rennes2.fr/article/confinement-enquete-sur-conditions-vie-detudes>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Lorino et al. (dir.). *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p.251-265). La découverte.
- Wallian, N., Lefer Sauvage, G. et Genevois, S. (2020). *Pré-rapport d'enquête nationale Étudiants & Confinement 2020*. [Rapport de recherche] Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation (ICARE - EA 7389). ([hal-02863856](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02863856))
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. doi:10.3917/savo.017.0009.

Pour citer cet article

Lefer Sauvage, G., Genevois, S., Wallian, N. et Mercier, C. (2020) Les « co-errances » identitaires professionnelles chez les enseignant.e.s stagiaires à l'épreuve de la COVID-19. [Récit de pratique]. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.690>

Influences et répercussions de la pandémie sur les apprentissages et le parcours universitaire des étudiant·e·s aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation : retour d'expérience de trois doctorantes

Marjorie **Cuerrier**
Anne-Sophie **Aubin**
Delphine **Tremblay-Gagnon**
Université de Montréal (Canada)

Influences and repercussions of the pandemic on the learning and
university pathways of graduate students in education sciences:
experiential accounts of three doctoral students

doi: 10.18162/fp.2020.698

Résumé

Lors de cette pandémie mondiale sans précédent, le domaine de l'éducation a été particulièrement touché alors que les établissements d'enseignement n'ont eu d'autre choix que de fermer leurs portes en présentiel à plus de 1,6 milliard d'apprenant·e·s et 60 millions d'enseignant·e·s à travers le monde. Les établissements universitaires n'y faisant pas exception, les influences et les répercussions sont notables chez les étudiant·e·s universitaires, entre autres chez les étudiant·e·s aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation. Dans ce retour d'expérience de trois doctorantes, trois axes phares ont été établis : la santé psychologique, les conditions de travail et les tâches.

Mots-clés

COVID-19, retour d'expérience, santé psychologique, conditions de travail, tâches

Abstract

Since the start of the pandemic, the education field has been particularly hard hit. Schools had no choice but to close their doors to over 1.6 billion students and 60 million teachers worldwide from March to May 2020. Nor did universities escape the influences and repercussions of these closures, with notable impacts on graduate students in the education sciences. Three doctoral students share their stories of the experience, revealing three predominantly affected areas: psychological health, working conditions, and tasks.

Keywords

COVID-19; experiential account, psychological health, working conditions, tasks

Introduction

Depuis mars 2020, les normes et les conventions qui régissent les sphères personnelles, professionnelles et scolaires de tout un chacun sont bouleversées par cette pandémie mondiale sans précédent. En réponse à celle-ci, des actions et des mesures sont mises en place, entraînant ainsi des transitions drastiques : des rencontres physiques aux rencontres virtuelles, du travail au bureau au télétravail, de l'enseignement en présentiel à l'enseignement à distance, les différentes facettes de ces sphères sont repensées pour freiner la propagation de la COVID-19 et assurer la sécurité de tous. Cela dit, sans s'y restreindre, l'éducation est l'un des domaines les plus sévèrement touchés par la crise alors que les établissements d'enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire ont fermé temporairement leurs portes en présentiel à plus de 1,6 milliard d'apprenant·e·s et 60 millions d'enseignant·e·s à travers le monde (UNESCO, 2020).

En plus d'être tangibles, les influences et les répercussions de la pandémie à tous ordres d'enseignement sont variées considérant la réalité et les défis spécifiques avec lesquels les établissements doivent composer. De fait, puisque le curriculum, les objectifs de formation et les compétences à développer diffèrent, un regard nuancé et précis est de mise afin de brosser un portrait du domaine à tous les ordres d'enseignement. Étant doctorantes en sciences de l'éducation au moment de la pandémie et titulaires de postes décisionnels à l'Association des étudiant·e·s aux cycles supérieurs en éducation (ACSE) de l'Université de Montréal, nous sommes des témoins privilégiés de ces influences et de ces répercussions sur les apprentissages et sur le parcours académique des étudiant·e·s aux cycles supérieurs en éducation. Actuellement, au Québec, les cycles supérieurs représentent près de 76 000 étudiant·e·s, soit environ 59 000 étudiant·e·s au 2^e cycle et 17 000 étudiant·e·s au 3^e cycle (Gouvernement du Québec, 2019).

Ce nombre représente 25 % de la clientèle universitaire, un pourcentage qui s'avère non négligeable et de celui-ci, un nombre important d'étudiant·e·s est issu des sciences de l'éducation. Ainsi, dans le cadre de cet article, les influences et les répercussions de la pandémie sur ces étudiant·e·s universitaires sont étayées afin de rendre compte de certains avantages et défis y étant associés. Trois axes phares sont proposés : la santé psychologique, les conditions de travail et les tâches.

La santé psychologique : stress, incertitudes et vie aux cycles supérieurs

Une pandémie mondiale peut représenter un stresser important pour tous considérant les incertitudes liées aux sphères personnelles et professionnelles. Cela étant dit, les étudiant·e·s aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation n'échappent pas à ces incertitudes et doivent aussi conjuguer avec celles liées à la sphère académique (p. ex. : annulation de cours, transfert de ceux-ci en ligne, changement du barème de notation, etc.). Précisons néanmoins que le niveau de stress vécu et ressenti ainsi que les façons de gérer ce stress diffèrent d'une personne à l'autre. Dans tous les cas, c'est dans un climat anormal que le trimestre d'hiver 2020 s'est achevé et que les étudiant·e·s ont entamé leur trimestre d'été. Alors que l'été est, pour plusieurs, une pause estivale leur permettant de se reposer, d'écrire et d'avancer leurs travaux de maîtrise ou de doctorat, en 2020, la situation est tout autre. En ce sens, dans ce climat de bouleversements et d'incertitudes liés aux différentes sphères de vie, ils sont amenés à consulter de façon fréquente l'actualité afin de connaître l'évolution de la situation pandémique et des mesures exceptionnelles à adopter. À titre d'exemple, durant cette période pandémique, nous estimons avoir consulté nous-mêmes l'actualité une douzaine de fois par jour via des médias variés : télévision, journaux, réseaux sociaux, courriel, etc., une moyenne nettement supérieure à l'habitude.

Toujours dans cette optique, selon plusieurs chercheurs, dont Holman, Garfin et Silver (2014) ainsi que Johnston et Davey (1997), s'informer quotidiennement sur l'actualité pourrait avoir des effets négatifs sur un individu. De surcroît, en contexte de pandémie, il va sans dire que l'actualité quotidienne est affligeante à la lumière des statistiques funestes présentées. Ces chercheurs avancent justement que ces effets négatifs peuvent s'apparenter aux symptômes de l'anxiété, tels que la peur et le sentiment d'impuissance, mais aussi des difficultés à se concentrer ou à trouver le sommeil. Dans certains cas, cela pourrait également exacerber les préoccupations personnelles n'ayant, au départ, aucun lien avec la situation observée (Johnston et Davey, 1997). Dans le même ordre d'idées, une personne est susceptible de devenir très vigilante face à ce stresser important (ici la pandémie), car le cerveau se concentre sur la « menace détectée » (Lupien, 2020) et tous les petits pépins quotidiens peuvent alors être poussés à leur paroxysme. À titre d'exemple, pour un étudiant·e aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation, cela peut consister en plusieurs choses : ne pas réussir à avancer son chapitre de discussion, avoir de la difficulté à écrire la dernière ligne de son devis de recherche pourtant si bien entamé, etc.

De plus, considérant l'aspect exceptionnel de la situation, peu de personnes peuvent affirmer avoir déjà vécu des situations semblables et cela amène un lot d'incertitudes et de nouveautés pour la plupart des individus. Autrement dit, nous sommes d'avis que le contexte pandémique vécu et diffusé dans l'actualité est susceptible, tant par son aspect anxiogène qu'inconnu, d'influencer la santé psychologique des étudiant·e·s aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation. Les effets négatifs y étant associés pourraient se refléter entre autres dans un déséquilibre entre la vie personnelle et professionnelle ainsi que dans la perte de points de repère importants, comme nous l'abordons dans les prochaines sections.

La situation de vie et le rapport à la solitude en contexte de confinement

Afin de limiter la propagation de la COVID-19, un confinement volontaire a été recommandé pendant plusieurs semaines par les différents paliers gouvernementaux au printemps 2020. Bien que profitable pour la santé publique, cette recommandation est susceptible d'influencer les apprentissages et le parcours universitaire des étudiant·e·s aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation à court et long termes. De fait, dans ses billets quotidiens publiés lors de la pandémie, la chercheuse Sonia Lupien aborde plusieurs thématiques relatives au stress vécu dans ce contexte, entre autres quant à la situation de vie et au rapport à la solitude¹. De manière générale, Lupien souligne que vivre seul·e lors de la pandémie est susceptible d'augmenter le stress ressenti, ce qui est le cas, supposons-le, pour plusieurs étudiant·e·s. De surcroît, en plus de se retrouver seul·e·s à leur domicile et sujet·te·s à un stress augmenté, bon nombre d'étudiant·e·s sont coupé·e·s de leur cercle de soutien social habituel (amis, collègues de travail, direction de recherche, équipe de recherche, membres du personnel académique, etc.). Pour certain·e·s, cette situation d'isolement est très difficile et pénible à vivre, comme en témoigne la démultiplication des demandes d'aide, de soutien et d'accompagnement formulées à l'*Association des étudiant·e·s aux cycles supérieurs en éducation* (ACSE) lors de cette période. Dans cette suite d'idées, nous n'excluons pas la possibilité que le stress vécu puisse possiblement ralentir, voire freiner, l'avancement académique de certains étudiant·e·s.

Cependant, il ne faut pas croire que le fait de vivre le confinement avec d'autres personnes ne comporte que des avantages. En effet, Lupien, toujours dans ses billets sur la COVID-19, souligne que plusieurs études ont révélé que le stress est susceptible d'augmenter en situation de surpeuplement (Lin, Sun, Choi, Magee, Stets et During, 2015) et que le confinement volontaire vécu lors de la pandémie peut s'apparenter à ce type de surpeuplement si plusieurs individus vivent sous un même toit (p. ex., avec des conjoint·e·s, enfants, parents, colocataires, membres de la famille, etc.). De plus, vivre dans une situation de surpeuplement peut causer d'autres inconvénients, entre autres limiter la concentration et l'efficacité à travailler considérant les possibles dérangements et les arrêts fréquents. Le sentiment de performance peut alors être diminué, affectant la perception de notre valeur en tant qu'étudiant·e·chercheur·e. En bref, de la solitude au surpeuplement, toute situation de confinement a le potentiel d'augmenter considérablement le stress ressenti par les étudiant·e·s aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation et d'affecter la santé psychologique de ceux-ci.

La gestion du temps, une habileté à redéfinir

La gestion du temps est également un élément d'intérêt lié à la santé psychologique et dont les influences et les répercussions de la pandémie se font ressentir chez ces étudiant·e·s, selon notre analyse. Alors que la plupart des activités professionnelles et scientifiques ont été annulées pour limiter la propagation de la COVID-19, plusieurs étudiants en profitent pour avancer leurs travaux premiers : leur mémoire ou leur thèse. Dispensés de plusieurs autres tâches connexes, certains accueillent de façon favorable ce temps de rédaction inattendu. Or, le déséquilibre susmentionné entre la sphère personnelle et la sphère académique peut aussi entraîner, selon notre propre expérience, un accroissement significatif des heures accordées au travail. Pour certain·e·s, confiné·e·s au domicile, cet accroissement peut se révéler malsain alors que la vision temporelle liée au travail n'est plus la même qu'à l'habitude. Considérant que les étudiant·e·s n'ont plus à se déplacer pour se rendre à leurs bureaux, à la bibliothèque ou dans

un café pour y travailler, ils n'ont plus de points de repère pour prendre des moments d'arrêt. Pour ainsi dire, le moment d'arrêt n'est plus régi par les déplacements obligatoires ou même, la fermeture de l'établissement d'enseignement, mais bien par la personne elle-même, ce qui n'est pas une tâche simple.

De surcroît, puisque la plupart des activités de lecture et de rédaction menées aux cycles supérieurs peuvent être réalisées à domicile, plusieurs répercussions ne tardent pas à se faire ressentir chez ces étudiant·e·s dont le temps consacré au travail est à redéfinir : fatigue accumulée, alimentation insuffisante ou négligée, heures de sommeil revues à la baisse, sédentarité accrue, exposition prolongée aux écrans, etc. En bref, plusieurs étudiant·e·s aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation ressentent une pression immense à performer et se retrouvent, nous y compris à certains moments, à avoir de la difficulté à s'arrêter ou à ressentir un sentiment de culpabilité lors des moments d'arrêt. Cela s'ajoute à l'instantanéité technologique mise en relief par la multiplication des outils utilisés (courriel, téléphone, plateforme Web de communication, etc.) et le sentiment de toujours devoir être disponible, ce qui au bout du compte peut accentuer davantage ce déséquilibre. Pour des étudiant·e·s désirant faire carrière à l'université, l'impression de devoir toujours être présent·e·s, disponibles et prêt·e·s à travailler n'a jamais semblé plus grande.

Les conditions de travail : ressources universitaires et technologiques

À la lumière de notre expérience, nous estimons qu'un second axe phare, en l'occurrence les conditions de travail, mérite d'être aussi abordé afin de broser un portrait des influences et des répercussions de cette pandémie sur les apprentissages et sur le parcours universitaire des étudiant·e·s. D'entrée de jeu, les conditions de travail aux cycles supérieurs nécessitent une grande capacité d'adaptation de la part des étudiant·e·s, ce qui est d'autant plus vrai en situation pandémique. Ainsi, une question s'impose d'elle-même : de quelle façon cette situation affecte-t-elle concrètement les conditions de travail des étudiant·e·s ? Deux éléments de réponse sont proposés en lien avec l'accessibilité aux ressources universitaires sur le plan physique ainsi que les ressources numériques.

L'impossibilité d'accéder aux ressources universitaires sur le plan physique

D'entrée de jeu, la fermeture soudaine des universités en présentiel due à la COVID-19 entraîne plusieurs changements relatifs à l'accessibilité des ressources universitaires sur le plan physique. De fait, pour la plupart des étudiant·e·s aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation, les laboratoires et les bureaux de recherche partagés à l'université représentent les principaux espaces de travail utilisés au quotidien. Ces espaces à la fois personnels et communs sont jugés optimaux pour les étudiant·e·s-chercheur·e·s, entre autres afin qu'ils en apprennent davantage sur les rouages de la recherche scientifique, tout en favorisant également la socialisation et la collaboration par des échanges, des discussions et du soutien entre collègues et avec la direction de recherche (Couillard, Auclair, Duchaine, 2018 ; Gingras et Gemme, 2006). Cela dit, ces espaces de travail étant inaccessibles dans ce contexte de pandémie, tout comme plusieurs points de service jugés essentiels aux études (p. ex., les bibliothèques, les locaux de réunions, le centre multimédia, les locaux associatifs, etc.), cela influence de façon inévitable les étudiant·e·s qui se retrouvent alors à court d'options. La plupart des étudiant·e·s doivent donc se voir contraints à travailler de la maison, et par le fait même, à repenser leur environnement. Dans plusieurs cas, la situation ne

fournit pas des conditions de travail jugées optimales en raison notamment des distractions, comme nous l'avons mentionné précédemment. L'horaire de travail, correspondant autrefois à une case plus rigide, doit alors se mêler à la réalité vécue par chaque étudiant·e et aux particularités de leur situation personnelle et familiale.

En plus de cette impossibilité à accéder à ces espaces de travail, les étudiant·es ont difficilement accès aux ressources matérielles qui s'y trouvent. Ces ressources sont pour le moins essentielles au maintien et à la poursuite de leurs activités académiques et de recherche. À titre d'exemple, il peut s'agir de logiciels de codage, de ressources audiovisuelles ainsi que de livres inédits. La plupart de ces ressources nécessitent un investissement financier de plusieurs centaines de dollars, un investissement que bon nombre d'étudiant·es aux cycles supérieurs ne peuvent se permettre, ce qui explique qu'ils les utilisent par le biais de leur établissement d'enseignement en temps normal. Ainsi, l'accessibilité limitée aux espaces de travail universitaire et aux ressources matérielles qui s'y trouvent est susceptible d'influencer les apprentissages et le parcours universitaire des étudiant·es aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation en contexte de pandémie.

Les inégalités quant à la possession et aux usages du numérique

Outre l'environnement physique mentionné précédemment, nous observons d'autres défis liés aux conditions de travail des étudiant·es aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation, entre autres relatifs aux technologies. De fait, cette pandémie entraîne un virage sans précédent vers le numérique alors que la plupart des universités misent sur l'enseignement à distance et l'apprentissage en ligne. Toutefois, notre proximité avec la communauté étudiante nous permet d'observer une exacerbation de la fracture numérique déjà bien présente dans les milieux universitaires avant la crise. Il existe selon nous un fossé grandissant quant aux inégalités relatives à la possession d'outils numériques et à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Plus que jamais, posséder les outils numériques adéquats s'avère essentiel afin de collaborer, de communiquer, de produire du contenu, afin de résoudre des problèmes, d'innover et de créer (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). À la lumière de cette réorganisation des conditions de travail, les étudiant·es qui ne possèdent pas les outils technologiques nécessaires voient leur évolution académique limitée, voire compromise. Dans certains milieux universitaires, cet enjeu est également connu et des mesures exceptionnelles sont mises en place pour répondre aux besoins des étudiant·es. À titre d'exemple, l'Université de Montréal (2020) a procédé à l'achat de plus de 200 ordinateurs portables et autres outils technologiques destinés à la communauté étudiante afin de contrer les effets négatifs liés à la COVID-19. Cela dit, puisque l'offre demeure inférieure à la demande, des influences et des répercussions relatives à cet élément d'intérêt sont à envisager à court et à long terme.

Toujours dans cette optique, l'exacerbation de la fracture numérique que nous observons concerne aussi les différents usages technologiques : maîtrise des fonctionnalités des outils, des logiciels, des applications et des plateformes (Karsenti, 2019). La compétence numérique et les habiletés technologiques jouent un rôle déterminant dans les apprentissages et le parcours universitaire des étudiant·es aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation lors de la pandémie alors que leurs capacités sont sollicitées pour mener à bien leurs différentes activités. Pour certains étudiant·es qui possèdent d'ores et déjà bon nombre de compétences et d'habiletés technologiques ou du moins, l'autonomie nécessaire pour les

développer, le contexte exceptionnel vécu est susceptible de contribuer à la bonification de celles-ci. Cependant, le fossé entre les étudiant·e·s maîtrisant ces compétences numériques et ceux éprouvant encore des difficultés est grandement exacerbé. Pour ces étudiant·e·s ne disposant pas des compétences et des habiletés technologiques nécessaires, le contexte pandémique est susceptible d'entraîner du stress, de la frustration ainsi qu'un sentiment d'infériorité et d'incapacité, et ce, dans un milieu déjà compétitif et concurrentiel.

Les tâches académiques principales et secondaires

En plus des influences et des répercussions susmentionnées sur la santé psychologique et les conditions de travail, cette pandémie mondiale entraîne, selon nous, une redéfinition des principales tâches académiques chez les étudiant·e·s universitaires aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation. A priori, le parcours universitaire, plus particulièrement dans le domaine de la recherche, est centré sur la rédaction d'un mémoire ou d'une thèse. En poursuivant une scolarité à temps plein, deux ans sont nécessaires en moyenne à la maîtrise et quatre ans au doctorat pour mener à terme ses études. Cela dit, en temps normal, force est de constater que bon nombre d'étudiant·e·s en sciences de l'éducation doivent prolonger de quelques mois, voire de quelques années, leur scolarité pour y parvenir. Dans cette optique, l'enquête menée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2015) fait état que la principale raison d'un prolongement de scolarité est la charge de travail trop grande. Lors de la pandémie de la COVID-19, nous sommes d'avis que ladite charge de travail trop grande est susceptible d'être remise en perspective et reconsidérée par quelques étudiant·e·s.

Le report ou l'annulation de tâches secondaires

D'entrée de jeu, précisons que les tâches et les responsabilités des étudiant·e·s aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation se limitent rarement à la rédaction d'un mémoire ou d'une thèse. Au fil du parcours universitaire, bien d'autres tâches connexes et tout aussi déterminantes viennent se greffer à la tâche principale, entre autres des activités de rayonnement, d'enseignement, de recherche et de bénévolat. À titre d'exemple, on dénombre les charges de cours, l'assistantat au sein de projets de recherche, l'implication étudiante auprès d'associations étudiantes, la rédaction et la publication d'articles, la participation à des colloques ainsi qu'à des congrès et bien plus. Cela étant dit, le contexte pandémique exceptionnel vécu par les étudiant·e·s lors du trimestre d'hiver et d'été est susceptible de remettre en perspective la place accordée à la tâche principale et aux tâches secondaires.

De fait, en sciences de l'éducation, la majorité des recherches ont été interrompues considérant la fermeture des établissements d'enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Ainsi, n'ayant plus accès à ces terrains de recherche, bon nombre d'étudiants n'ont eu d'autre choix que de prendre une pause obligée de collecte de données ou d'autres travaux de recherche. En outre, bien que quelques colloques et congrès aient été transposés en ligne, la plupart de ces événements scientifiques ont plutôt été annulés, libérant ainsi du temps de préparation associé à une présentation scientifique et à la participation à ces événements. Plusieurs événements et rencontres associatifs ont également été annulés, libérant encore une fois du temps dans les horaires des étudiant·e·s aux cycles supérieurs. De cette façon, le report ou l'annulation de plusieurs tâches ou activités de rayonnement, d'enseignement, de

recherche et de bénévolat entraînent chez bon nombre d'étudiant·e·s aux cycles supérieurs une réorganisation des tâches et leur permettent de se concentrer davantage sur la rédaction de leur mémoire ou de leur thèse.

Synthèse et conclusion

Dans cet article, nous avons tenté de mettre en lumière la situation des étudiant·e·s aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation à l'ère de la pandémie mondiale liée à la COVID-19. Nous avons divisé les principales préoccupations en trois axes principaux : les effets psychologiques, les conditions de travail ainsi que l'impact sur les diverses tâches afin de brosser un portrait représentatif des derniers mois (figure 1).

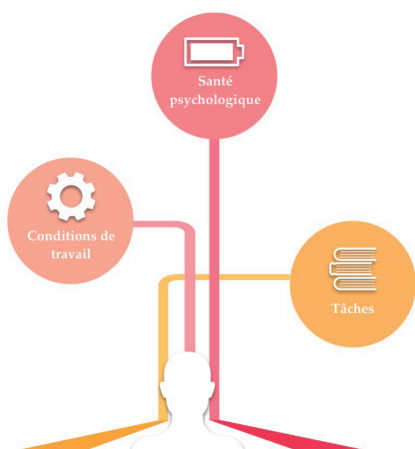


Figure 1

Les axes touchés par la pandémie de COVID-19

Pour certains, ce « trop-plein de temps » semble bénéfique pour leurs travaux de rédaction : nous pensons en effet que plusieurs mémoires et thèses se finaliseront au cours de l'automne 2020, en partie grâce à cette situation exceptionnelle. Cependant, pour d'autres, cette période est avant tout angoissante, entraînant parfois un ralentissement de la productivité. De plus, faisant partie de l'équipe de l'ACSE et des membres-étudiant·e·s du *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante* (CRIFPE), nous savons à quel point le réseautage et le soutien social sont importants lors du parcours universitaire. Le contact récurrent avec les autres étudiant·e·s, les professionnels de recherche, les bibliothécaires ou encore les professeur·e·s de la Faculté fait partie intégrante de notre cheminement et au bout du compte, c'est probablement ce qui s'est avéré le plus difficile lors de cette période pandémique.

Il est impossible pour le moment de connaître l'évolution de la pandémie et ses effets à long terme sur le système éducatif québécois et l'impact que cela aura sur les apprentissages et le cheminement académique des étudiant·e·s aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation. Toutefois, il est évident que cette situation nous amène à réfléchir et à redéfinir notre rôle et nos responsabilités en tant

qu'étudiant·e·s. De nombreux changements devront être apportés, mais contribueront certainement au développement de plusieurs secteurs comme le soutien et le bien-être psychologique des étudiant·e·s ainsi que l'intégration technologique à plusieurs approches pédagogiques.

Note

- ¹ Pour lire tous les billets, nous vous invitons sur le site du Centre d'études sur le stress humain (CESH) (<https://www.stresshumain.ca/notre-impact/>).

Références

- Couillard, A., Auclair, R et Duchaine, S. (2018). *Enquête réseau sur l'encadrement aux cycles supérieurs*. Université du Québec. http://www.uquebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/rapport_uq_enquete_encadrement_final_2018.pdf
- Gingras, Y. et Gemme, B. (2006). L'emprise du champ scientifique sur le champ universitaire et ses effets. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (4), 51-60.
- Gouvernement du Québec. (2019). *Rapport annuel 2018-2019*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MEES_RAG_2018-2019.PDF?1570037423
- Holman, E. A., Garfin, D. R., et Silver, R. C. (2014). Media's role in broadcasting acute stress following the Boston Marathon bombings. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(1), 93-98.
- Johnston, W. M., et Davey, G. C. (1997). The psychological impact of negative TV news bulletins: The catastrophizing of personal worries. *British Journal of Psychology*, 88(1), 85-91.
- Karsenti, T. (2019). *Le numérique en éducation : pour développer des compétences*. Presses de l'Université du Québec.
- Lupien, S. (2020). *Par amour du stress* (2^e éd.). Éditions Va Savoir.
- Lin, E.J., Sun, M., Choi, EY., Magee, D., Stets, CW., During, MJ. (2015). Social overcrowding as a chronic stress model that increases adiposity in mice. *Psychoneuroendocrinology*, 51, 318-330. DOI : 10.1016/j.psyneuen.2014.10.007
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science et ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport. (2015). *Enquête sur les conditions de vie des étudiantes et des étudiants*. http://www.afe.gouv.qc.ca/fileadmin/AFE/documents/Publications/AFE/PUBL_enquete_conditions_vie_2013.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). Cadre de référence de la compétence numérique. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf
- UNESCO. (juin 2020). Éducation : de la fermeture des établissements scolaire à la reprise. <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Université de Montréal. (juin, 2020). *COVID-19 : l'UdeM met plus d'un million de dollars à la disposition de la communauté étudiante*. UdeMnouvelles. <https://nouvelles.umontreal.ca/article/2020/04/07/l-udem-met-plus-d-1m-a-la-disposition-de-la-communaute-etudiante/>

Pour citer cet article

- Cuerrier, M. Aubin, A.-S. et Tremblay-Gagnon, D. (2020). Influences et répercussions de la pandémie sur les apprentissages et le parcours universitaire des étudiant·e·s aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation : retour d'expérience de trois doctorantes. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-8. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.698>

Développement de l'accompagnement des enseignants universitaires à l'ère du Web 2.0 : retours d'expériences des référents numériques

Chrysta **Pelissier**
Université de Montpellier (France)

Development of support for university professors in the Web 2.0 era:
feedback on experiences with digital referents

doi: 10.18162/fp.2020.699

Résumé

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une enquête liée à la fonction d'accompagnement des enseignants universitaires à l'ère du Web 2.0 par les référents numériques. Cette étude, menée dans le cadre de l'Observatoire de la Transformation Pédagogique par le numérique (OTPN), repose sur la théorie développementale de Vygotski. L'étude rend compte de résultats d'entretiens réalisés à la fin de la période de confinement. Elle définit la fonction d'accompagnant autour de trois hypothèses : l'accompagnement s'oriente autour d'objectifs, il s'effectue au sein d'une communauté d'apprentissage en réseau et constitue un moyen de développer l'autonomie de chacun des accompagnés.

Mots-clés

Accompagnement, enseignant, référent numérique, missions, confinement.

Abstract

This article reports the results of an inquiry into the support function of digital referents for university professors in the Web 2.0 era. Conducted in collaboration with the Observatoire de la Transformation Pédagogique par le numérique (OTPN), the study is based on Vygotsky's cognitive developmental theory. The results of interviews held at the end of a confinement period are presented. The support function is defined by three hypotheses: it is guided by individual objectives; it operates within a learning community network; and it promotes individual autonomy.

Keywords

Support, professor, digital referent, mission, confinement.

Introduction

Alors que « [p]artout dans le monde, la transformation numérique représente une nouvelle étape de la profonde réorganisation économique et sociale engagée depuis plusieurs décennies sous l'effet des technologies d'information » (Lemoine, 2014, p. 11), les pratiques éducatives ne sont pas épargnées par cette transformation : l'Université se démocratise et évolue dans un contexte marqué par une massification de l'enseignement (Cisel et Bruillard, 2012), ainsi que par la mise à distance de cours (Graham, 2006; Nissen, 2014) visant la prise en compte de besoins spécifiques (étudiants en situation de handicap, mais aussi atteints de phobie scolaire, souffrant de harcèlement, rencontrant des difficultés sociales, ne pouvant pas être présents sur le lieu de formation pour des raisons personnelles et/ou professionnelles, etc.).

Jusqu'ici, si les changements initiés *avec* et *par* le numérique semblaient constituer un phénomène intéressant à étudier, avec l'arrivée de la crise sanitaire liée à la pandémie de COVID-19, les évolutions de pratiques se sont accélérées, laissant une plus large place aux outils technologiques et demandant aux enseignants de s'adapter à de nouvelles conditions de transmission et d'évaluation des savoirs. Au cours de cette période, certains enseignants de l'université ont dû, en un temps record, mettre en place de nouvelles pratiques pédagogiques intégrant l'usage de LMS¹, de la visio-conférence, d'activités permettant l'évaluation des étudiants à distance, menant à la production de supports de cours multimédia, etc.

Ces changements placent les individus au centre des questionnements scientifiques : ils deviennent « en quelque sorte à la fois sujet et objet du discours porté par le dispositif. Ce sont ses propres comportements déclarés ou observés et analysés (...) qui forment le matériau d'une

démarche prédictive dans des dispositifs industrialisés » (Farchy, Meadel et Anciaux, 2017, paragr. 17). Ces mêmes comportements modifient les relations sociales, mais également pédagogiques (redéfinir et adapter les contenus, favoriser l'entraide, interroger l'attractivité de la connaissance par son mode de présentation, mobiliser une motivation, un engagement, etc.) et organisationnelles (partager des ressources, diffuser des pratiques d'enseignement/d'apprentissage, traiter des demandes d'aides très variées par les domaines concernés, etc.). Nous pouvons ainsi parler de (r)évolutions sociales, pédagogiques et organisationnelles, intégrant le fait que les ressources pédagogiques disponibles (textuelles, graphiques, audiovisuelles, méthodologiques) et les informations (directives institutionnelles, modes d'emploi ou encore tutoriels), toujours plus pléthoriques, sont proposées dans une « palette de choix assez large dans une sorte de bazar » (Baron et Villemonteix, 2016, p. 106).

Dans ce contexte, la question de l'accompagnement nécessaire, voire indispensable au bon déroulement de la continuité pédagogique universitaire, est cruciale. À ce titre, il convient, d'un point de vue épistémologique, de s'interroger sur des modalités d'accompagnement (Chappaz, 1998) à considérer à l'ère du web 2.0. Pour ce faire, dans cet article, nous commençons par définir le contexte de recherche de l'Observatoire de la Transformation Pédagogique numérique dans lequel notre réflexion scientifique s'intègre. Ensuite, nous positionnons l'accompagnement comme un processus visant à répondre à une demande enseignante intégrée à sa Zone Proximale de Développement (Vygotski, 1934/1997; Bonckart et Schneuwly, 1992). Puis, nous présentons les résultats d'entretiens réalisés auprès de référents numériques de l'Université de Montpellier (UM) durant la période de confinement. Ces entretiens nous amènent à discuter de solutions techniques et organisationnelles qui pourraient être mises en place au sein des universités.

Contexte de la recherche : l'Observatoire de la Transformation Pédagogique numérique (OTPn)

L'étude présentée ici a été menée dans le cadre du projet Observatoire de la Transformation Pédagogique numérique (OTPn) composé d'un sous-ensemble d'enseignants-chercheurs intégrés à l'Observatoire de la Transformation Pédagogique² (OTP). Soutenu par l'UM, l'OTP a pour objectif de favoriser la réussite des étudiants en Licence et d'impulser l'évolution d'activités pédagogiques.

L'OTPn a plus particulièrement pour objectif de favoriser la mise en place et l'évaluation de dispositifs de formation intégrant le numérique en proposant des outils méthodologiques. Ces outils se doivent de tenir compte des pratiques disparates menées au sein des différentes composantes de l'UM, de faciliter leur analyse, leur catégorisation et leur diffusion au plus grand nombre (enseignants, mais aussi responsables de formation, de parcours et décideurs politiques).

Les activités de l'OTPn s'inscrivent ainsi dans la continuité d'une démarche plus générale d'amélioration de la qualité de l'enseignement à l'UM. Cette démarche s'appuie sur des structures telles que la Direction du Système d'Information et du Numérique (DSIN) qui offre au soutien technique et organisationnel aux enseignants et au Service des Usages du Numérique (SUN) venant en soutien à l'innovation pédagogique. L'enjeu est de lancer une dynamique durable de changements de pratiques professionnelles à partir d'un processus de formation continue apportant des méthodologies de mise en œuvre de dispositifs pédagogiques et leur évaluation.

L'équipe associée à l'OTPN est pluridisciplinaire³. Cette caractéristique lui permet d'aborder et d'interroger les dispositifs selon différentes approches théoriques et méthodologiques. Cependant, une telle expertise implique dans la plupart des cas de recueillir et de traiter de multiples données tant d'un point de vue global que sur des points de détails. Ces données et ces analyses sont ensuite croisées dans le but de prendre et de rendre compte d'observations les plus complètes possibles, dans la complexité systémique qui est ainsi regardée et interprétée comme une étude de cas (Leplat, 2002).

Accompagnement des enseignants à l'ère du Web 2.0

Développement professionnel des enseignants et théorie développementale de Vygotski

En 2016, le numéro thématique de la revue NCRE⁴ (Venet, Correa Molina et Saussez, 2016) reposait implicitement sur l'hypothèse que les futurs enseignants continuent, même après plusieurs années, à se développer, et ce, en s'appuyant sur la théorie développementale proposée par Vygotski (1931/2014; 1933/2012a et b ; 1934/1997). Même si, selon cet auteur (1934/2012), il est difficile d'envisager que le développement de l'individu (adulte enseignant à l'université) se poursuive selon des principes identiques au développement de l'enfant sur lequel ses travaux ont porté, il est cependant possible de soutenir cette hypothèse à partir d'autres recherches concernant le développement professionnel des enseignants (Clot, 2007; Yvon et Garon, 2006) : une construction perpétuelle de l'expérience, une continuation qui se mettrait en place depuis différentes expériences envisagées, produites, développées (ou non) et cela tout au long d'une démarche professionnelle (non prescrite et difficilement prescriptible) serait envisageable.

L'accompagnement se définirait alors comme un processus prenant en compte la Zone Proximale de Développement (ZPD) de chaque enseignant. Selon Vygotsky, « c'est ce qui se produit à l'intérieur de cette zone qui permet le développement des fonctions psychiques supérieures (perception, mémoire et attention volontaires, raisonnement, etc.) ». Ces fonctions sont essentielles au développement de pratiques présentes, mais surtout futures dans la sens où l'enseignant a, dans cette ZPD, la possibilité de se tourner vers un acteur qui lui peut l'orienter vers de nouveaux possibles, lui permettre d'envisager son activité professionnelle autrement, dans une dynamique de changement conscientisé, verbalisé et maîtrisé.

Accompagnement professionnel des futurs enseignants

La notion d'accompagnement n'est pas nouvelle (Roquet, 2009). Elle est interrogée en tant que posture (Paul, 2004), composante de la formation de formateurs, moyen de développer des compétences ou encore en tant qu'art de faire pouvant prendre différentes formes (Paul, 2009), dans une logique en spirale alternant entre formation et accompagnement (Paul, 2004, p. 89).

L'accompagnement se définit à partir de principes de non-directivité. Il intègre une perspective transitionnelle, mouvante de la vie adulte et participe « à un processus formatif permanent mettant un lien entre deux personnes : l'accompagnant et l'accompagné » (Roquet, 2009 : parag. 6). En ces termes, l'accompagnement constitue d'une part une offre qui permet « d'encadrer des autonomies menacées, de les suivre, voire de les guider, dans leurs cheminements quelque peu chaotiques » (Boutinet, Denoyel,

Pineau, Robin, 2007, p. 244) et d'autre part une demande de développement de capacités à gérer des imprévus et/ou des demandes institutionnelles auxquelles l'accompagné ne peut déroger.

En ce qui concerne l'offre, l'objectif de l'accompagnant est d'actionner des modifications dans le contexte individuel et collectif, à un moment donné, mais également d'instaurer auprès des accompagnés des évolutions productrices de sens qui permettront des changements durables de comportements dont certains nécessitent le développement de compétences et de représentations dans lesquelles des prescriptions ministérielles peuvent s'inscrire. Ainsi, le rôle de l'accompagnant est de comprendre les attentes, les motivations, les besoins et envies de l'accompagné, les significations qu'il donne aux situations rencontrées et à ses intentions, de manière à le guider (Gremion, 2020) dans une direction qu'il est susceptible de prendre.

En ce qui concerne la demande, l'accompagnement s'inscrit dans un processus continu au cours duquel l'accompagné entre dans une démarche, d'une part, de prise de responsabilité face à des choix qu'il se doit de faire et, d'autre part, de prise de risque à intégrer les conseils, méthodes et ressources proposées et/ou préconisées par l'accompagnant. Propre à chacun, cette intégration passe par le tissage de liens entre différentes expériences, savoirs théoriques et méthodologiques déjà là. Dans ce sens, l'accompagnement offre une diversité de pratiques infinies qu'il est difficile de circonscrire, mais qu'il est toujours possible d'enrichir à partir de bilans de vécus sans cesse renouvelés.

On peut avoir recours au concept de ZPD pour décrire l'espace de développement professionnel dans lequel l'activité de l'accompagné sera pertinente et efficace. Dans cette optique, nous introduisons l'idée de travailler en formation au plus près des ZPDP (Zone de Développement Proximal des Pratiques ou Professionnelle) des futurs enseignants (Coulange et Robert, 2015). Cette zone correspond à celle où l'accompagné seul ne peut encore être, mais dans laquelle il peut « se déplacer » s'il est soutenu par des interactions lui permettant de cheminer à travers des possibles sans cesse renouvelés. Au fil de ses activités, on peut alors s'attendre à ce que l'accompagné consolide ses activités et les intègre à sa zone d'autonomie au sein de laquelle il parvient à réaliser seul les activités initialement accompagnées. L'accompagnement se présente donc comme un processus « agitateur » d'activités menant au développement de la zone d'autonomie de l'accompagné, à l'ouverture de plus en plus grande de possibilités d'accompagnement prenant appui sur ses activités passées, ses intentions futures et interactions sociales passées et présentes.

Accompagnement et interactions sociales

Avec l'avènement du Web 2.0, l'accompagnement ne se pose plus exclusivement en matière de détermination et de diffusion de contenus (rôle de transfert d'informations, de conseils, de recommandations), mais également en matière d'identification de composants numériques (ex. : ressources numériques, catalogues, bases de données, contacts de personnes qualifiées) susceptibles de répondre à une demande ou au moins de participer à la réponse à cette demande.

D'une part, avec l'avènement de la « société numérique » (Compiègne, 2007), certaines informations sont accessibles à tous, partout, et en temps réel, mais encore faut-il connaître leur existence, mesurer leur utilité et leur validité. À cet effet, promouvoir par le processus d'accompagnement le développement de l'autonomie de l'accompagné revient à aménager un espace d'interactions, lieu

d'échange de connaissances, de compétences, de méthodologies d'analyse, de sélection et de mobilisation d'informations et de savoirs dématérialisés présentés sur un écran (d'ordinateur et/ou de tablette et/ou de *smartphone*).

D'autre part, le Web 2.0 bouleverse les relations entre accompagnant et accompagné. Il affecte les interactions sociales (via l'usage du courriel, de la messagerie instantanée, de *Whatsapp*, *tweeter*, etc.). L'accompagnement « n'incombe pas à une seule personne, pas plus que la formation ne se limite au seul début de carrière » (Lamaurelle, Lapeyrère et Gervais, 2010). Ainsi, il est clair que les technologies remettent en cause à tout moment les méthodes de partage, d'échange, de transferts et leurs effets sur les destinataires des messages et des informations. Elles modifient en ces termes les modes de construction de l'offre d'accompagnement (en présentiel, à distance, hybride, selon une approche collective/sur mesure). En ce sens, les moyens de communication sont « transformateurs » de pratiques d'accompagnement et « mobilisateur » de méthodes encore peu développées et pas suffisamment explicitées dans la littérature. Les attentes des accompagnés (besoins de communiquer selon des protocoles non formels et non imposés par une instance) et les connaissances du numérique de ces mêmes accompagnés en matière d'usage des moyens de communication (intégration non obligatoire des moyens de communication dans leur formation initiale et continue) modifient le contexte d'accompagnement. L'usage des forums de discussions, des *tweet*, de tutoriels ou d'autres techniques participe à la dynamique des interactions sociales qui se doit d'être intégrée dans l'analyse de l'offre et de la demande d'accompagnement afin d'introduire plus de souplesse dans les cadres proposés par les institutions par exemple et de répondre à des attentes individuelles.

Problématique : la fonction d'accompagnement

Dans le domaine de l'éducation, l'accompagnement ne se réfère ni à un métier connu, ni à une profession établie, ni à un groupe de professionnels (corporation), ni à une activité en voie de professionnalisation. Il renvoie davantage à une fonction sociale formative. Tout l'enjeu de ce travail est donc de parvenir à circonscrire cette fonction (Le Bouedec dans Boutinet, Denoyel, Pineau, Robin, 2007), à envisager des modalités d'accompagnement, même si son exercice par des professionnels déclarés comme « accompagnants en pédagogie numérique » est aujourd'hui très incertain.

En effet, il n'existe pas de métiers « accompagnant » en éducation dans les classifications ROME⁵. Seules des fiches « accompagnateurs de voyages, d'activités culturelles ou sportives » sont disponibles. Une réflexion sur le contexte d'actions de ces accompagnants dans le domaine de la pédagogie numérique nous paraît donc essentielle : le but est de donner de la visibilité à des métiers (qui eux existent bien) tels qu'ingénieur pédagogique, désigné également par responsable pédagogique, ingénieur responsable pédagogique, chargé d'ingénierie pédagogique, chargé de formation numérique ou encore référent numérique. Par ces métiers, l'accompagnement à la mise en place et à l'évaluation des dispositifs numériques est devenu un incontournable du développement professionnel des acteurs impliqués dans des domaines traditionnels de la formation (alternance, formation professionnelle, formation continue), quel que soit le dispositif numérique mis en place (MOOC/SPOC, enseignement hybride ou à distance). Ces métiers peinent à trouver leur place dans le contexte professionnel actuel. Un travail sur la définition de ce processus d'accompagnement pourrait leur donner plus de sens et permettrait le développement d'une reconnaissance institutionnelle plus stable et défendable.

Méthodologie et hypothèses

Cible et méthodologie

En mai 2020, à la fin de la période de confinement, des entretiens ont été mis en place auprès des référents numériques de l'UM. Ces référents, désignés au sein de chaque composante universitaire, sont des membres du personnel de l'Université qui ont une expérience de l'intégration du numérique dans leurs pratiques pédagogiques.

Le choix de cette cible est soutenu par leur statut d'intermédiaire (accompagnant/prescripteurs) entre les enseignants et l'institution universitaire. Impliqués dans les instances (membres du CNUM⁶), ces référents numériques sont porteurs d'innovations pédagogiques, de déploiement et de diffusion de pratiques avec le numérique. En effet, ils ont été choisis à partir de leur expérience en lien avec le domaine du numérique, et/ou de l'informatique et/ou de la pédagogie numérique porteuse de changements.

Chacun de ces référents est affilié à une composante universitaire marquée par une discipline (sciences, sciences humaines et sociales, sport et santé) qui a une histoire, qui connaît sa propre évolution en matière de métiers visés, de pratiques professionnelles auxquelles il a fallu s'adapter et d'enjeux de formation qu'il faut sans cesse réajuster. Cela se traduit par des attentes et des pratiques pédagogiques très différentes. Certaines composantes ont depuis 10 ans intégré le numérique dans la grande majorité de leurs contenus de formations (ex. : usage de Moodle, de la 2D/3D dans les exposés de cours à l'aide de schéma) alors que d'autres en sont encore à envisager l'intégration du numérique dans leur support de cours (ex. : diaporama de présentation).

Le choix de l'entretien (plutôt que le questionnaire) est motivé par la liberté offerte par les questions ouvertes pour « donner les paroles » aux interviewés. Comme le souligne Gusdorf (1968, p.37), « [m]ettre de l'ordre dans les mots, c'est mettre de l'ordre entre les pensées, mettre de l'ordre entre les hommes ». Afin de structurer cette parole, le guide d'entretien est composé de trois parties : démographique (identité du référent), périmètre d'initiative (demandes qui lui ont été faites par les acteurs de la composante et les formulations qu'il a fournies en réponse) et ressenties de l'expérience (pour une projection envisagée et motivée). Ces trois parties nous ont permis de réaliser des interprétations autour :

- des besoins/attentes d'accompagnement;
- des réponses/solutions trouvées pour répondre à ces besoins/attentes;
- des dispositifs mis en place permettant de répondre plus facilement et/ou plus rapidement à des besoins/attentes.

L'analyse des contenus de ces entretiens a été effectuée selon une approche qualitative. Nous avons utilisé le logiciel QDA Miner Lite. Son système de codage de segments de textes donne la possibilité d'étiqueter chaque composant, de façon indépendante, d'après des catégories qui émergent au fur et à mesure du codage.

Trois hypothèses

À partir du cadre théorique établi précédemment et afin de discuter du processus d'accompagnement qui a été mis en place, trois hypothèses sont posées :

- concevant l'activité humaine comme le résultat d'une co-construction entre différents acteurs engagés et les composants de son environnement, les activités d'accompagnement forment un cadre susceptible de conduire l'accompagnant à une prise de décision sur des objectifs qu'il se fixe et qu'il véhicule à travers la/les réponses que formule l'accompagné, ainsi qu'à une restructuration de l'agir ensemble au sein des organisations (Poret, Folcher, Motté et Haradji, 2016) ;
- à l'ère du Web 2.0, une communauté d'apprentissage en réseau (Laferrière, Bracewell, Breuleux, Erickson, Lamon, et Owston, 2001) reposant sur une co-élaboration de connaissances (Bereiter et Scardamalia, 2003) constitue un levier à la mise en place d'une dynamique d'accompagnement ; ce cadre de travail justifie de mener une réflexion sur la notion « d'espaces d'actions encouragées » (Durand, 2008), au sein desquels la/les prescription(s) de l'accompagnant ouvre sur des possibles, tout en limitant le choix qu'il propose à l'accompagné ;
- l'accompagnement se définit à la fois comme un moyen de « transmettre des savoirs » et un composant « facilitateur de constructions collectives et individuelles » dans le sens où son rôle consiste à soutenir un environnement social propice au développement des fonctions cognitives de l'accompagné en autonomie. Comme nous l'avons indiqué, cette construction peut être réalisée en partant de ce que les accompagnés savent faire seuls (zone d'autonomie) et/ou par la mise en place d'activités soutenues par un tiers (dans la ZPDP) dans le but d'éveiller des processus qui n'auraient pas pu être envisagés sans l'aide de l'accompagnant.

Résultats

Seuls 8 référents numériques sur 15 que compte l'UM ont accepté de répondre au guide d'entretien.

Analyse des entretiens réalisés

D'abord, pour ce qui est de l'hypothèse 1, les entretiens soulignent que les référents ont pour objectif de développer chez les enseignants accompagnés trois types d'apprentissages : comportemental, cognitif et idéologique.

Sur le plan du comportement, les entretiens montrent que les référents souhaitent que les enseignants entrent dans une démarche de changement durable : « ils ont fait face à des difficultés, ils ont cherché à les résoudre et enfin j'espère qu'ils se sont demandé comment modifier leurs pratiques pédagogiques dans les années qui arrivent. » (Référént 2) Tous les référents disent avoir envoyé des mails informant les enseignants de l'existence de différents outils de visio-conférence (8 référents/8), leur avoir diffusé la procédure de dépôt d'un PDF sous Moodle (3 référents/8) et formulé une procédure de conception d'un scénario pédagogique en ligne (2 référents/8).

Sur le plan cognitif, les référents soulignent que des enseignants ont « [u]n certain retard sur le numérique, mais une capacité d'adaptation » (Référént 7) leur permettant de modifier leur démarche transmissive qu'ils mettent en place depuis des décennies. Ils énoncent en particulier leurs envies

d'apporter de la connaissance et de développer des compétences sur les différentes étapes nécessaires à la mise en place sous Moodle d'un cours en ligne selon certaines modalités (4 référents/8) : Moodle se présente comme « [u]n enseignement adapté pour les filières avec des petits groupes et dans lesquelles les étudiants sont en entreprise » (Réfèrent 1), de modalités d'évaluation (6 référents/8) ou encore des différences entre les divers outils de créations de capsules vidéo (2 référents/8). Ces apprentissages, même s'ils constituent un objectif formulé par le référent lors de l'entretien, ne font pas forcément aujourd'hui l'objet d'une formation. Seul un référent (1 référent/8) exprime l'envie de proposer dès la rentrée 2020 une formation qui aurait pour objectif de transmettre aux enseignants des connaissances méthodologiques (ex. : scénarisation d'un cours en ligne, évaluation de connaissances chez les étudiants) et technologiques (ex. : usage de Moodle pour les travaux de groupes et approche des outils de capsule vidéo). Plutôt que de proposer une formation, un autre référent envisage de mettre en place un forum d'entraide auquel tous les enseignants pourront participer et donner leurs retours d'expériences sur les solutions qu'ils ont développées personnellement.

Enfin, sur le plan idéologique, les référents soulignent qu'« il y a eu un impact fort du “distanciel en urgence” dans la manière d'enseigner et de créer les cours ainsi qu'au niveau organisationnel. » (Réfèrent 3). Pour certains enseignants, le fait d'avoir dû utiliser ces pratiques a démystifié certains outils (vidéo-conférence notamment), leurs usages possibles et leurs apports par rapport au présentiel (4 référents/8), laissant entrevoir des envies de la part des enseignants d'aller plus loin dans leurs prochaines pratiques du numérique (3 référents /8). Les référents pensent que pour la plupart des enseignants le numérique ne sera plus vu comme un obstacle, mais comme un facilitateur qui leur permettra désormais de gagner du temps (ex. : sur les quiz proposés sous Moodle). Cependant, certains enseignants semblent avoir rencontré des difficultés d'usage et de mises en œuvre technique importantes. Ils ne souhaiteront par conséquent plus du tout intégrer ces techniques dans leurs pratiques (1 référent /8) : « Ces situations ont bouleversé certaines pratiques chez des enseignants qui disent que si le numérique est très utile dans certains cas, le présentiel doit demeurer le principe. » (Réfèrent 5) Ce constat peut s'expliquer par la « Difficulté face à la gestion d'un grand nombre de demandes simultanées » par les référents (Réfèrent 8). Pour faire face à la masse de demandes concentrées sur 15 jours et qui s'est ensuite étalée sur deux mois, certains référents envisagent aujourd'hui la « Mise en place de veille technologique et recherche (web, réseau des ingénieurs pédagogiques de l'université) » (Réfèrent 2) ainsi que des formations intra-composantes : « je pense maintenant que construire une formation sur le numérique en pédagogie, pour les enseignants, est une bonne chose » (Réfèrent 6).

Ensuite, en lien avec l'hypothèse 2, l'analyse des entretiens démontre une envie de participer à la construction d'une dynamique d'apprentissage en réseau. Les référents soulignent avoir consulté et utilisé de nombreuses ressources présentes sur la toile : « j'ai beaucoup cherché sur Internet » (Réfèrent 3) car les demandes des enseignants étaient liées à de nouveaux outils que les enseignants ne maîtrisaient pas (4 référents / 8) et « moi non plus » (Réfèrent 2). Peu de référents ont fait appel aux services de la DSIN de l'UM (1 seul référent /8) ainsi qu'aux ressources pédagogiques déjà présentes sur l'Environnement Numérique de Travail (ENT) de l'UM (seul 1 référent /8). Par contre, les référents disent avoir diffusé aux enseignants des tutoriels qu'ils avaient déjà produits personnellement antérieurement (4 référents /8), ou qu'ils ont produits pour l'occasion dans le but de répondre aux difficultés récurrentes des enseignants : la production de Questionnaires à Choix Multiples sous Moodle (5 référents/8), de fichiers PDF à partir d'autres formats comme .doc (4 référents/8) et de

méthodologie de scénarisation de cours en ligne (3 référents /8). D'autres référents disent également avoir souhaité mettre en place une entraide, entre enseignants : « J'ai essayé d'initier une approche de travail collaboratif avec l'outil Slack » (référént 2), mais il n'a pas récolté le succès escompté. Les enseignants n'ont pas souhaité participer à ces échanges.

Enfin, en lien avec l'hypothèse 3, dans les entretiens, les référents annoncent que le travail réalisé les a amenés à se former sur de nouvelles solutions techniques (ex. : outils de visioconférences) imposées par les instances universitaires et pour lesquelles ils étaient sollicités par les enseignants (ex. : solutions comme Zoom, Discord, Skype Entreprise et Cisco), sans pouvoir (pour des raisons de temps pour 6/8 référents, de connaissances pour 1/8 référents et d'organisation pour 1/8 référents) assurer un suivi de l'activité réalisée par l'enseignant après le premier contact (demande de l'enseignant et retour du référent).

L'entraide apparaît par ailleurs comme une nécessité pour plus de la moitié des référents (5 référents /8), surtout dans le cadre d'une possibilité de récurrence de la pandémie : « Cela risque de se reproduire alors il faut capitaliser sur ce que nous avons appris pour pouvoir faire face à l'avenir avec plus de tranquillité. » (Référént 8) En prévision, un référent propose la mise en place d'une formation : « La rentrée dans des conditions normales étant incertaine, je pense que construire une formation sur le numérique en pédagogie, pour les enseignants » (Référént 7), de manière à leur permettre de « continuer de les utiliser. » (Référént 4)

Des conséquences pour une transformation durable des pratiques enseignantes

La fonction d'accompagnement, pour s'installer dans une durée, doit tenir compte des conduites et des conditions dans lesquelles ces conduites sont mises en œuvre. Non prescriptible, mais prenant appui sur le passé et le présent, cette fonction, durant la période de confinement, a permis de développer « une pédagogie adaptée pour que les étudiants continuent d'apprendre dans les meilleures conditions » (Référént 3). De cette expérience en période de confinement, les référents tirent des conclusions pour l'avenir et souhaitent :

- 1) structurer un « agir ensemble » au sein des organisations auxquelles ils appartiennent (à la fois à leur composante et à l'UM) à partir de l'identification d'objectifs (de changement de comportement, apprentissage cognitif, et modification de leur représentation du numérique) ;
- 2) proposer de nouveaux modes de fonctionnements organisationnels qui engagent les accompagnés dans une mutualisation de leurs pratiques, le partage de leurs expériences pour enrichir une communauté de plus en plus large qu'il reste à créer (communauté composée d'enseignants, mais aussi de référents, ingénieurs pédagogiques, enseignants hors université, etc.) : un référent dit lors de l'entretien avoir répondu à des demandes de « [q]uelques anciens collègues professeurs des écoles » (Référént 4). Cela souligne tout l'engagement de ses acteurs à répondre à une demande dépassant leurs fonctions de titulaire à l'UM ;
- 3) donner de la visibilité aux activités déjà menées et la projection de ces activités sur des possibles en vue de constituer un levier à la reconnaissance de cette fonction, leur donnant la possibilité de « recontacter les enseignants après qu'ils aient réussi (ou non) à mettre en place l'action pour laquelle ils avaient été sollicités » (Référént 4).

Ces envies permettront peut-être :

- 1) d'offrir de nouveaux apports, ce qui, pour la plupart des référents, s'est limité à la résolution de problèmes techniques. Certains référents souhaiteraient faire remonter à l'UM les besoins des enseignants auxquels ils n'ont pas su répondre comme la gestion de la fraude (6 référents/8), mais aussi la possibilité de mettre à disposition de tous des ressources pédagogiques (3 référents/8) qu'ils ont eux-mêmes produites (ex. : tutoriel) ;
- 2) être soutenu dans leurs initiatives : « en association avec la direction, j'ai créé une enquête qui a été distribuée aux enseignants de l'IUT de Montpellier-Sète. » (Référént 4) ;
- 3) de déterminer leur rôle et faire falloir leurs actions auprès des enseignants, mais aussi de l'ensemble des acteurs de l'université : « Je comprends aujourd'hui leurs besoins en numérique » (Référént 2) des enseignants, mais « j'ai aussi apporté mon aide aux agents administratifs » (Référént 8) à propos de l'usage des outils de visio-conférences notamment.

Au bout du compte, la validation des trois hypothèses semble montrer que la mise en place d'une activité d'accompagnement prenant appui sur le Web 2.0 a favorisé chez les référents questionnés le développement de nouvelles « volontés » et « capacités à agir ». Cela s'est traduit par la définition d'une stratégie personnelle visant l'autonomie des accompagnés (ex. : production de formations, de tutoriels, envie de partager les expériences au sein de réseaux, d'accorder du temps au suivi de ces activités d'accompagnement dans le temps, allant bien au-delà des acteurs enseignants et des questions/réponses techniques) (hypothèse 3), prenant appui sur une communauté (inexistante aujourd'hui) qui permettrait de fonder une démarche basée sur une mutualisation des actions (ex. : retours expériences, ressources numériques et formations déjà dispensées) (hypothèse 2) dans une perspective d'incitation à modifier durablement un comportement (ex. : prises d'initiatives), un état de connaissances (ex. : usage d'outils et leur catégorisation) et/ou une idéologie des accompagnés (ex. : le numérique peut permettre de gagner du temps et faciliter le travail quotidien de l'acteur sur des tâches répétitives) (hypothèse 1).

Conclusion

L'analyse des entretiens menés montre que l'entrée du numérique sur la scène de la pédagogie offre un boulevard d'actions à la fonction d'accompagnement. Elle peut premièrement élargir son champ d'action aux horizons du cyberspace – dans lequel le paramètre « espace-temps » est ancré dans une réalité obéissant à une dimension du fait social caractérisée par de nouvelles « manières d'agir, de penser et de sentir, extérieures à l'individu » (Durkheim, 1988, p. 97). Deuxièmement, elle offre l'opportunité d'incorporer, au sein des processus d'accompagnement, des pratiques innovantes visant le développement de l'autonomie de l'accompagné (enseignant) à travers par exemple la mise en place de tableaux de bord lui permettant de visualiser l'évolution de ses propres pratiques sur une durée donnée (ex. : année universitaire, carrière, etc.). Ces tableaux de bord n'existent pas encore. Ils permettraient un engagement durable et une motivation intrinsèque pour certains enseignants. Troisièmement, cette fonction d'accompagnement, pour sa reconnaissance institutionnelle, se doit d'apparaître comme un outil à la mise en place d'une transversalité qui dépasse les activités enseignantes. Elle peut être interrogée au sujet de son rôle à jouer dans le développement d'une ZPDP de tout acteur participant à l'activité de l'Université (ex. : agent administratif, gestionnaire de formation). C'est de cette manière que des changements profonds et durables trouveront un ancrage solide et institutionnel.

En l'état, la présente enquête a permis d'obtenir des résultats qui semblent encourageants pour faciliter le développement de la fonction d'accompagnement. Cependant, la démarche méthodologique reste exploratoire compte tenu du nombre de retours. De nouveaux travaux en partenariat avec d'autres universités sont actuellement envisagés et permettent de circonscrire cette fonction d'accompagnant au sein de nos universités.

Notes

- ¹ Learning Management System. Ex : Moodle, Claroline
- ² <https://otp.edu.umontpellier.fr>
- ³ Quatre membres issus des Sciences de l'information et de la Communication, des Sciences de gestion et des Sciences du langage et de l'éducation.
- ⁴ Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation, volume 19, n°1, 2016, <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2016-v19-n1-ncre03146/>
- ⁵ Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois. Repéré à <http://labs.sparna.fr/code-rome/code-rome-arborescence.html>
- ⁶ Les membres du Comité Numérique pour la Formation, coordonné par David Cassagne, VP numérique UM.

Références

- Baron, G.-L. et Villemonteix, F. (2016). Accompagnement et supervision des maîtres du primaire. Réflexions issues du projet de recherche SUPERE-RCF. Dans P. Dieng, S. Gasse, et C. Depover (dir.). *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie : l'initiative IFADEM*. (pp. 97-108). Éditions des Archives contemporaines.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (2003). Learning to work creatively with knowledge. Dans E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, et J. Van Merriënboer (dir.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions*. (pp. 55-680). Elsevier Science.
- Bonckart, J.-P. et Schneuwly, B. (1992) sous la direction de *Vygotsky aujourd'hui*. Editions Delachaux et Niestlé. Collection Textes de base en psychologie.
- Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau G. et Robin J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. PUF.
- Chappaz, G. (1998). *Accompagnement et formation*. CRDP et Université de Provence.
- Cisel, M. et Bruillard, É. (2012). Chronique des MOOC, Rubrique de la *Revue STICEF*, 19, 2012. Repéré à <http://sticef.org>
- Clot, Y. (2007). « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93. Repéré à <http://journals.openedition.org/educationdidactique/106>
- Compiègne, I. (2007). *La société numérique en question(s)*. Ellipses.
- Coulange, L. et Robert, A. (2015). Les mathématiques dans les activités du professeur – conséquences pour la formation. Dans L. Theis (dir.), *Pluralités culturelles et universalité des mathématiques : enjeux et perspectives pour leur enseignement et leur apprentissage* – Actes du colloque EMF2015 – GT1 (pp. 81-94).
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et didactique*, 2(3), 97-121.
- Durkheim, E. (1988). *Les règles de la méthode sociologique*. Flammarion.
- Farchy, J., Meadel, C. et Anciaux, A. (2017). Une question de comportements. Recommandation des contenus audiovisuels et transformations numériques, *Tic et Société*, 10(1-2), 168-198.

- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The handbook of blended learning*, 3-21.
- Gremion, C. (2020). Accompagner et/ou guider pour aider à la professionnalisation : Des pistes pour dépasser le paradoxe. Dans C. Péliissier (dir.) *Notion d'aide en éducation* (pp. 33-56). ISTE Editions.
- Gusdorf, G. (1968). *La parole*. PUF.
- Laferrière, T., Bracewell, R., Breuleux, A., Erickson, G., Lamon, M. et Owston, R. (2001). La formation du personnel enseignant œuvrant dans la classe en réseau. Étude présentée sur concours au *Colloque du Programme Pancanadien de Recherche en Éducation 2001 (PPRE). Formation du personnel enseignant et éducatif. Tendances actuelles et orientations futures*. Repéré de <http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2001/LAFERRIERE.t.fr.pdf>
- Lamaurelle, J-L, Lapeyrière, H. et Gervais, T. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Hachette Éducation.
- Lemoine, P. (2014). Rapport au gouvernement. La nouvelle grammaire du succès. La transformation numérique de l'économie française, 7 novembre 2014. Repéré à <https://www.vie-publique.fr/rapport/34439-la-nouvelle-grammaire-du-succes-la-transformation-numerique-de-lecono>
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4-2. Repéré à <http://journals.openedition.org/pistes/3658>
- Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues, Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, 17, non paginé. Repéré à <http://alsic.revues.org/2773>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Accompagnement, *Recherche et formation*, 62. Repéré de <http://journals.openedition.org/rechercheformation/435>
- Poret, C., Folcher V., Motté, F. et Haradji, Y. (2019). « Concevoir pour le pouvoir d'agir ensemble au sein des organisations : le cas d'un processus commercial », *Activités*, 13(2). Repéré à <http://journals.openedition.org/activites/2820>
- Roquet, P. (2009). « L'émergence de l'accompagnement », *Recherche et formation*, 62. Repéré à <http://journals.openedition.org/rechercheformation/398>
- Venet, M., Correa Molina, E. et Saussez, F. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 1-10. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2016-v19-n1-ncre03146/1040660ar.pdf>
- Vygotski, L.S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1933/2012a). Analyse paidologique du processus pédagogique. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. (pp. 141-171). MGU.
- Vygotski, L.S. (1933/2012b). La dynamique du développement intellectuel de l'élève en lien avec l'enseignement. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*, (pp. 172-204). MGU.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage* (3^e éd.). La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1934/2012). La périodisation du développement de l'enfant. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*, (pp. 111-132). MGU.
- Yvon, F. et Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'auto-confrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.

Pour citer cet article

Péliissier, C. (2020). Développement de l'accompagnement des enseignants universitaires à l'ère du Web 2.0 : retours d'expériences des référents numériques. *Formation et profession*, 28(4-hors-série), 1-12.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.699>



Avantages et contraintes de la formation à distance des acteurs de la gouvernance scolaire régionale en Côte d'Ivoire

Marie-Florentine Ahou Aye
Institut Pédagogique National de l'Enseignement
Technique et Professionnel - IPNETP
(Côte d'Ivoire)

Benefits and constraints of remote learning
for regional education authorities in Ivory Coast

doi: 10.18162/fp.2020.700

Résumé

Cette étude analyse les approbations, appréhensions et suggestions des directeurs régionaux et départementaux de l'Enseignement technique, quant à l'exploitation de la formation à distance comme solution à la discontinuité du renforcement de leurs capacités. Le contexte de pandémie qui prévaut actuellement constitue un environnement facilitant pour la mise en œuvre de cette pratique pédagogique. L'échantillon se compose de 12 directeurs régionaux et départementaux, élargi aux enseignants responsables de leur formation continue. Il ressort de l'analyse des résultats une large adhésion aux enseignements en ligne, malgré quelques appréhensions exprimées. Toutefois, le faible niveau d'équipement des organisations scolaires et l'usage limité des technologies éducatives constituent des contraintes.

Mots-clés

Renforcement des capacités; formation à distance; avantages; contrainte; représentations des acteurs scolaires. Contexte de pandémie.

Abstract

This study examines the adoptions, misgivings, and suggestions of regional and departmental authorities for vocational education concerning the use of remote learning to prevent discontinuity of skills acquisition. The sample comprised 12 regional and departmental directors and the instructors who delivered their continuous education programs. The analysis results show substantial participation in online learning despite some expressed apprehension. However, a lack of equipment at the schools and a limited use of educational technologies acted as constraints.

Keywords

Capacity-building, remote learning, benefits, constraints, educators' perceptions.

Introduction

L'objectif de ce texte est de présenter les résultats d'une enquête menée auprès de différents acteurs de l'Enseignement Technique en Côte d'Ivoire, afin de comprendre leur utilisation des TIC dans le contexte de la pandémie. Le service de l'Enseignement en Côte d'Ivoire comprend trois degrés d'enseignement : le degré de l'Enseignement préscolaire et primaire ; le degré de l'Enseignement secondaire et le degré de l'Enseignement supérieur. Chaque degré d'enseignement comporte des cycles d'apprentissage ayant des objectifs, des contenus, une organisation pédagogique et des modalités d'évaluation des acquis qui leur sont spécifiques. L'enseignement technique ivoirien est une partie intégrante de l'Enseignement Secondaire. Selon la loi n° 95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'Enseignement, en son article 34b, l'Enseignement secondaire comprend des filières spécialisées organisée en cycles : les filières de l'Enseignement général et technique et les filières de l'Enseignement professionnel. Les niveaux hiérarchiques dans l'organisation du Ministère responsable de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique (MENET) se présentent comme suit : *au niveau central* : le ministre et son cabinet, les structures spécialisées rattachées au cabinet ministériel et les directions centrales ; *au niveau régional et départemental* : les directions régionales et les directions départementales et *au niveau local* : les lycées, collèges et établissements d'enseignement primaire et préscolaire. Les directions régionales et départementales de l'Éducation Nationale (Enseignement Général et Enseignement Technique) font la jonction entre le niveau hiérarchique central où se définissent les politiques et stratégies éducatives et les établissements scolaires au niveau desquels ces stratégies sont traduites localement en projets. La direction régionale ou

départementale occupe ainsi une position charnière entre les instances hiérarchiques centrales et les instances hiérarchiques locales. Ce sont des structures déconcentrées de l'éducation. En Côte d'Ivoire, selon les résultats d'un sondage réalisé en 2019 par l'intermédiaire d'un cabinet d'études statistiques et d'après les résultats de l'état des lieux réalisé dans le cadre de l'élaboration du plan stratégique de réforme de l'Enseignement technique 2012-2021, le renforcement des capacités de ces acteurs scolaires est effectué de façon irrégulière. En effet, cette formation se fait à un rythme moyen d'une (1) formation tous les 5 ans pour 50 % des répondants du sondage et tous les 3 ans pour 33,33 % d'entre eux. La durée moyenne de formation est en général d'une (1) semaine.

Ce renforcement des capacités est assuré par les enseignants des écoles supérieures de formation des personnels de l'éducation. Ce sont des institutions d'éducation qui relèvent de l'Enseignement Supérieur et qui forment les professeurs des lycées et collèges. Elles font partie des Grandes Écoles publiques de formation qui ont le statut d'Établissements Publics Nationaux (EPN). Elles sont dotées d'une personnalité morale et d'une autonomie de gestion, à l'instar des Universités publiques. Ces institutions scolaires chargées d'assurer le renforcement des capacités des directeurs régionaux sont implantées uniquement dans la capitale économique du pays, à Abidjan, tandis que les directions régionales et départementales de l'Éducation sont réparties sur l'ensemble du territoire national, dans le but de rapprocher l'administration des administrés. Ce contexte expose la difficulté d'assurer une formation continue à un rythme régulier à ces acteurs de l'éducation. Aussi la mise en ligne des cours constitue-t-elle, à notre sens, une pratique pédagogique à exploiter davantage dans le secteur de l'éducation/formation en Côte d'Ivoire. Deschênes, Bilodeau, Bourdages, Dionne, Gagné, Lebel et Rada-Donat (1996, pp 9-21) définissent l'enseignement en ligne comme une pratique éducative privilégiant une démarche d'apprentissage qui rapproche le savoir de l'apprenant. L'apprentissage se fait donc à l'issue de l'interaction entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage. Deschênes et Lebel (1994) et Piaget (1975) cité par Legendre-Bergeron (1980) ont défini cinq caractéristiques de la démarche utilisée dans la formation à distance pour réaliser l'apprentissage : l'accessibilité, la contextualisation, la flexibilité, la diversification des interactions et la désaffectation des savoirs. Au sujet de l'accessibilité du savoir, Deschênes et Maltais (2006), citant Jacquinot (1993), expliquent que la formation à distance permet d'apprendre en proposant des situations d'enseignement-apprentissage qui tiennent compte des contraintes individuelles de chaque apprenant, c'est-à-dire des distances spatiale, temporelle, technologique, psychosociale et socio-économique. En ce qui concerne son caractère flexible, ces auteurs parlent de la formation à distance comme d'une pratique éducative qui utilise des approches permettant à l'étudiant de planifier dans le temps et dans l'espace ses activités d'étude et son rythme d'apprentissage. Ils ajoutent qu'elle permet de concevoir des activités offrant à l'apprenant des choix dans les contenus, dans les méthodes et dans les interactions et de prendre ainsi en compte les caractéristiques individuelles de chaque apprenant. Ainsi, elle facilite l'intégration des savoirs scientifiques aux savoirs pratiques et donc, le transfert des connaissances. En somme, la formation à distance, en plus de faciliter l'accessibilité des savoirs et d'offrir des possibilités de diversification des interactions et des activités, est également une voie de développement de l'éducation inclusive, puisqu'elle prend en compte les spécificités des apprenants.

Problématique et cadre théorique

Les enseignements en ligne pour le renforcement des capacités des leaders scolaires au niveau hiérarchique régional constituent un enjeu de performance du système éducatif, en ce sens que la direction régionale ou départementale occupe une position charnière entre les instances hiérarchiques centrales et les instances hiérarchiques locales. Une discontinuité du rythme du renforcement des capacités des directeurs régionaux et départementaux de l'éducation est donc un facteur de dysfonctionnement des structures éducatives à l'échelon régional et, par conséquent, du système éducatif du fait de l'interdépendance des composantes de tout système. Cette étude établit ainsi une relation entre la performance organisationnelle des structures scolaires et la modification des représentations des acteurs scolaires par l'intégration de nouvelles pratiques éducatives. Jodelet (2006) explique à ce sujet que le changement des représentations des acteurs signifie une nouvelle façon d'appréhender son environnement et d'agir sur lui. De même, pour Bedin et Fournier citées par Grahay (2014), la représentation que l'on se fait d'une situation contribue à construire cette situation. Selon cette perspective théorique, la qualité de la gouvernance scolaire à l'échelon régional passera par l'acceptation de la formation à distance comme un complément de la formation en mode présentiel des directeurs régionaux et départementaux de l'Éducation. D'où l'intérêt, dans cette étude, d'impliquer les futurs bénéficiaires et animateurs des cours en ligne, dans la réflexion pour la planification de leur mise en œuvre. Notre recherche sera orientée en fonction des interrogations suivantes : Quelle analyse doit-on effectuer au sujet des avantages et contraintes de la formation à distance, à partir des approbations, appréhensions et suggestions des directeurs régionaux et départementaux de l'Enseignement technique ? Comment les futurs bénéficiaires appréhendent-ils la formation à distance, comme mode de renforcement de leurs capacités ? Et quelles sont les conditions matérielles de réalisation de cette innovation pédagogique ?

Cette étude vise ainsi à analyser les avantages et les contraintes de la formation à distance des directeurs régionaux et départementaux de l'Enseignement technique en Côte d'Ivoire, à travers leurs représentations en matière d'approbations, d'appréhensions et de suggestions, ainsi que celles des enseignants chargés du renforcement de leurs capacités.

Méthodologie

La population de l'étude concerne principalement les acteurs de la gouvernance scolaire régionale. L'échantillon se compose de 12 directeurs régionaux et départementaux. Un premier prélèvement a été effectué par choix raisonné et par souci de représentativité territoriale, sur une population totale de 46 individus (effectif de 2018), soit 10 à Abidjan et dans les localités périphériques et 13 dans les villes de l'intérieur du pays. Ensuite, sur ce sous-total de 23 individus, un deuxième prélèvement a été fait, par choix aléatoire, pour retenir aussi la moitié de cette sous-population : soit 5 à Abidjan et périphérie et 7 dans les localités urbaines de l'intérieur, ce qui donne 12 répondants prélevés en fin de compte (soit 26 % de la population totale). Par ailleurs, la population de l'étude a été élargie aux enseignants responsables de leur formation continue. Ce deuxième échantillon d'acteurs scolaires a été choisi sur la base de la disponibilité des enseignants à la période des enquêtes, soit un prélèvement également de 12 individus sur 18 (67 %). Le questionnaire a été l'instrument de collecte utilisé, avec de

nombreuses questions ouvertes, afin de permettre aux répondants de livrer, de manière semi-directive, leurs perceptions et suggestions sur la formation à distance, comme mode de renforcement de leurs capacités. Dans une démarche ethnométhodologique, les répondants ont été placés dans une situation où ils devaient exprimer leurs perceptions de la formation à distance et contribuer à la réflexion sur la planification de sa mise en œuvre. L'approche de recherche qualitative de Miles et Huberman (2003) a été choisie au regard de la nature non métrique des données recueillies. L'analyse a été réalisée à partir du logiciel *Sphinx* version 5¹ qui possède des fonctionnalités pour traiter à la fois des données quantitatives et des données qualitatives.

L'analyse des données recueillies a été menée suivant deux grands axes : d'une part, la signification de la formation à distance pour les acteurs en présence et d'autre part, les conditions de réalisation des enseignements en ligne qui s'avèrent être des contraintes.

La signification que revêt la formation à distance pour les répondants est révélée à travers le niveau d'adhésion exprimée à l'égard de cette pratique pédagogique; la reconnaissance des avantages de l'usage des technologies éducatives avec l'exemple du PowerPoint et les appréhensions et réserves exprimées.

Quant aux conditions de réalisation des enseignements en ligne, elles sont analysées sous deux angles : le niveau d'usage des TIC par les acteurs scolaires en présence et le niveau d'équipement des structures éducatives concernées.

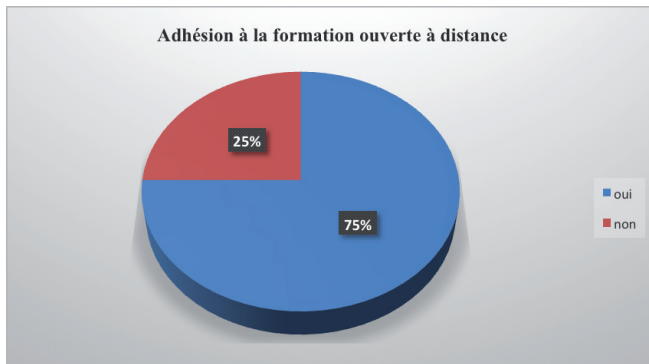
Résultats et analyse

Renforcement des capacités à distance : quelle signification pour les acteurs en présence ?

La formation à distance comme alternative à la formation en mode présentiel est perçue diversement. L'analyse des approbations et appréhensions vis-à-vis des cours en ligne permet d'ouvrir une lucarne sur la signification que revêt cette innovation pédagogique pour les acteurs scolaires.

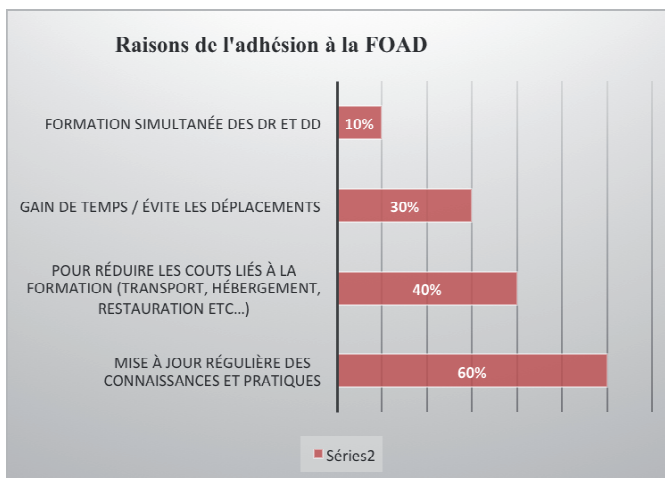
Analyse des approbations exprimées vis-à-vis de la formation à distance

Lorsqu'il a été demandé aux directeurs régionaux et départementaux de l'Enseignement technique de dire s'ils pensaient posséder toutes les qualifications nécessaires pour exécuter avec efficacité leur mission, 10 sur les 12 interrogés, soit 83 %, ont répondu non. Cette réponse exprime la prise de conscience par la majorité de la population cible de ses besoins de formation en gouvernance scolaire. En conséquence, la formation à distance comme mode de renforcement de leurs capacités a été approuvée à 75 % (09 cas sur 12) (figure 1).

**Figure 1**

Adhésion à la formation ouverte à distance (FOAD)

Au titre des raisons avancées pour justifier leur approbation à l'égard de la formation à distance (figure 2), la majorité des répondants (soit 60 %) estiment que cette pratique pédagogique leur permettra d'avoir des mises à jour de façon régulière de leurs connaissances et pratiques professionnelles. La formation en ligne est donc perçue comme une alternative intéressante à la formation continue classique en mode présentiel. Ensuite, la suppression des frais annexes de la formation (coûts de transports, d'hébergement et de restauration) occupe la deuxième place des raisons en faveur de la formation à distance, avec un suffrage de 40 %. La troisième raison notable, qui totalise un suffrage de 30 %, est le gain de temps par le fait de ne plus avoir à se déplacer pour se former. De l'analyse des raisons avancées par les directeurs régionaux pour expliquer leur adhésion à la formation à distance, il ressort donc la trilogie : mise à jour des connaissances et des pratiques de gestion, annulation des dépenses liées au transport, à l'hébergement et à la restauration et, enfin, le gain de temps.

**Figure 2**

Avantages de la formation à distance selon les directeurs régionaux

Quant aux points de vue des enseignants, ils ne sont pas très différents de ceux des directeurs régionaux de l'éducation : les trois points saillants de leurs réponses sont l'annulation des dépenses liées au voyage, à l'hébergement et à la restauration ; l'enrichissement des capacités par l'accessibilité des formations en ligne et le gain de temps (tableau 1).

Tableau 1

Avantages de la formation à distance selon les enseignants

Principales idées avancées	Suffrages exprimés	Proportions (%)
Économie en matière d'annulation des dépenses liées au voyage, à l'hébergement et à la restauration.	6	33,33
Enrichissement des capacités par l'accessibilité des formations en ligne	6	33,33
Gain de temps / Évite de se déplacer	3	16,66
Facilite l'accès aux cours pour les apprenants, quel que soit le lieu	2	11,11
Bon outil de formation	1	5,55
Total	18	100

En ce qui concerne les perceptions des acteurs scolaires vis-à-vis de l'intégration des TIC, l'exemple du PowerPoint a révélé les positions des apprenants et celles des enseignants. En effet, l'analyse est menée sous l'angle de l'apport de ce média aux apprentissages (figure 3), d'une part, et sous l'angle de son apport à l'acte d'enseignement, d'autre part (figure 4).

Les avantages du PowerPoint sont perçus par la majorité des directeurs régionaux et départementaux, en tant qu'apprenants en formation continue, comme un outil qui facilite la compréhension des cours du fait de leur clarté (58 % des réponses); qui capte l'attention des apprenants (33 % des réponses); qui permet aux cours de finir dans le temps (17 % des réponses) et enfin un outil qui améliore les interactions entre le formateur et les auditeurs (cours dynamiques: 8 % des réponses). Ces données de contexte issues des enquêtes corroborent une fois de plus l'apport positif des médias aux apprentissages.

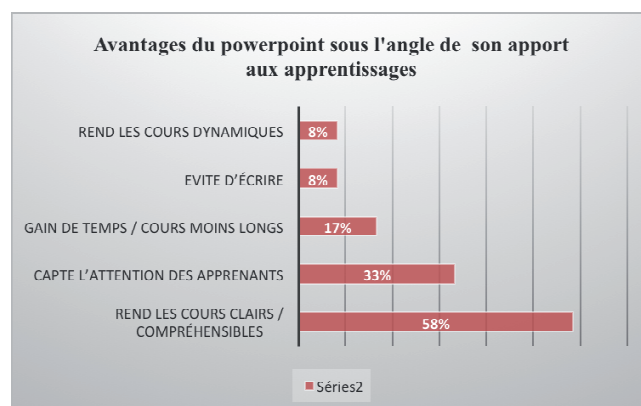


Figure 3

Les avantages de l'intégration des TIC sous l'angle de leur apport aux apprentissages

Pour les enseignants responsables de la formation continue des personnels de l'éducation, le PowerPoint facilite l'acte d'enseignement, en ce sens que premièrement ce logiciel permet de synthétiser les cours et d'aller à l'essentiel dans leur préparation (67 % des réponses) ; par conséquent, les cours sont bien agencés (clarté des cours) et le temps pour les dispenser est par conséquent respecté (facilite une bonne gestion du temps). Deuxièmement, le PowerPoint permet le maintien de la motivation des apprenants du fait qu'il capte l'attention du début à la fin de l'exposé (58 % des suffrages), notamment du fait qu'il admet des illustrations. Troisièmement, les diapositives soutiennent l'exposé du formateur (42 % des suffrages), ce qui lui permet de faire des cours moins magistraux, donc plus dynamiques (facilite les interactions enseignant-élèves).

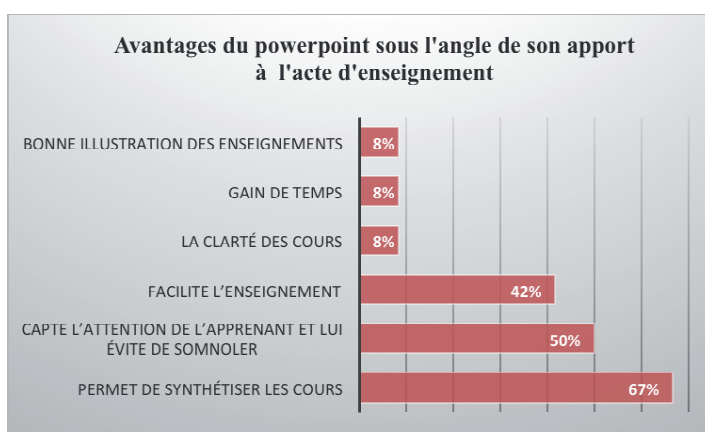


Figure 4

Les avantages de l'intégration des TIC sous l'angle de leur apport à l'acte d'enseignement

En somme, à travers les apports du PowerPoint dans les enseignements et dans les apprentissages, ce sont les potentialités pédagogiques des TIC qui sont ainsi mises en exergue. De plus, la formation à distance, en favorisant l'exploitation des outils informatiques aussi bien physiques que virtuels, permet aux usagers, enseignants et apprenants de se perfectionner dans l'utilisation des technologies éducatives.

Toutefois, les enquêtes ont révélé des appréhensions : celles-ci s'observent parmi les acteurs scolaires qui sont réfractaires vis-à-vis de la formation à distance, mais aussi parmi ceux qui y adhèrent.

Analyse des appréhensions vis-à-vis de la formation à distance

Seulement trois acteurs de la gouvernance éducative régionale sur les 12 interrogés, soit 16,66 %, désapprouvent ce mode pédagogique virtuel pour le renforcement de leurs capacités. Au titre des raisons avancées, ils estiment ne plus avoir le face-à-face avec le formateur, ce qui déshumanise à leur avis la formation. De plus, ils estiment que les enseignements en ligne ne permettront pas d'avoir les réponses en temps réel à leurs questions.

Pour l'ensemble des appréhensions exprimées en matière d'inconvénients (tableau 2) relevés au sujet de la formation à distance, l'absence de contact humain avec le formateur vient en tête avec 61,53 % des suffrages, suivie des appréhensions concernant la couverture des directions régionales et

départementales en internet et les aléas techniques tels que les problèmes de connexion et les pannes des machines (respectivement 15,38 % des suffrages).

De l'analyse des raisons avancées, il ressort que les appréhensions des directeurs régionaux et départementaux sont en lien avec leur faible niveau de connaissance des possibilités pédagogiques des TIC. En effet, contrairement à leurs craintes, la formation en mode distanciel n'exclut pas les réponses aux questions en temps réel : c'est le cas des médias favorisant la communication synchrone.

Tableau 2

Inconvénients de la formation à distance selon les directeurs régionaux

Principales avancées	Suffrages exprimés	Proportion (%)
Absence de contact humain avec le formateur (on ne peut pas poser les questions au formateur en temps réel)	8	61,53
Insuffisance de la couverture en internet et les aléas techniques	2	15,38
Les aléas techniques pendant le cours (panne des machines et problème de connexion internet)	2	15,38
La tricherie favorisée (les apprenants peuvent faire faire les devoirs par une autre personne)	1	7,69
Total	13	100

En ce qui a trait aux enseignants, les appréhensions (tableau 3) relevées quant à l'applicabilité de cette modalité de la formation continue sont d'abord relatives sur le plan de couverture des directions régionales et départementales en internet (50 % des réponses). Ensuite viennent les appréhensions relatives à l'absence de face-à-face avec l'apprenant qui peut être à leur avis, une source de démotivation (35,71 %) chez les apprenants. La non-maîtrise de l'usage des technologies éducatives par les formateurs est aussi une source d'appréhensions.

Tableau 3

Inconvénients de la formation à distance selon les enseignants

Principales idées avancées	Suffrages exprimés	Proportion (%)
Démotivation car on ne voit pas l'apprenant face-à-face / absence de relation directe enseignant- élèves	5	35,71
Faiblesse du débit de la connexion et de la couverture des régions en internet	7	50,00
Coûts élevés des équipements	1	7,14
Non-maîtrise de l'usage de l'outil informatique	1	7,14
Total	14	100

En somme, pour la majorité des destinataires (animateurs et bénéficiaires) de l'innovation pédagogique à introduire, celle-ci a du sens. Cette signification que revêt la formation à distance pour ses destinataires est un indicateur d'acceptation des changements en perspective, des pratiques pédagogiques et de l'environnement d'apprentissage.

Quant aux appréhensions sur le plan de la faisabilité de la formation à distance en matière d'équipement en matériels informatiques et de formation des destinataires en TIC, elles expriment la réalité des contraintes dans la mise en place de cette pratique pédagogique.

Analyse des conditions de réalisation de la formation à distance

L'analyse des conditions de réalisation de la formation à distance s'articule autour du niveau d'usage des technologies éducatives et d'équipement des organisations scolaires concernées par les enquêtes. Les suggestions faites révèlent aussi quelques contraintes.

Le niveau de l'usage des technologies éducatives

Le niveau de l'usage des technologies éducatives est évalué à travers le niveau de pratique des logiciels de mise en ligne de cours, de présentation d'exposés et de traitement de données.

Les logiciels les plus pratiqués par les futurs bénéficiaires de la formation à distance sont, par ordre de fréquence, PowerPoint (37,03 %), Word (33,33 %) et Excel (18,51 %), qui sont respectivement des logiciels de présentation d'exposés, de traitement de textes, de calculs et de construction de figures (tableau 4). La pratique du logiciel *Moodle*, incontournable à l'heure actuelle pour les enseignements en ligne, n'est pas encore effective parmi les directeurs régionaux et départementaux. Une formation à l'utilisation de cette plateforme numérique va donc constituer le préalable à l'intégration des cours à distance dans la formation continue.

Tableau 4

Les logiciels pratiqués par les directeurs régionaux et départementaux

Logiciels pratiqués	Principales fonctions	Suffrages exprimés	Proportion (%)
Moodle	Plateforme pédagogique (mise en ligne de cours et autres ressources ; communication synchrone et asynchrone entre enseignant / élève)	0	0,00
Zoom	Réunions, échanges synchrones et asynchrones	2	7,40
PowerPoint	Présentation d'exposés (conférences et cours)	10	37,03
Word initiation/intermédiaire	Office, pour le traitement de textes	9	33,33
Excel initiation/intermédiaire	Office, pour les calculs et les graphiques	5	18,51
Visioconférence	Exposés, conférences, cours à distance	1	3,70
Total		27	100

Les directeurs régionaux et départementaux ont été invités à estimer leur degré de maîtrise des technologies éducatives (tableau 5). En ce qui concerne la pratique des TIC physiques et virtuelles toutes confondues, la moitié des répondants (50 %) estiment qu'ils sont au degré de l'initiation et le quart d'entre eux, soit 25 %, se positionnent au degré intermédiaire 1. Le faible degré de pratique des TIC constitue donc une autre contrainte dans la mise en œuvre de la formation à distance.

Tableau 5*Degré de pratique des TIC parmi les directeurs régionaux et départementaux*

Degré de maîtrise des TIC	Nombre de cas	Proportion (%)
Degré initiation (de 0 à 20 sur une échelle de 0 à 100)	6	50
Degré intermédiaire 1 (jusqu'à 40 sur une échelle de 0 à 100)	3	25
Degré intermédiaire 2 (jusqu'à 60 sur une échelle de 0 à 100)	2	17
Degré avancé (jusqu'à 80 sur une échelle de 0 à 100)	0	0
Parfaite maîtrise (jusqu'à 100 sur une échelle de 0 à 100)	1	8
Total des observations	12	100

Par comparaison, le degré de pratique des TIC parmi les enseignants est plus élevé que le degré de pratique parmi les directeurs régionaux, puisque la majorité d'entre eux se situent au niveau de pratique intermédiaire 2 (soit 43 % d'entre eux) et au niveau avancé (soit 25 % d'entre eux) (tableau 6). Toutefois, cette légère avance ne doit pas occulter le fait que la maîtrise des TIC par les formateurs est un prérequis au moment de l'élaboration de la théorie du changement, donc en amont de celle des futurs apprenants.

Tableau 6*Degré de pratique des TIC parmi les enseignants*

Niveau de maîtrise des TIC par les formateurs	Nombre de cas	Proportion (%)
Degré initiation (de 0 à 20 sur une échelle de 0 à 100)	2	16
Degré intermédiaire (jusqu'à 40 sur une échelle de 0 à 100)	2	16
Degré intermédiaire 2 (jusqu'à 60 sur une échelle de 0 à 100)	5	43
Degré avancé (jusqu'à 80 sur une échelle de 0 à 100)	3	25
Parfaite maîtrise (jusqu'à 100 sur une échelle de 0 à 100)	0	0
Total des observations	12	100

De toute façon, que l'on soit enseignant ou apprenant, la pratique des outils informatiques est un prérequis pour les formations en ligne.

Le niveau d'équipement des directions régionales et de l'institution supérieure de formation des personnels de l'Enseignement Technique

L'insuffisance des équipements informatiques dans le contexte scolaire ivoirien représente une contrainte majeure dans la mise en oeuvre de la formation à distance (tableau 7). En effet, la moitié des acteurs de la gouvernance scolaire régionale estiment que le niveau d'équipement de leurs lieux de service en matériels informatiques se situe entre 0 et 25 sur une échelle de 0 à 100. Sur cette échelle de mesure, au total 75 %, soit les trois quarts des directions régionales et départementales de l'étude, ont un niveau d'équipement en dessous de la moyenne.

Tableau 7*Niveau d'équipement des directions régionales et départementales*

Niveau d'équipement des directions régionales (Sur une échelle de 0 à 100)	Nombre de cas	Proportion (%)
0-25	6	50
25-50	3	25
50-75	1	8
75-100	2	17
Total des observations	12	100

La totalité des enseignants interrogés possède un ordinateur portable ; toutefois, le ratio moyen de 4 enseignants pour 1 vidéoprojecteur, soit un taux de couverture de 33 %, limite les possibilités de pratiquer régulièrement les enseignements hybrides avec le PowerPoint, pour tous les formateurs (tableau 8). Un constat positif est fait cependant en faveur de l'intégration de nouveaux outils informatiques dans les enseignements, avec l'exploitation récente de la plateforme pédagogique *Moodle*. En effet, la pandémie du coronavirus a été l'environnement déclencheur et 75 % des enseignants interrogés dans cette enquête s'en servent depuis peu, pour terminer le programme de formation. Ainsi, les logiciels *Moodle* et *Zoom*, du fait de cette situation de pandémie, sont en train d'entrer dans les pratiques pédagogiques des enseignants de cette institution de formation.

Tableau 8*Niveau d'équipement de l'institution de formation des personnels de l'Enseignement Technique*

Type d'équipement	Niveau d'équipement	Proportion (%)
Ordinateur portable	12 enseignants / 12 interrogés	100
Ratio (enseignant / rétroprojecteur)	4 enseignants / 1 rétro- projecteur	33
Tableau à écran interactif	2 salles équipées / 16	12,5
Exploitation plateforme <i>Moodle</i>	9 enseignants / 12 interrogés	75

Le contexte mondial actuel de pandémie est donc un facteur facilitant pour l'intégration des outils numériques dans les activités pédagogiques. Les suggestions pour la planification de la mise en œuvre de la formation à distance en sont l'illustration.

Les suggestions pour la planification de la mise en œuvre de la formation à distance

Les suggestions des acteurs en présence sont regroupées en deux catégories : celles exprimées en matière de besoins de formation et celles exprimées pour un meilleur équipement des structures de formation concernées.

De façon majoritaire, les suggestions des directeurs régionaux et départementaux concernent leurs besoins de formation en TIC (tableau 9). Cette formation constitue un prérequis pour le renforcement de leurs capacités en gouvernance scolaire par le mode distanciel.

Tableau 9

Les suggestions des directeurs régionaux et départementaux

Suggestions principales	Suffrages exprimés	Proportions (%)
Suggestions en matière de besoins de formation Être formé aux nouvelles méthodes de management des écoles, avec des contenus professionnalisants ; être formé en TIC – Notamment en Word, Excel, PowerPoint, Moodle, Zoom - ; être formé en technique d'expression et en culture générale).	8	50
Suggestions pour un meilleur équipement en ressources informatiques Avoir une connexion internet haut débit ; doter les établissements de salles adaptées (salles de conférence et salles de cours avec équipements de pointe) ; nombre suffisant d'ordinateurs.	5	31,25
Autres types de suggestions	3	18,75
Total des suffrages	16	100

Contrairement aux directeurs régionaux, les suggestions des enseignants visent davantage un meilleur équipement en matériels informatiques des organisations scolaires, pour une connexion internet de qualité (tableau 10).

Tableau 10*Les suggestions des enseignants responsables de la formation continue*

Suggestions principales	Suffrages exprimés	Proportions (%)
Suggestions pour un meilleur équipement en ressources informatiques Avoir internet haut débit et accessible à tout le personnel enseignant ; avoir les équipements requis pour les cours (vidéo projecteurs, ordinateurs, tableaux à écrans interactifs, des logiciels...).	10	62,5
Suggestions en matière de besoins de formation Formation des enseignants aux logiciels de cours en ligne ; inclure un module de formation en TIC pour les apprenants ; faire suivre ces cours de stages pratiques de prise en mains des outils informatiques.	6	37,5
Total des suffrages	16	100

L'analyse globale des suggestions révèle que l'intégration des enseignements en ligne dans la formation continue est liée aux conditions de sa mise en œuvre peu propices. En effet, la reconnaissance de la pression au changement est indissociable des conditions concrètes d'application de ce changement.

Discussion des résultats

Il ressort des résultats que la formation à distance est perçue comme une alternative intéressante à la formation continue classique en mode présentiel. En effet, l'analyse des approbations exprimées a révélé la trilogie : mise à jour des connaissances et des pratiques de gestion ; annulation des coûts inhérents au déplacement et le gain de temps. Cette large adhésion pourrait s'expliquer par le sens que revêt cette innovation pédagogique pour les acteurs en présence. Crozier et Friedberg (1997) expliquent à ce sujet que les personnes changent ou sont motivées à changer que si elles s'approprient concrètement le changement et en perçoivent les enjeux. De même, Gagnon (2013) cité par Bilodeau (2017, p. 35 à p. 38) explique qu'un savoir est signifiant pour un individu dans la mesure où il est pertinent pour celui-ci et valide à ses propres yeux, conformément à sa position épistémologique.

Par ailleurs, les effets positifs de l'usage des TIC ont été reconnus à travers les opinions sur l'apport du PowerPoint aux apprentissages et à l'acte d'enseignement.

Les avantages du PowerPoint sont perçus par la majorité des directeurs régionaux et départementaux, en tant qu'apprenants en formation continue, comme un outil qui facilite la compréhension des cours du fait de leur clarté (58 % des réponses); qui capte l'attention des apprenants (33 % des réponses); qui permet aux cours de finir dans le temps (17 % des réponses) et enfin un outil qui améliore les interactions entre le formateur et les auditeurs (cours dynamiques: 8 % des réponses). p.10 de cet article.

Pour sa part, Clark (1994) apporte une nuance à cette position, en affirmant que l'influence des technologies sur l'apprentissage est nulle dans la mesure où la qualité de l'apprentissage est liée à l'intégration du processus d'instruction dans le média. C'est donc la qualité de l'exploitation pédagogique du média qui fait l'efficacité de l'enseignement avec les TIC. Le média à lui seul ne peut garantir la réussite d'un acte pédagogique ; toutefois, il peut l'amplifier. La technologie éducative, en se servant d'une théorie de l'apprentissage, crée les conditions nécessaires à l'émergence d'un apprentissage. Les technologies sous différentes formes ont donc des effets positifs sur les apprentissages quand elles sont exploitées adéquatement.

Quant aux appréhensions exprimées vis-à-vis de la formation à distance, leur analyse a révélé deux craintes principales : l'absence d'interactions entre apprenants et enseignants et la faiblesse du débit de la connexion internet du fait de l'équipement insuffisant des structures scolaires. À propos des appréhensions selon lesquelles la formation en ligne déshumanise la classe et ne permet pas des interactions en temps réel, elles sont à mettre sur le compte de la méconnaissance des possibilités de communications synchrones dans les enseignements en ligne (Karsenti, 2019). En effet, des logiciels de réunions tels que *Zom* (appels-conférence) et le *Chat* permettent des échanges en temps réel, non seulement entre enseignants et apprenants, mais aussi entre apprenants dans le cadre du travail en équipe.

Par ailleurs, selon certains répondants lors des enquêtes, la formation à distance favoriserait les cours magistraux et les méthodes non actives. Or, Clark (1994) cité par Fenouillet et Déro (2006) explique qu'une telle perception revient à confondre moyens pédagogiques et approche pédagogique. En fait, c'est une technologie donnée qui se sert d'une théorie de l'apprentissage pour créer les conditions nécessaires à l'émergence d'un apprentissage. Par exemple, l'approche pédagogique par les compétences, qui met en œuvre le constructivisme, est aussi bien pratiquée en mode présentiel qu'à distance. Les cours en ligne mettent l'apprenant dans une position où il est face à l'objet de son apprentissage sans une intervention dirigiste de l'enseignant. Cette situation d'apprentissage l'incite à construire son savoir avec l'enseignant comme guide. De plus, au regard des ressources variées proposées aux étudiants, par exemple dans le cas de la plateforme *Moodle* qui comporte une interface favorisant l'exploitation de multiples ressources et activités, les appréhensions des directeurs régionaux et départementaux à subir des cours avec des méthodes pédagogiques non actives ne sont pas fondées. Toutefois, Hodges et Repman (2011) font remarquer que les plateformes pédagogiques sont majoritairement utilisées par les enseignants pour uniquement déposer des supports et des exercices, et elles sont exploitées par les étudiants, juste pour télécharger les cours déposés ou pour la remise des devoirs. Ces auteurs concluent donc que l'environnement de formation constaté actuellement est calqué sur le modèle transmissif plutôt que sur le modèle constructiviste. Cette situation, à notre sens, est liée à la non-maîtrise de l'usage de la plateforme *Moodle* et des outils de communication synchrone par les enseignants, au regard du niveau peu avancé de la majorité d'entre eux dans la pratique des technologies éducatives. C'est ce qui explique la persistance du modèle transmissif dans les pratiques actuelles sur les plateformes pédagogiques et la quasi-absence constatée du modèle constructiviste.

Quant aux appréhensions exprimées, Jodelet (2006) les explique par le fait que les gens sont d'accord pour poursuivre une action de changement dans ce qu'elles ont déjà l'habitude de réussir, du moins partiellement. Ainsi, la formation à distance ne remplacera pas la formation en mode présentiel, mais

elle viendra progressivement en complément, pour une formation continue efficace des personnels de l'éducation.

Par ailleurs, à côté des appréhensions exprimées, l'insuffisance de l'équipement en matériels informatiques des organisations scolaires et l'usage limité des technologies éducatives par les acteurs scolaires sont à relever au titre des contraintes. Cette position du présent article est corroborée par Karsenti (2019) qui, dans une méta-analyse, a trouvé que le plus important potentiel des technologies est atteint lorsque chaque apprenant possède son propre outil informatique, lorsqu'il est lui-même formé aux usages éducatifs des technologies, et aussi lorsque son enseignant a développé les compétences nécessaires lui permettant de mieux enseigner avec le numérique. Les conditions de réalisation de la formation à distance sont d'autant plus importantes que la reconnaissance de la pression au changement est indissociable des conditions concrètes d'application de ce changement.

Conclusion

La mise en ligne des cours représente désormais un enjeu en matière de performance du système éducatif, au regard de la relation entre la qualité des services éducatifs et le renforcement régulier des capacités des ressources humaines. La présente étude a ainsi analysé les avantages et les contraintes de la formation à distance, à travers les approbations, appréhensions et suggestions des directeurs régionaux et départementaux de l'Enseignement technique en Côte d'Ivoire et celles des enseignants chargés du renforcement de leurs capacités. Les enquêtes ont révélé une adhésion de principe des acteurs concernés, à la formation à distance comme une alternative au renforcement de leurs capacités en mode présentiel. Toutefois, un travail d'accompagnement de l'appropriation de cette innovation pédagogique reste à faire, au regard des contraintes répertoriées. Ces contraintes se déclinent en matière d'insuffisance d'équipements en matériels informatiques, d'usage limité des technologies éducatives parmi les acteurs scolaires et d'appréhensions de ces acteurs face au changement d'habitudes professionnelles en perspective. Cette étude qui épouse le paradigme de la recherche collaborative a impliqué les futurs bénéficiaires et animateurs de la formation à distance, dans la réflexion sur ses avantages éducatifs et les contraintes de sa mise en œuvre. C'est un partage réflexif entre le milieu de la recherche et le milieu de la pratique. Cet article veut ainsi contribuer, à travers des données empiriques, à faire de ce changement intentionnel consigné dans le plan stratégique de la réforme de l'Enseignement technique 2012-2021, un changement émergent. De plus, le contexte de pandémie qui prévaut actuellement constitue, à notre sens, un environnement facilitant pour que les conditions matérielles d'exploitation de la formation à distance comme un complément de l'enseignement en mode présentiel soient notablement améliorées dans le système éducatif. Un nouvel environnement d'apprentissage apparaît en effet, avec le recours aux enseignements en ligne pour terminer les programmes de formation.

Note

¹ <http://stms-bse.discipline.ac-lille.fr/de-lusage-du-numerique/les-outils/logiciels-denquete/tutoriel-sphinx>

Références bibliographiques

- Bedin, V. et Fournier, M. (2014). Psychologie des apprentissages. Dans V. Bedin et M. Fournier *Apprendre : pourquoi et comment ?* (pé 7-12). Sciences Humaines.
- Bilodeau, K., (2017). Pratiques pédagogiques et développement de savoirs signifiants en formation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, *Thèse de doctorat*, Université Laval.
- Clark, R.E. (1994a). *Media will never influence learning. Educational technology research and development*, 42 (2), 21-29.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1981) *l'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Editions du Seuil, 1981, P. 202. Première parution en 1977, dans la collection « Sociologie politique »
- Deschênes, Bilodeau, Bourdages, Dionne, Gagné, Lebel et Rada-Donat (1996). Constructivisme et formation à distance, in *DistanceS*, vol. 1, numéro 1, printemps 1996, p. 9 à 21, source internet : <http://cqfd.teluq.quebec.ca/Activites/DistanceS/dist ant /vol1N1/vol1n1.html>
- Deschênes, A.-J. et Lebel, C. (1994). La conception du support à l'apprentissage dans des activités de formation à distance. *La formation à distance maintenant* (Thème II, Texte IV). Télé-université.
- Deschênes, A.J et Maltais, M. (2016). *Formation à distance et accessibilité*, téléuniversité, 2006, edutice-00078809.
- Fenouillet, F., Déro, M., (2006). Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne. *Savoirs*, 3(12), 88-101.
- Gagnon, R. (2013). *Eduquer après Carl Gustav Jung suivi de Métaphores et autres vérités*, Université Laval.
- Hodges, C. et Repman, J. (2011). Moving outside the LMS : Matching web2.0 tools to instructional purpose. *EDUCAUSE Learning Initiative*, september 7, 2011.
- Jodelet, D. (2006). Représentation sociale. Dans S. Mesure, P. Savidan (dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines* (p. 1003-1005). PUF.
- Karsenti, T. (2019). « Impacts de l'utilisation des outils numériques en éducation », *Rapport : Utilisation du numérique dans les écoles*, Abidjan, 7 juillet 2019, p.3.
- Legendre-Bergeron, M.-F. (1980). *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*. Gaëtan Morin.

Pour citer cet article

- Aye, M-F, A. (2020). Avantages et contraintes de la formation à distance des acteurs de la gouvernance scolaire régionale en Côte d'Ivoire. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-16. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.700>