

# Former des enseignants



**ENSEIGNER À DISTANCE :  
À QUELLES CONDITIONS  
ET POUR QUELS APPRENTISSAGES ?**

## HOQUET



Vincent Charbonnier.

Faut-il donc que « *tout change pour que rien ne change* » ? En affirmant sans férier que tout sera fait pour lutter contre la Covid-19 et ses conséquences – « *quoi qu'il en coûte* » –, en affirmant pareillement que toutes les réformes étaient suspendues, y compris, donc, celle concernant la formation des enseignant-es, on aurait pu se prendre à rêver, la distension du temps y aidant un peu.

Mais non, la mesure est bien prise de la défiance vis-à-vis de celles et ceux qui assurément nous « gouvernement », et nous mentent aussi. Car, en effet, le gouvernement... L'action de ce dernier durant la période de confinement, du verbiage aux mesures de police, comme ses récentes déclarations, ont fini par dessiller les plus optimistes. On saisit soudain la terrible ambiguïté, pour n'en pas dire pire, la sournoiserie, de ce « *quoi qu'il en coûte* », lequel n'est pas à double mais à multiples tranchants, dont rien ne dit mais tout se devine, qui seront les émincés, les dépecés, les jetés. Les personnels soignants ont déjà pu apprécier la charité dont on veut payer leur misère.

Et pour ce qui la concerne, la « réforme » de la (dé?)formation des enseignant-es n'a été en réalité suspendue qu'au pas du ministre, lequel a donc souverainement décidé d'enjamber la crise. En maintenant d'abord son calendrier avec une mise en place, comme si de rien n'était, à la rentrée 2020 et, puisque trop ce n'est assez, en sortant également de son chapeau une mission confiée à un inspecteur général pour régenter un peu plus les INSPÉ, d'ores et déjà corsetés et malmenés par la puissance publique. On a déjà pointé le caractère cynique et parfaitement antiphastique de la loi dite « pour une école de la confiance ». Une récente tribune de cadres du MEN en apporte une preuve supplémentaire. La défiance est devenue le maître mot, voire le « *signifiant-maître* » (F. Jameson) de la politique du ministère.

Et maintenant ? On a bien senti que les déclarations obséquieusement bravaches du chef de l'État exprimaient, par leur éclat même, une forme d'impuissance résignée. Aussi commence-t-on à saisir que toute cette comédie de la contrition du « rien ne sera plus comme avant », du « nous avons compris », etc., n'aura été qu'un hoquet (un hochet?), un bref sursaut, une stupéfaction passagère. Une fois passées la sidération et la petite asthénie qui l'entoure, une fois défaits cette surprise par la nuit, cette comédie a fini par tomber le masque – c'est d'époque – et se muer en une redoutable reprise, bruyante et massive du dynamitage de l'État social de *droit* au(x) profit(s) – le terme est idoine – d'un État *pénal* à peine de droit, d'une désagrégation de la République – je persiste à le dire, La République en miettes est bien l'acronyme de LREM – et d'une fuite toujours plus avant et toujours plus haut dans la démesure d'un capitalisme surmondialisé, liquidant tout à son passage. « *Quand on croit avoir touché le fond, on continue à creuser et on creuse, on creuse* » (N. Moretti). Pour combien de temps encore ?

Un vent se lève du côté des travailleur-ses de la santé qui, bien qu'éreintés par la crise sanitaire, reprennent la lutte contre la destruction du service public de santé par leurs déclarations, leurs actions, leurs manifestations devant les hôpitaux... L'éducation, l'université doivent prendre toute leur part dans le combat contre les conséquences d'un néolibéralisme dont nous voyons combien il est meurtrier. ■

## SOMMAIRE

## ACTUALITÉS 3

■ **Une accélération insupportable de la « réforme » de la formation des enseignants !**

## VIE DES ÉSPÉ 4

■ **Sous la loupe du confinement : quelle FDE pour le jour d'après ?**

## DOSSIER 7

■ **Enseigner à distance : à quelles conditions et pour quels apprentissages ?**

## FORMER DES ENSEIGNANTS

SUPPLÉMENT AU SNESUP, PUBLICATION DU SNESUP-FSU

SNESUP-FSU

78, rue du Faubourg-Saint-Denis,

75010 Paris - Tél. : 01 44 79 96 10

Site Web : [www.snesup.fr](http://www.snesup.fr)

Directrice/eur de la publication :

Anne Roger, Christophe Voilliot

Rédacteur en chef :

Vincent Charbonnier

Rédaction :

Collectif FDE restreint

Conception graphique

et secrétariat de rédaction :

Catherine Maupu

Tél. : 01 44 79 96 24

CPPAP : 0121 5 07698

ISSN : 245 9663

Impression, maquette, routage :

Compédit Beauregard, 61600 La Ferté-Macé

Régie publicitaire :

Com d'habitude publicité,

Clotilde Poitevin. tél. : 05 55 24 14 03

[contact@comdhabitude.fr](mailto:contact@comdhabitude.fr)

Prix au numéro : 3,50 € • Abonnement : 33 €/an

# UNE ACCÉLÉRATION INSUPPORTABLE DE LA « RÉFORME » DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS !

*Malgré l'engagement du président Macron à « suspendre toutes les réformes en cours » et les oppositions réitérées de l'ensemble des organisations syndicales, rien ne s'est arrêté pour la FDE pendant le confinement, sauf les concertations et la possibilité même de débattre !*

Par le **MICHÈLE ARTAUD** et **MURIEL CORET**,  
COLLECTIF FDE

Ainsi, en avril 2020, nous avons découvert par voie de presse la lettre confiant à l'inspecteur général Mark Sherringham une « mission » de surveillance concernant l'installation des directeur/trice-s compatibles avec la gestion souhaitée, le contrôle du nombre de personnels sous l'autorité du MEN imposés à l'université, la vérification de l'adéquation des maquettes du master MEEF aux directives de l'employeur... Ce « grand inquisiteur » est aussi chargé de créer, dès la rentrée de septembre 2020, des « classes préparatoires au professorat des écoles » dans trois ou quatre académies « pilotes », ce qui n'a jamais été évoqué dans aucune des instances du supposé « dialogue social ». Que pense-t-on de ce coup de force au MESRI ? Le silence y est assourdissant. Alors que la réflexion sur les futures maquettes a été suspendue – et pour cause... – dans la plupart des INSPÉ, que la conception de la formation prônée par le MEN est loin de faire consensus, on entend dire de-ci de-là que les maquettes vont

remonter au ministère au printemps, après avoir été « présentées au(x) recteur(s) pour validation » !

## LES NON-DITS PERSISTENT

La réunion du 14 mai entre la DGRH et les syndicats sur l'arrêté master MEEF va dans le même sens : le ministre édicte, il faut obéir. On retrouve dans la dernière mouture du texte les problèmes détectés dès la première version : l'alternance se réduit à mettre des étudiants en responsabilité de classe ; les contenus de formation sont fixés dans des annexes ; beaucoup de non-dits persistent sur des questions cruciales.

Seuls trois points ont évolué conformément aux demandes de la FSU : en M2, 20 ECTS (au lieu des 40 initialement prévus) seront attribués au stage ; celui-ci sera évalué par le tuteur académique et par l'enseignant INSPÉ ; des dispositifs de formation sont bien prévus après le concours et après la titularisation.

En revanche, le ministère s'obstine à imposer que 30 % de la formation soient assurés par des enseignants à temps partagé et maintient un flou préoccupant sur la nature et les modalités de l'alternance. Contre la position de la FSU, l'arrêté présenté rend même possible la mise en place de l'alternance sur les deux années de master – ouvrant la possibilité de donner la responsabilité d'une classe à un étudiant de M1 à peine entré en formation. Il généralise ainsi, sans aucune réflexion sur les conditions pouvant rendre l'alternance formatrice, le dispositif de quelques M1 alternants actuels formés dans des conditions bien spécifiques, avec des résultats divers.

NE LAISSONS PAS  
LE MEN S'ARROGER  
UN POUVOIR QUE  
LES TEXTES NE LUI  
CONFÈRENT PAS !



## DES INCONNUES DEMEURENT

Les organisations syndicales ont toutes pointé les inconnues préoccupantes qui demeurent : nature du contrat d'alternance ; procédures de choix des alternants ; sélection des berceaux de stage ; organisation de la formation ; dispositifs de formation après le concours. On ne sait pas, mais il faut avancer ! Vers quoi ? Les réponses sont renvoyées à des textes, des discussions ultérieures... ou à des décisions au niveau local. Le « projet » du ministère se résume en fait à l'utilisation des étudiants comme moyens d'emploi. Qui peut croire qu'il puisse aboutir à l'amélioration de la formation ?

Ne laissons pas le MEN s'arroger un pouvoir que les textes ne lui confèrent pas ! Nous avons besoin aujourd'hui de véritables concertations à la hauteur des enjeux. Mobilisons-nous dans les instances universitaires pour dénoncer les effets délétères de ces « projets » et empêcher la réduction de la formation universitaire des enseignant-es et CPE au socle minimaliste visé par l'employeur. ■

## SOUS LA LOUPE DU CONFINEMENT : QUELLE FDE POUR LE JOUR D'APRÈS ?

*Profitant de la rupture imposée par les circonstances, les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur ont vu un moyen d'avancer plus vite encore dans l'imposition de dispositions de plus en plus autoritaires. Avec, à la clé, des économies d'heures en présentiel anticipées pour faire face aux politiques austéritaires, au détriment de la qualité du service public d'éducation et de formation des enseignant·es, CPE et Psy-EN.*

Par **STÉPHANIE PÉRAUD-PUIGSÉGUR**,  
INSPÉ d'Aquitaine

**L**a crise du coronavirus a surgi dans les INSPÉ à un moment où ceux-ci étaient déjà dans une situation très instable. Rappelons que les équipes sont soumises depuis des mois à des injonctions très fortes des ministères pour avancer dans la mise en place de la réforme de la formation des enseignants, CPE et psy-EN, voulue et conduite à marche forcée par Blanquer malgré une opposition très forte aux orientations de son projet. Par ailleurs, dans de nombreux INSPÉ, le processus de désignation des nouveaux-elles directeurs-trices n'étant pas arrivé à son terme, les équipes se retrouvent dans une situation d'« entre-deux » peu propice au travail de concertation rendu pourtant d'autant plus nécessaire du fait du contexte. Lorsque le président de la République a annoncé un moratoire sur les réformes le 16 mars 2020, les collègues ont espéré que le temps d'une véritable consultation des principaux-aes intéressé-es pour revenir sur les orientations discutables données à la formation serait enfin pris. C'était sans compter sur l'opportuniste des promoteurs de la réforme qui ont vu, dans cette rupture imposée par les circonstances, un moyen d'avancer encore plus vite dans l'imposition de dispositions de plus en plus autoritaires. Le point d'orgue de cette séquence a été la nomination d'un inspecteur général à la tête d'une mission de « *contrôle de l'application de la réforme dans les INSPÉ* », signe supplémentaire d'une véritable défiance à l'égard des personnels et d'une atteinte manifeste à l'autonomie politique des universités.

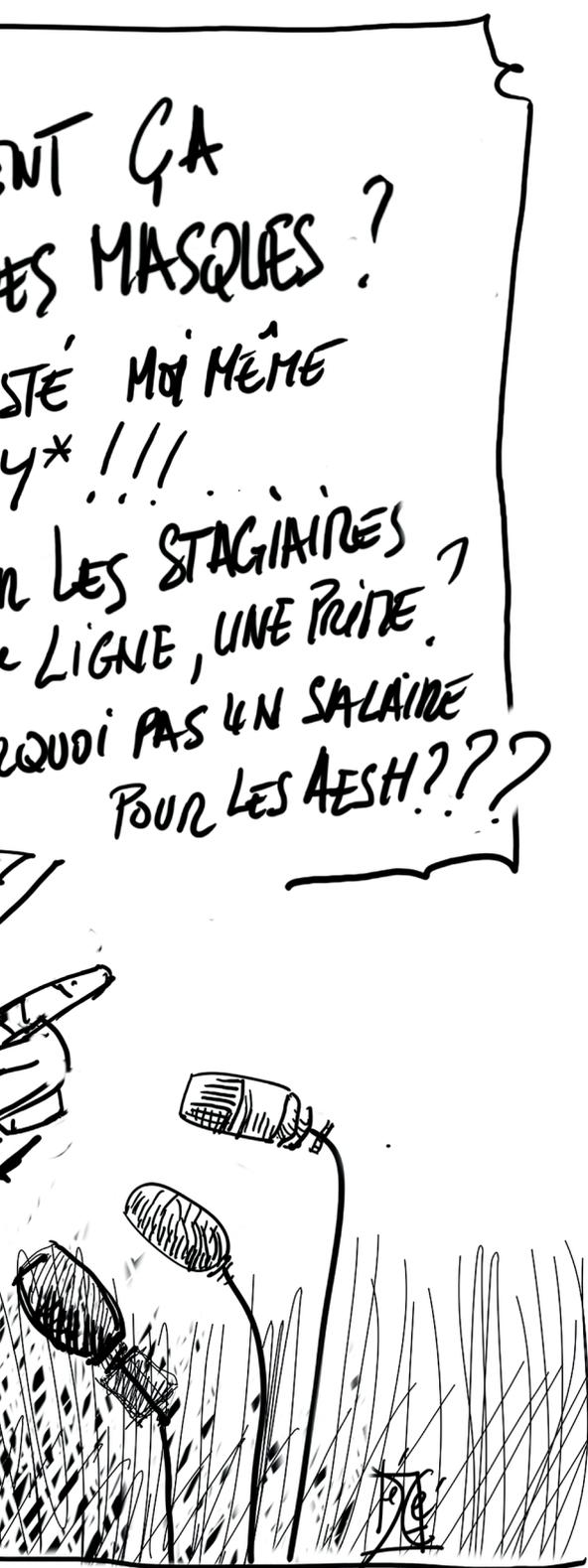
### PAS DE CONCERTATION ET DE COORDINATION VÉRITABLES

Dans ce contexte délétère, l'arrêt brutal des cours en présentiel a donné lieu à un réaménagement précipité et cacophonique des formations. Selon les académies, les dispositions prises concernant les adaptations de la formation, des stages ou des modalités d'évaluation ont été très variables, faute de concertation et de coordination véritables, qu'on aurait pu attendre impulsées par le réseau des INSPÉ notamment. Le tout a généré de fortes inégalités de traitement des étudiant·es et stagiaires selon leur institut

de rattachement. Celles-ci ont été plus particulièrement criantes en matière d'évaluation, révélant à l'occasion sa face la plus crue de « *contrôle pour le contrôle* », en dépit de discours dégoulinants de « *bienveillance* » et de « *droit à une seconde chance* ». Dans un premier temps, l'absence de cours en présentiel a pu conduire certain·es formateurs-trices, déstabilisé·es par la situation, à multiplier les demandes de travaux pour maintenir les étudiant·es et

L'ARRÊT BRUTAL  
DES COURS EN  
PRÉSENTIEL A  
DONNÉ LIEU À UN  
RÉAMÉNAGEMENT  
PRÉCIPITÉ ET  
CACOPHONIQUE  
DES FORMATIONS.





## X) DO IT YOURSELF

stagiaires mobilisé-es, sur fond d'incertitudes relatives au suivi des élèves ou aux aménagements des concours et des validations de semestre. D'un groupe à l'autre, d'une UE à l'autre, d'un enseignant à l'autre, les dispositions prises ont provoqué chez les étudiant-es et stagiaires le sentiment légitime d'un « deux poids, deux mesures » dans la quantité de travail exigée et les modalités d'évaluation privilégiées, en particulier lorsqu'elles avaient lieu

« à distance ». Dans un contexte aussi difficile et en l'absence d'instructions claires, les formateurs-trices se sont retrouvés en première ligne pour arbitrer, comme ils et elles le pouvaient, entre les différentes contraintes afin de ne pas pénaliser leurs étudiant-es, et ce d'autant qu'ils et elles n'avaient pu réellement bénéficier de l'intégralité de la formation à laquelle ils et elles avaient droit. En conséquence, afin de ne pas exercer de pression supplémentaire sur des étudiant-es, stagiaires et formateurs-trices parfois en grande difficulté sanitaire, sociale, familiale ou même professionnelle du fait de l'exigence de suivi à distance, le SNESUP a défendu le principe d'une validation de l'année de master 1 ou 2 et d'une titularisation automatique, sauf à la demande expresse du stagiaire lui-même ou en cas de rapport actant une mise en situation de danger avérée des élèves. Une telle disposition aurait permis que les étudiant-es les plus fragilisés ne se retrouvent victimes d'une situation dont ils ne sont nullement responsables.

### ACTIVISME NUMÉRIQUE SANS PRÉCÉDENT

Dans les INSPÉ comme dans les universités, la forte mobilisation des formateurs-trices pour assurer le suivi de leurs étudiant-es et stagiaires s'est aussi traduite par un activisme numérique sans précédent. Selon le degré de préparation des structures, les enseignant-es se sont vu proposer des formations et une aide plus ou moins efficaces pour l'élaboration de cours en ligne (classes à distance, capsules numériques et recours exponentiels à Moodle). La réactivité des formateurs-trices, qui se sont saisi-es de tous les outils à leur disposition pour, en maintenant le lien, soutenir au mieux les étudiant-es candidat-es à des concours reportés et les stagiaires surchargés de travail, très inquiet-ètes de leurs validation ou titularisation, ne doit pas cacher les multiples obstacles rencontrés. L'utilisation de ces outils suppose que formateurs-trices et étudiant-es soient équipés, à leurs frais pour la plupart, d'une connexion Internet de qualité et d'un matériel suffisamment performant pour faire fonctionner les différentes applications nécessaires. Or, malgré les aides débloquées par les universités pour parer à la fracture numérique étudiante, la fluidité attendue n'a pas toujours été au rendez-vous. De nombreuses séances préparées soigneusement par les un-es et les autres n'ont pu se dérouler sereinement du fait de divers obstacles techniques, et certain-es étudiant-es ou stagiaires n'ont pas pu tout simplement participer au travail à distance. Dans le même temps, chacun-e était assailli-e de mails prodiguant des conseils parfois franchement surréalistes et ignorants de la réalité vécue par les collègues et étudiant-es, pour les aider à « gérer la crise » en aménageant leur espace de travail à domicile ou en chassant les pensées parasites par telle ou telle technique de « développement personnel » douteuse. Alors même que les collègues et étudiant-es les mieux équipés, soumis à de multiples contraintes économiques, familiales ou sanitaires, en étaient encore à expérimenter les outils, en découvraient l'intérêt éventuel mais aussi les limites avérées, les décideurs et les marchands, prompts à tirer parti de cette expérience grandeur nature de l'enseignement à distance, poussaient leur avantage. La rhétorique technophile, déployée depuis le confinement à tous les niveaux de l'institution scolaire et universitaire, masque mal les économies d'heures en présentiel anticipées pour faire face aux politiques austéritaires et les pro-

LE SNESUP DÉFEND LE PRINCIPE D'UNE VALIDATION DE L'ANNÉE DE MASTER 1 OU 2 ET D'UNE TITULARISATION AUTOMATIQUE.

SANS LA VIGILANCE ET LA MOBILISATION DES ACTEURS ET ACTRICES DE LA FORMATION, IL EST FORT À CRAINDRE QUE LE MONDE DE DEMAIN NE RESSEMBLE FURIEUSEMENT À CELUI D'HIER, EN PIRE.

fits considérables projetés par les start-up et les géants du numérique : le tout au détriment de la qualité et des ressources du service public d'éducation et de formation des enseignants, CPE et Psy-EN.

Enfin, alors que se dessine le début d'une sortie de crise, la promptitude de certains (acteurs et « partenaires » de la formation en INSPÉ) à sacrifier la formation des stagiaires au profit d'une présence en classe à tout prix et à temps complet dès le début du déconfinement laisse songeur quant à la vision qu'ils ont des droits des stagiaires et du travail réalisé quotidiennement dans les INSPÉ en matière de formation initiale. Pour le SNESUP, ces incitations ou injonctions sont insupportables. Les stagiaires ont besoin de reprendre le chemin de la formation pour les deux mois qui leur restent, notamment pour partager et analyser les retours d'expérience d'une période « extra-ordinaire », pour en tirer profit, pour se préparer à la prise en charge en responsabilité à la rentrée 2020 de classe(s) d'élèves éprouvés par la période, soit comme stagiaires, soit comme néotitulaires, dans des conditions matérielles et sanitaires encore impossibles à déterminer. Cet objectif essentiel impose un travail encadré, outillé, mobilisant des savoirs de divers champs, que seuls les INSPÉ peuvent offrir. Dans le même ordre d'idées, le refus poli opposé par certains interlocuteurs universitaires ou rectoraux à la demande récurrente de mise en place d'heures de formation à la rentrée, pour étayer la prise de fonction et compenser les enseignements qui n'ont pu avoir lieu de façon « normale » et qui feront défaut aux étudiant-es et stagiaires, alerte sur la nécessité de rappeler à ceux qui auraient tendance à l'oublier l'importance de la formation initiale. Il serait irresponsable de faire comme si rien ne s'était véritablement passé durant cette année universitaire : le déni des heures perdues et des occasions de formation manquées pourrait peser lourd lorsque les étudiant-es et stagiaires

se retrouveront en difficulté dans leur poursuite d'études ou dans leurs classes, face aux élèves.

## TENDANCES AUTORITAIRES, SIMPLISTES ET INÉGALITAIRES

Ce premier retour sur l'épisode que nous vivons laisse apparaître qu'en l'état actuel des choses, la crise n'a pas conduit les ministères et les institutions à prendre la mesure des enjeux de la formation des enseignant-es, CPE et Psy-EN et à garantir les conditions nécessaires pour que les INSPÉ puissent effectivement remplir leurs missions. Elle révèle au contraire les tendances les plus autoritaires, simplistes et inégalitaires des politiques menées en la matière par le gouvernement. Sans la vigilance et la mobilisation des acteurs et actrices de la formation, il est fort à craindre que le monde de demain ne ressemble furieusement à celui d'hier, en pire. C'est pourquoi nous invitons formateurs-trices, étudiant-es et stagiaires à défendre, dans les différentes instances et par tous les moyens, les revendications suivantes :

- à la rentrée, un **temps de formation hors maquette** MEEF avec des modules de formation supplémentaires (renforcement, étayage, etc.) doit être attribué aux équipes de master ;
- en début d'année, un **stage de pratique accompagnée** doit être prévu pour les fonctionnaires stagiaires (dans le même niveau que celui du stage en responsabilité) ;
- des compléments de formation doivent se mettre en place, et pour cela le temps de responsabilité devant élèves doit être réduit à **un tiers temps** (en lieu et place du mi-temps actuellement prévu, et contre lequel le SNESUP s'est toujours élevé) pour **l'ensemble de l'année 2020-2021** ;
- plus globalement, la **réforme de la formation** des enseignant-es, CPE et Psy-EN doit faire enfin l'objet d'une **large concertation** qui en permette la remise à plat dans la reconnaissance par les ministères du caractère universitaire des formations et le respect des procédures démocratiques qui y sont associées. ■

## UNE VALIDATION AU MILIEU DU GUÉ...

Malgré tous leurs efforts, les formateurs-trices n'ont pu éviter les ruptures pédagogiques pendant le confinement. Poursuivre une activité intellectuelle à distance n'est pas possible pour tous les étudiants : conditions de vie, d'études, de santé interfèrent sur le travail intellectuel ; les inégalités préexistantes se sont creusées.

Concernant les évaluations, nous avons proposé de choisir collectivement une réponse qui acte la fermeture prolongée des universités au semestre 2 : refuser les simulacres d'évaluations dites « aménagées », « surveillées à distance », et les « bricolages bienveillants ». La validation selon les critères « habituels » étant impossible, nous avons défendu la **validation de droit**, qui place toutes et tous les étudiant-es dans les mêmes conditions :

- tout-e étudiant-e qui a validé son semestre 1 doit obtenir la validation sans condition de son année ;
- tout.e étudiant.e n'ayant pas de note éliminatoire non compensable au semestre 1 doit obtenir la validation sans condition de son année, au bénéfice du postulat de la capacité de chacun-e à construire et/ou développer des compétences lors d'un second semestre « normal » ;
- tout.e étudiant-e n'ayant pas formellement abandonné ses études (au semestre 1 ou au semestre 2) doit bénéficier de ces mesures de validation.

Or actuellement dans les INSPÉ, on « bricole ». Aux équipes de master de veiller à ce que les décisions souvent prises individuellement ne portent pas gravement atteinte aux intérêts des étudiant-es et stagiaires. Remettre du collectif au cœur des processus de décision est plus que jamais nécessaire pour obtenir « *quoi qu'il en coûte* » les moyens nécessaires (hors maquettes) pour combler les manques et étayer les pratiques débutantes des étudiant-es et futur-es stagiaires passant de M1 en M2 à la rentrée 2020.

*Le collectif FDE restreint*

# ENSEIGNER À DISTANCE : À QUELLES CONDITIONS ET POUR QUELS APPRENTISSAGES ?

Dossier coordonné par

MARY DAVID et MARIE-FRANCE LE MAREC

La crise ouverte par la pandémie a généré des pratiques nouvelles, imposées par les institutions ou explorées par les acteurs et actrices de l'enseignement et de la formation pour maintenir liens et travail intellectuel possible chez les élèves et étudiant-es. Deux mois plus tard, quels premiers enseignements peut-on tirer de cette expérience inédite ? L'enseignement à distance est-il un pis-aller, une solution d'urgence ? Ou, dans certaines conditions, peut-il être une réelle opportunité pour apprendre ? Ce dossier vise à ouvrir le débat.

Quels sont les dangers d'un enseignement « confiné » ? Stéphane Bonnery, dans sa contribution, « À l'occasion de la crise de la Covid : fin de l'école unique ou relance de l'école commune ? », expose comment cette période a amplifié des mécanismes de transfert de la charge des apprentissages de l'école vers les familles, transferts déjà à l'œuvre auparavant, renforçant dès lors les inégalités sociales. Il témoigne de la nécessité d'engager un combat pour une démocratisation effective de l'école, un enseignement commun pour tous, et souligne l'urgence à s'opposer aux réformes Blanquer pour créer les conditions d'une réduction des inégalités sociales de réussite scolaire (p. 8 et 9).

Les pratiques professionnelles mises en place dans la précipitation imposée par le confinement ont conduit les enseignant-es à prendre des décisions diverses. Au-delà des préconisations ou injonctions, il a fallu organiser, réguler, construire peu à peu la relation nouvelle, hors d'un espace-temps scolaire jusque-là fortement réglé, avec des outils plus ou moins adaptés et disponibles et avec une interpénétration problématique du privé et du professionnel. L'effacement des règles et statuts, subi ou consenti, ne saurait perdurer ni donner lieu à contrôle a posteriori. La question du droit et de l'éthique s'invite dans la réflexion pour un retour d'expérience possible. C'est l'objet de la contribution de Marie-France Le Marec (p. 10 et 11).

« Quelles sont les conditions d'un enseignement à distance réussi ? » Franck Amadiou et André Tricot proposent une réflexion très étayée sur différents travaux. Pour qu'un enseignement à distance soit porteur d'apprentissages, il doit mettre en œuvre des outils performants permettant des interactions entre individus et avec les contenus. Il faut accompagner et guider les étudiants pour la mise en œuvre de stratégies qui permettent d'apprendre à distance. Une pédagogie et une didactique des enseignements doivent se développer. Les objectifs visés doivent être identifiables, les tâches adaptées bien définies, des autocontrôles prévus... Les enseignements à distance peuvent alors être pertinents dans des situations où ils répondent à des besoins ou à des contraintes spécifiques (p. 12, 13 et 14).

Enfin, le retour d'expérience proposé par Mary David permet de poursuivre la réflexion et de mesurer les apports et les limites du numérique et de la formation à distance. Il s'agit en effet d'une formation proposée cette fois sur la durée, plusieurs années, et dans une situation « normale » d'activité professionnelle. Cette formation hybride vise la préparation au concours de l'agrégation de SES, pour un groupe identifié d'enseignant-es en formation continue, avec des temps en présentiel et d'autres à distance (p. 15). ■



# À L'OCCASION DE LA CRISE DE LA COVID : FIN DE L'ÉCOLE UNIQUE OU RELANCE DE L'ÉCOLE COMMUNE ?

*Après le confinement et l'« école à la maison », avec la mise en avant de l'enseignement à distance, le gouvernement continue son détricotage de l'école par sa stratégie du chaos, tant pour le retour en classe avant l'été que pour la rentrée de septembre.*

Par **STÉPHANE BONNÉRY**,  
CIRCEFT-ESCOL, université Paris-VIII

**L**e gouvernement nous pousse à ne voir que le court terme. D'abord avec « l'école à la maison », dans le cadre du confinement. Puis avec des modalités de déconfinement partiel qui divisent les familles des différentes classes sociales. En faisant comme s'il s'agissait d'apporter des réponses techniques à des problèmes ponctuels, on nous impose sans le dire un choix décisif pour l'avenir de l'école publique française.

Car la crise de la Covid-19 vient révéler des problèmes antérieurs, et amplifier la « crise de l'école ». Celle-ci se définit par l'opposition entre logiques antagoniques. D'un côté, l'enseignement public est porteur d'une logique de démocratisation, pour préparer à des études longues une population plus diverse qu'autrefois. De l'autre côté, les logiques de sélection, de division entre catégories sociales produisent des inégalités (en différenciant les objectifs notamment, en individualisant pour mettre en compétition, etc.). Et cette tension entre les deux logiques survient dans un contexte où, avec l'évolution des connaissances dans la société, l'école doit transmettre des savoirs plus notionnels, des programmes chargés, tandis que pour des raisons économiques d'austérité et de marchandisation le temps d'enseignement est diminué.

## TRANSFERT DES APPRENTISSAGES AUX FAMILLES

Sur la phase de confinement, avant la Covid-19, tout le système poussait ainsi déjà les enseignants à transférer des apprentissages aux familles : beaucoup de choses difficiles à enseigner à tous dans un temps qui va en se réduisant, cela conduit à renoncer à tout traiter en classe et donc renoncer aux objectifs égaux. Rappelons-nous que c'est la même session parlementaire qui a supprimé les samedis matin en primaire, et rajouté des disciplines (anglais, éducatifs à...) : l'objectif était bel et bien la saturation. Le transfert aux familles, non plus seulement des tâches de stabilisation (mémorisation, application de ce qui doit être compris en classe) mais des tâches d'apprentissage, défavorise énormément celles qui ne peuvent pas prendre le relais et/ou payer des aides scolaires privées.

La crise sanitaire amplifie ces logiques de transfert quand le gouvernement, en plein confinement, met en place une énorme pression pour que du travail soit donné.

## INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Outre la question de l'accès aux moyens numériques pour les familles, cette focalisation sur l'enseignement à distance traduit la logique profonde qui est celle de Blanquer, et de son courant politique, de promotion des EdTech, et par là de l'individualisation de l'enseignement, donc de la mise en concurrence entre élèves, et de sa privatisation possible. La réforme du lycée est typique : nombre d'options ne sont pas proposées partout, aux familles de payer le complément en ligne. C'est aussi un moyen de caporaliser l'enseignement, par le contrôle sur les outils numériques, et, comme on le voit dans certaines universités, d'imposer des normes et des conceptions de l'enseignement : il devient fréquent que des ingénieurs viennent nous dicter de ne pas proposer de contenus progressifs et hiérarchisés, mais de nous cantonner à proposer des documents, dans lesquels ira piocher un apprenant supposé déjà formé en élève ou étudiant, auto-institué comme apte à comprendre les progressions et enchaînements non guidés.

Évidemment, la seule réduction de la fracture numérique pour poursuivre le télétravail dans l'Éducation nationale ne suffira pas à réduire les inégalités. Celles-ci sont décuplées quand on traite de nouveaux contenus à distance. Cela transforme l'enseignant en distributeur de fiches ou de liens URL. Et l'élève doit être auto-entrepreneur de ses apprentissages : capable de se mobiliser seul, s'il n'a pas de parents qui puissent installer un cadre de travail intellectuel ; capable de comprendre seul les enjeux de savoir des tâches, si les parents ne sont pas dans la connivence avec les démarches pédagogiques et la culture savante... Ici, la situation a révélé que les implicites pédagogiques et les malentendus socio-cognitifs, déjà présents en classe, étaient accrus lors du transfert de l'enseignement aux familles.

## STRATÉGIE DU CHAOS

Au demeurant, la crise a aidé certains enseignants à comprendre que la majorité des enfants n'ont que l'école pour apprendre à l'école. Et, inversement, beaucoup de familles pensant que les difficultés de leurs enfants venaient d'une mauvaise volonté enseignante ont pu constater, sans toujours pouvoir le cerner, que le problème est ailleurs, à savoir dans les conditions à créer pour conduire vers la culture savante tous les enfants, y compris la majorité, ceux qui ne sont pas socialisés à la maison à ces formes de raisonnements et de savoirs. Ainsi, la crise a dans un premier temps aidé

LA SITUATION A RÉVÉLÉ QUE LES IMPLICITES PÉDAGOGIQUES ET LES MALENTENDUS SOCIO-COGNITIFS, DÉJÀ PRÉSENTS EN CLASSE, ÉTAIENT ACCRUS LORS DU TRANSFERT DE L'ENSEIGNEMENT AUX FAMILLES.

à tisser des convergences entre familles de différentes classes sociales. Mais on a vu que le gouvernement réagissait pour à nouveau les diviser sur la reprise scolaire.

En effet, la stratégie gouvernementale de déconfinement pose des problèmes au moins aussi graves. D'abord par sa stratégie du chaos: décision a été prise de ne pas prendre les mesures pour permettre une vraie rentrée avant l'été, et pas davantage en septembre. Pour cela, effectivement, il aurait fallu changer de politique économique et scolaire en sens inverse: pour créer les conditions du rattrapage après six mois (mars à septembre) de déscolarisation pour la plupart des élèves, et pour maintenir les distances de sécurité, il aurait ainsi été nécessaire de limiter les classes à 12 (donc réquisitionner ou payer des locaux provisoires, recruter massivement des enseignants, payer nationalement des masques, du gel, etc.). Ainsi, ensuite, non seulement le gouvernement empêche ce plan d'urgence du service public d'éducation, mais il instrumentalise la crise pour tenter d'en finir avec l'école publique en divisant les familles.

### UN CHOIX SERA PROBABLEMENT DICHOTOMIQUE

Car que restera-t-il de celle-ci quand, si on ne l'empêche pas, se mettra en place une rentrée de septembre comme avant l'été, et donc que, pendant un an, les élèves auront eu des scolarités totalement différenciées selon leurs origines sociales? Déscolarisation pour les enfants des familles précarisées; école à la maison pour les enfants de cadres pouvant recourir au télétravail ainsi qu'à l'aide des parents et aux cours payants en ligne; scolarisation «entre eux» des enfants d'exécutants donc avec des objectifs à la baisse, au besoin avec des contractuels (avec la crise économique, le choix sera probablement dichotomique entre austérité d'un côté, et, de l'autre côté, réorientation de l'utilisation de l'argent non plus pour la finance mais pour les besoins humains et donc les services publics). Un an à ce régime imposé par Blanquer, et des habitudes différentes seront prises, le renoncement à la scolarité unique se sera installé. Et les manipulations gouvernementales ne s'arrêtent pas là. On l'a vu sur la question des examens. Blanquer communique de façon très parcellaire...

La priorité dans le temps réside dans le fait de faire dérailler ce calcul cynique, cette instrumentalisation de la crise. Il est nécessaire d'imposer les conditions d'une rentrée pour tous en septembre. Simultanément, il faut admettre que le compromis historique entre démocratisation et sélection ne peut perdre: Macron et consorts l'ont compris en prenant

## LA VIE ÉTUDIANTE 2020



## CONFINEMENT ET APRÈS...

le tournant de la sélection généralisée (élimination des enfants des classes populaires du supérieur par Parcoursup, individualisation généralisée des parcours, attaque contre la scolarité unique...). Il nous faut au contraire pousser vers une nouvelle phase de démocratisation scolaire.

Le principal changement pour les enseignants, c'est de redéfinir la mission de l'école: enseigner la même chose à toutes les classes sociales, faire l'école à l'école, créer une culture commune entre les futurs adultes, permettre à tous de s'appropriier des savoirs et donc des manières de penser le monde. On apprend ensemble, pas les uns contre les autres ou chacun pour soi, même si un effort individuel est nécessaire.

Cela passe par le fait de repenser la formation initiale selon ces priorités, plutôt que comme une course à l'épuisement et au surmenage. Et par la recréation d'une formation continue décaporalisée, libérée des dogmes neurobiologiques aux relents inquiétants de science officielle, et dont la priorité soit tournée vers la réduction des inégalités sociales de réussite scolaire. ■

ON APPREND ENSEMBLE, PAS LES UNS CONTRE LES AUTRES OU CHACUN POUR SOI, MÊME SI UN EFFORT INDIVIDUEL EST NÉCESSAIRE.

# DROIT ET ÉTHIQUE : DES GARDE-FOUS UTILES

*Lors du travail à distance imposé dans l'urgence, sur quoi les enseignant-es peuvent-ils s'appuyer pour assurer la « continuité pédagogique », dans le respect des situations diverses des élèves ou étudiant-es ? Avec, pour eux aussi, des conditions et des questionnements pas assez pris en compte par les instances nationales.*

Par **MARIE-FRANCE LE MAREC,**  
collectif FDE

**L**e confinement à domicile des élèves, des étudiant-es, des enseignant-es, pour lutter contre un danger grave et imminent s'est accompagné, de la part des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, d'injonctions multiples et pressantes à organiser « la continuité pédagogique ». Avec une insistance absolue sur la mise en œuvre de ladite « continuité » par le biais des technologies numériques. Mais les faits montrent les limites de cette politique incantatoire qui ne fait que placer en grande difficulté élèves, parents, étudiant-es, enseignant-es, de la maternelle à l'université, avec une incidence majeure sur les personnes et familles les plus fragiles, en situation de précarité sociale, financière, psychologique, médicale... Même lorsque les situations vécues semblent « acceptables » voire « confortables », comment penser que la vie puisse continuer comme avant, face au danger auquel la société est confrontée ? Les enseignants, qui sont des professionnels du lien social, doivent-ils se concentrer sur le maintien d'un lien d'ouverture au monde, selon les moyens qu'ils déterminent, ou doivent-ils s'efforcer de contraindre, à tout prix, élèves ou étudiants à réaliser les travaux prévus pour une situation « normale », ce qui relève à l'évidence d'une mission impossible ?

## **LE « TOUT-NUMÉRIQUE » PRÉCONISÉ POUR ASSURER LA « CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE » EST UN LEURRE**

Il y a en effet une fracture numérique : toutes les familles n'ont pas d'ordinateur, toutes et tous les enseignant-es n'ont pas un ordinateur personnel à leur disposition, toutes et tous les élèves n'ont pas une connexion Internet, toutes et tous les élèves n'ont pas un smartphone à leur disposition, toutes les familles n'ont pas un abonnement téléphonique illimité... Les équipements performants et leur maîtrise sont socialement ségrégatifs. Ce qu'un enseignant-e peut proposer à un-e élève en REP+, en contactant la famille par téléphone une ou deux fois par semaine, est forcément beaucoup plus limité que ce qui peut être organisé pour un-e élève, ou un-e étudiant-e doté-e d'un matériel performant, de connexions illimitées, maîtrisant l'accès à Internet et aux

plates-formes diverses, ainsi que les codes et usages scolaires ou universitaires. Rappelons ce que les sciences de l'éducation montrent : apprendre hors de toutes interactions humaines en présentiel est impossible pour la grande majorité des enfants et beaucoup d'étudiant-es. Transmettre un exercice de révision est une chose, construire une continuité des apprentissages en est une autre.

## **L'USAGE EN URGENCE DES MOYENS DE TRAVAIL À DISTANCE EN DEHORS DE TOUT CADRE RÉGLEMENTAIRE PEUT ÊTRE ATTENTATOIRE À LA VIE PRIVÉE**

Là encore, c'est particulièrement vrai pour les familles les plus défavorisées. Mises à l'écart de dispositifs technologiques, du fait de l'absence de matériels adéquats, certaines familles font l'objet d'ingérences parfois bien accueillies, parfois très mal vécues. Ainsi les appels, qui se veulent bienveillants, de la part des enseignant-es pour prendre des nouvelles, faire travailler les enfants, peuvent apparaître comme du contrôle social et une intrusion dans la manière dont la famille peut ou non s'organiser, notamment dans cette période de crise. Pour d'autres, les éventuelles connexions vidéo qui montrent les intérieurs du cadre familial portent aussi atteinte à la vie privée (au respect du domicile). Leur usage est tout aussi attentatoire à la vie privée des enseignant-es lorsqu'ils et elles doivent se mettre en scène dans leur salon, chambre ou cuisine, rappelons que le domicile, le mode de vie, l'image de soi... sont des éléments de la vie privée qui doivent être protégés : « *Chacun a droit au respect de sa vie privée* », article 9 du Code civil. Si chacun peut consentir à divulguer des éléments de sa vie privée (domicile, numéro de téléphone, image de soi en un lieu privé...) pour des raisons qui lui appartiennent, il ne peut en aucun cas y être contraint par une administration ou un employeur. Il est important, dans la période, de rappeler qu'une circulaire, une note ou un simple courriel aux enseignant-es, ne peuvent avoir force de loi. Ces textes, même émanant d'une hiérarchie, sont infraréglementaires : ils peuvent préciser l'interprétation d'un texte réglementaire (arrêté, décret) ou légal, pour guider les agents dans leur action, mais ils ne peuvent ajouter des obligations contraignantes ni aller contre les textes de niveau supérieur qui protègent les citoyens dans leurs libertés, sécurité ou vie privée. Les injonctions

**APPRENDRE HORS DE TOUTES INTERACTIONS HUMAINES EN PRÉSENTIEL EST IMPOSSIBLE POUR LA GRANDE MAJORITÉ DES ENFANTS ET BEAUCOUP D'ÉTUDIANT-ES.**

diverses (sortir porter des fichiers papier alors qu'on doit rester confiné, faire des évaluations à tout prix alors que les enseignements ne peuvent avoir lieu pour tous...) méconnaissent les principes supérieurs et risquent de mettre en danger physique ou psychologique les enseignant-es et les formé-es.

### LE TÉLÉTRAVAIL EST UN TRAVAIL RÉGLEMENTÉ

Il suppose la mise à disposition des outils professionnels par l'employeur (téléphone, ordinateur, logiciels, abonnements). Il suppose un lieu adapté et dédié au télétravail : on ne télétravaille pas dans sa chambre ou sa cuisine. Il suppose un temps de travail identifié : on n'est pas disponible à toute heure du jour et de la nuit. Il suppose enfin une formation pour exploiter sereinement divers systèmes ou plates-formes technologiques présentés comme solutions. En ce domaine encore, les disparités peuvent être grandes entre un professeur d'université doté de son propre matériel et d'un bureau à son domicile et des jeunes professeurs débutants, stagiaires, voire contractuels précaires, avec enfants en bas âge à prendre en charge... Nous sommes loin des garanties prévues par le droit quand il est question de télétravail aujourd'hui dans l'enseignement. Et pourtant, les collègues ont montré un engagement sans faille durant toute la période auprès de leurs élèves et étudiants.

### L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE, SEULE RÉPONSE POSSIBLE EN SITUATION INÉDITE

Les enseignant-es confiné-es, confronté-es à une situation exceptionnelle, exercent un métier éminemment social, dont la dimension éducative, citoyenne, se révèle d'autant plus que les liens sociaux sont mis en péril par le confinement. Le principe de l'égalité de traitement et l'éthique du *care*, qui caractérisent les métiers de l'humain, sont heurtés par les injonctions à maintenir, coûte que coûte, des apprentissages au quotidien, objectifs réalistes, peut-être et en partie, pour les seuls enfants des « premiers de cordée ». Que fait-on des tensions, des inquiétudes, des problèmes vécus ou ressentis par la grande majorité des familles, des enfants, des étudiant-es ? Ne risque-t-on pas, avec ce déni

de réalité, une maltraitance généralisée ? Les enseignant-es connaissent leur contexte d'exercice, sont les seul-es en capacité d'analyser les besoins et les possibles, ce sont des experts concepteur.trices de tâches pédagogiquement utiles. Dans ces périodes de crise, il convient de laisser à chacun-e, avec les discussions au sein des collectifs professionnels qui subsistent, le soin de décider de ce qu'il est bon et possible de faire dans l'immédiat pour celles et ceux qu'ils et elles ont vocation à encadrer, accompagner dans ces temps bousculés. Faire confiance aux professionnel-les est la seule voie réaliste. Même si cela va de soi, disons-le pour plus de clarté : les professionnel-les pourront expliciter leurs choix, faits avec les « moyens du bord », pour un retour d'expérience au terme de la période de confinement-déconfinement, mais en aucun cas ils et elles ne doivent être l'objet de quelque contrôle ou ingérence que ce soit, dans leur gestion quotidienne de la crise, par une hiérarchie plus soucieuse de rentabilité en termes de notes que de soutien aux plus démunis et de respect de la vie privée et des principes juridiques. ■

LE PRINCIPE DE L'ÉGALITÉ DE TRAITEMENT ET L'ÉTHIQUE DU CARE, QUI CARACTÉRISENT LES MÉTIERS DE L'HUMAIN, SONT HEURTÉS PAR LES INJONCTIONS À MAINTENIR, COÛTE QUE COÛTE, DES APPRENTISSAGES AU QUOTIDIEN.



La dimension éducative, citoyenne du métier d'enseignant se révèle d'autant plus que les liens sociaux sont mis en péril par le confinement.

# QUELLES SONT LES CONDITIONS D'UN ENSEIGNEMENT À DISTANCE RÉUSSI ?

*Mis en place dans l'urgence, l'enseignement à distance bouleverse profondément la pratique du métier, mais aussi les stages, les examens ou l'organisation de l'université. La littérature sur le sujet montre quelques conditions de réussite de l'enseignement à distance.*

Par **ANDRÉ TRICOT**, Epsilon, université Paul-Valéry Montpellier-III et **FRANCK AMADIEU**, CLLE, CNRS et université Toulouse Jean-Jaurès

À différents endroits du monde, des travaux montrent à quel point la situation que nous venons de vivre a dégradé les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Des facteurs externes à l'enseignement expliquent cette dégradation, comme le stress et l'inquiétude générés par la pandémie, son ampleur, sa durée, etc. Mais le cœur du métier a été touché : ne pas pouvoir être dans la même pièce que les étudiants, échanger avec eux, répondre à leurs questions, reprendre une explication, etc. Il y a clairement un effet aggravant de la situation sociale des étudiants, qui impacte notamment l'équipement disponible. D'autres aspects des études ont été profondément bouleversés, comme les stages, les examens ou l'organisation de l'université.

Le paradoxe de cette situation tient en une petite phrase : « *Et pourtant l'enseignement à distance existe et fonctionne bien, habituellement !* » Le point de vue de Paul Kirschner (2020), qui a passé sa vie à enseigner dans une université à distance, est éclairant. Selon lui, l'enseignement à distance habituel n'est pas l'enseignement à distance d'urgence. La situation que nous vivons est unique, l'enseignement à distance y est fortement dégradé. Il est à l'enseignement à distance ce que la médecine d'urgence est à la médecine.

Dans cet article, nous rendons compte de quelques résultats issus de la littérature sur l'enseignement à distance. Ce domaine (plusieurs dizaines de milliers d'articles publiés) a fait l'objet de plusieurs méta-analyses. Cette littérature montre quelques conditions de réussite de l'enseignement à distance. Cela nous semble pertinent pour anticiper les futures situations, qui ne relèveront sans doute pas du même niveau d'urgence que la situation présente.

LA SITUATION QUE NOUS VIVONS EST UNIQUE, L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE Y EST FORTEMENT DÉGRADÉ. IL EST À L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE CE QUE LA MÉDECINE D'URGENCE EST À LA MÉDECINE.

En situation d'apprentissage à distance, il est nécessaire d'être capable de gérer soi-même son temps de façon rigoureuse.

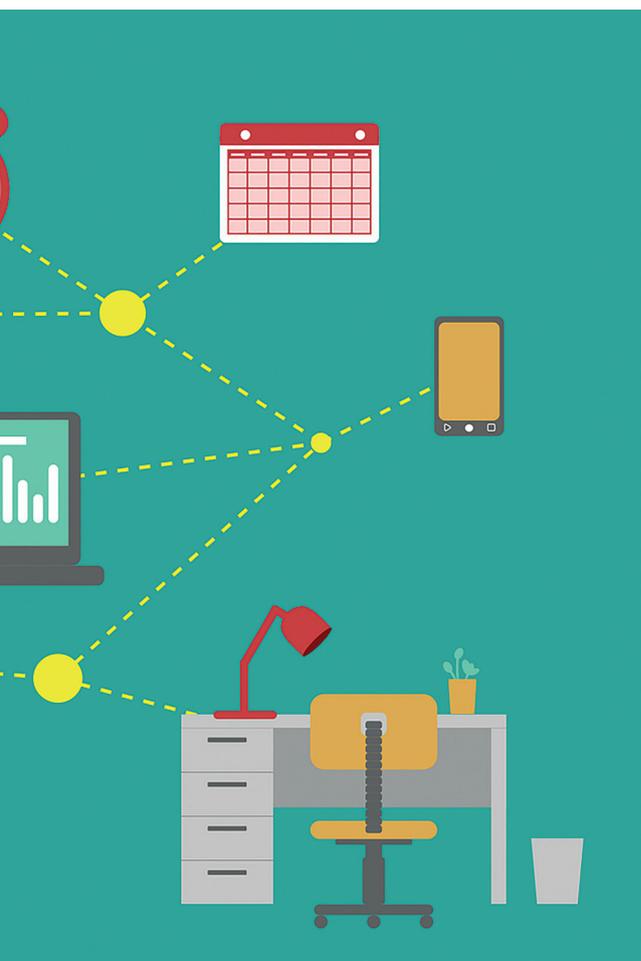


© Pixabay

## EN MOYENNE, L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE N'EST PAS MOINS EFFICACE OU PLUS EFFICACE QUE L'ENSEIGNEMENT EN PRÉSENCE

Une méta-analyse de Bernard *et al.* (2004) a porté sur 232 études comparatives publiées entre 1985 et 2002 à propos de l'enseignement à distance *vs* en présence. Les résultats indiquent des tailles d'effet pratiquement nulles pour les mesures d'efficacité, d'attitude des étudiants et de mémorisation. Autrement dit, l'enseignement à distance est parfois supérieur, parfois inférieur à l'enseignement en présence, dans les mêmes proportions. Les auteurs concluent que les recherches devraient aller au-delà de la simple comparaison entre l'enseignement à distance et en présence, notamment en prenant en compte la pédagogie. L'enjeu est donc de comprendre les conditions et caractéristiques qui sont favorables à un enseignement à distance plus efficace, c'est-à-dire un enseignement qui réduit les risques d'abandon ou de désengagement des apprenants et qui permet d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés.

L'avantage de l'enseignement à distance, s'il est bien géré, est qu'il peut prendre moins de temps que l'enseignement en classe. On peut parfois faire seul en vingt ou trente minutes ce qui aurait pris une heure en classe. Néanmoins, lorsque l'on est dans une situation d'apprentissage à distance, il faut être capable de gérer soi-même son temps de façon rigoureuse. Aucune autre source d'information ne



vient distraire à ce moment-là. Les étudiants dans les situations à distance doivent donc mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage adaptées à ce type de situation, à savoir des stratégies d'élaboration et d'autorégulation métacognitive (c'est-à-dire planification, contrôle et régulation des apprentissages). Un étudiant doit également savoir comment faire pour réaliser une tâche particulière. Par exemple, il doit savoir comment étudier un texte pour en comprendre les idées principales, comment résoudre tel type de problème, comment apprendre par cœur certains contenus, comme faire une recherche documentaire, comment rédiger un texte, comment regarder une vidéo, etc. Il doit également savoir comment vérifier par lui-même s'il va dans le bon sens, s'il travaille correctement et s'il a bien appris. Il doit enfin savoir modifier ses stratégies pour s'adapter à la situation, aux difficultés et à sa progression. Or, tous les apprenants n'ont pas les compétences, ou les conditions matérielles et organisationnelles, pour mettre en place ces stratégies qui leur permettraient de tirer avantage d'un enseignement à distance. En outre, les outils proposés et les modalités d'enseignement à distance ne sont pas toujours adaptés aux besoins des apprenants. Si tel est le cas, les étudiants auront alors tendance à se désengager face aux exigences et à leurs difficultés. Si l'enseignement à distance est aussi exigeant pour les étudiants, alors est-ce que certains outils peuvent favoriser sa mise en œuvre ?

## LES OUTILS DANS L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE DOIVENT FAVORISER LES INTERACTIONS

L'équipe de Bernard *et al.* (2009) a réalisé une autre méta-analyse sur le sujet, en analysant 74 études. Les outils numériques apportent une réelle plus-value quand ils facilitent les interactions entre étudiants, et les interactions étudiant-contenu à apprendre. Les auteurs constatent une forte association entre l'effet de ces facilitations et la réussite des cours d'enseignement à distance asynchrone. Autrement dit, ces « facilitateurs d'interactions » auraient un effet sur l'engagement cognitif là où il est le plus important de soutenir l'engagement : l'enseignement à distance asynchrone (la situation que nous avons vécue avec le confinement). Dans le même ordre d'idées, Simard *et al.* (2019), qui ont réalisé récemment une synthèse de « 16 méta-analyses comprenant 862 études primaires auxquelles ont pris part au-delà de 200 000 participants » (dans l'enseignement supérieur), montrent notamment que l'efficacité de l'enseignement à distance serait « plus élevée au fur et à mesure que sont utilisées les technologies plus récentes ». Généralement, les technologies récentes proposent des fonctions facilitant la communication entre individus et de meilleurs accès et interactions avec les contenus. En outre, ces technologies doivent aider à mettre en place des stratégies pédagogiques favorisant l'apprentissage autorégulé (en autonomie) et proposer des dispositifs de soutien à cet apprentissage autorégulé.

## ACCOMPAGNER ET GUIDER POUR LA MISE EN ŒUVRE DE STRATÉGIES QUI PERMETTENT D'APPRENDRE EFFICACEMENT À DISTANCE

Les étudiants les moins autonomes, par exemple les plus jeunes, ont besoin d'aide de la part des professeurs (Neroni *et al.*, 2019). Si l'étudiant n'est pas autonome dans son apprentissage, alors il a besoin de consignes précises de la part de son enseignant et, quand c'est possible, de retours personnalisés de la part de cet enseignant sur le travail réalisé. Le contact et les échanges à distance avec d'autres étudiants sont également importants, par exemple pour demander de l'aide, pour échanger sur une difficulté, sur ce que l'on a compris ou pas compris. À vrai dire, les étudiants ont besoin d'un réel accompagnement et de dispositifs de guidage pour mettre en œuvre les bonnes stratégies d'apprentissage. Afin de réduire le niveau d'exigence d'autonomie de l'enseignement à distance pour les étudiants les moins compétents dans ce registre, il est nécessaire que l'enseignement à distance guide fortement les apprenants dans les tâches d'apprentissage. Une revue de littérature de Garcia *et al.* (2018) a identifié les outils les plus utilisés dans les études scientifiques pour aider les apprenants à mettre en œuvre des stratégies adaptées, en particulier des stratégies d'autorégulation. Les outils les plus étudiés sont les *feedbacks* donnés à l'étudiant par le système. Cependant, fournir des *feedbacks* à

LES ÉTUDIANTS ONT BESOIN D'UN RÉEL ACCOMPAGNEMENT ET DE DISPOSITIFS DE GUIDAGE POUR METTRE EN ŒUVRE LES BONNES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE.

LES ENSEIGNEMENTS  
À DISTANCE PEUVENT  
ÊTRE PERTINENTS  
DANS DES  
SITUATIONS  
OÙ ILS RÉPONDENT  
À DES BESOINS OU  
À DES CONTRAINTES  
SPÉCIFIQUES.

distance n'est pas chose aisée, ni pour l'enseignant, ni pour le système. Fournir un *feedback* approprié exige en effet des communications régulières avec l'enseignant pour que celui-ci puisse évaluer l'activité de l'étudiant et lui proposer des retours sur son travail. De même, le système nécessite d'avoir une bonne modélisation des tâches à réaliser et des activités réelles conduites par l'apprenant pour pouvoir lui proposer un *feedback* approprié. Un simple retour du système indiquant à l'apprenant quel est son taux de bonnes réponses à un ensemble d'exercices n'est pas satisfaisant car il ne permet pas à l'étudiant de comprendre ce qu'il a su réaliser correctement et les erreurs qu'il a pu commettre en répondant aux exercices, et donc cela ne permet pas de réguler son activité de résolution de problèmes.

### PRÉCISER LES BUTS PÉDAGOGIQUES ET TÂCHES QUE L'ÉTUDIANT DEVRA SUIVRE

Pour réduire l'incertitude de l'étudiant, il est nécessaire de préciser les buts pédagogiques et tâches que celui-ci devra suivre. Cette précision permettra à l'étudiant de mieux s'organiser et ensuite de mieux s'autoévaluer, car il sera davantage en mesure de comparer sa production aux objectifs attendus.

Les dispositifs d'accompagnement incitant les étudiants à réaliser certains traitements se révèlent être au final les aides les plus efficaces pour l'enseignement à distance (Devolder *et al.*, 2012; Wong *et al.*, 2019), en particulier les messages d'incitation ou prompts (ex. générer certaines informations, auto-expliquer, recommandations à suivre). Ces dispositifs d'aide sont surtout pertinents lorsque l'apprenant doit vérifier son avancée et évaluer ses performances. Dans une méta-analyse dédiée aux effets des outils d'accompagnement et guidage dans les environnements informatiques, Zheng (2016)

confirme que ces dispositifs sont utiles pour l'enseignement à distance en aidant à l'organisation des buts d'apprentissage, à la planification de l'activité, à la mise en place de stratégies cognitives, de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage.

Les enseignements à distance peuvent être pertinents dans des situations où ils répondent à des besoins ou à des contraintes spécifiques. Ils permettent l'apprentissage à la condition de respecter certains principes d'accompagnement et de guidage des étudiants. Ces dispositifs doivent utiliser des technologies récentes, interactives mais doivent (a) s'inscrire dans un cadre pédagogique clair avec des objectifs et tâches assignées précis, (b) proposer des dispositifs de *feedback* pour aider à l'autoévaluation et (c) fournir des incitations à conduire certains traitements sur les contenus étudiés et à réguler son apprentissage. ■

### RÉFÉRENCES

- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009), « A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education », *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., & Huang, B. (2004), « How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature », *Review of Educational Research*, 74(3), 379-439.
- Devolder, A., van Braak, J., & Tondeur, J. (2012), « Supporting self-regulated learning in computer-based learning environments: systematic review of effects of scaffolding in the domain of science education », *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(6), 557-573.
- Garcia, R., Falkner, K., & Vivian, R. (2018), « Systematic literature review: Self-Regulated Learning strategies using e-learning tools for Computer Science », *Computers & Education*, 123, 150-163.
- Kirschner, P. (2020), « Emergency remote teaching: Ten simple tips to keep in mind », *ResearchEDHome 2020* : [www.youtube.com/watch?v=Glc1IL6-tcw](http://www.youtube.com/watch?v=Glc1IL6-tcw).
- Neroni, J., Meijs, C., Gijsselaers, H., Kirschner, P.A., & de Groot, R. (2019), « Learning strategies and academic performance in distance education », *Learning & Individual Differences*, 73, 1-7.
- Simard, Y., Gauthier, C., & Richard, M. (2019), « L'efficacité de la formation à distance au niveau postsecondaire: une méga-analyse », *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 49(2), 17-36.
- Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van Der Zee, T., Houben, G. J., & Paas, F. (2019), « Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs: A systematic review », *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(4-5), 356-373.
- Zheng, L. (2016), « The effectiveness of self-regulated learning scaffolds on academic performance in computer-based learning environments: A meta-analysis », *Asia Pacific Education Review*, 17(2), 187-202.



© Pixabay

# RETOUR D'EXPÉRIENCE : LA CONSTRUCTION D'UNE FORMATION CONTINUE HYBRIDE

*En 2009, j'ai pris en charge la coordination d'une formation continue dans l'académie de Nantes : l'accompagnement à la préparation de l'agrégation interne de sciences économiques et sociales (SES).*

Par **MARY DAVID**,  
enseignante à l'INSPÉ, université de Nantes

**À** l'origine : une offre légère, 25 heures, destinée aux certifiés de SES préparant l'agrégation, et exerçant à plein temps. L'offre passe progressivement à 60 heures en raison d'une qualité reconnue.

Deux difficultés surgissent : la formation est organisée en dehors des heures de cours, le mercredi après-midi. Or se déplacer à Nantes peut occasionner jusqu'à cinq heures de trajet, ce qui est source de renoncement ou d'abandon. Le vivier est très restreint, car le nombre de certifiés de SES l'est, de même que le nombre de postes à l'agrégation interne (entre 10 et 30). Le faible effectif du public visé pose un problème de financement.

À partir de 2010, j'ai donc, avec plusieurs collègues, transformé la formation en un dispositif « hybride ». La préparation est assurée de juin à mai, les mercredis après-midi en période scolaire, à la fois en présence (pour ceux qui peuvent venir à Nantes) et à distance, en simultané, via une plate-forme de classe virtuelle. Les séances, enregistrées, peuvent être visionnées en différé par les stagiaires qui ne sont pas libres le mercredi après-midi.

## MANQUE DE SOUTIENS CONCRETS

L'organisation de cette formation hybride a nécessité la résolution de plusieurs problèmes pédagogiques, matériels et administratifs :

- d'un point de vue pédagogique, animer une séance avec une partie des participants présents et une autre à distance, chacun isolé devant son ordinateur, suppose d'en repenser la construction (supports préparés à l'avance, travail possible en petits groupes comme seul, usage du tableau réfléchi, notamment en mathématiques) ;
- d'un point de vue matériel, nous avons dû changer plusieurs fois de plate-forme (elles se sont heureusement progressivement améliorées). Nous avons souvent rencontré des problèmes de matériel défectueux, de connexion défectueuse, de panne de la plate-forme. Ces problèmes peuvent se révéler parfois au dernier moment, ce qui a parfois rendu impossible la diffusion de la séance. Les stagiaires à distance ont très souvent des problèmes de matériel : connexion instable, pas de micro ou de casque, etc.
- d'un point de vue administratif, difficulté à faire reconnaître le travail supplémentaire généré par ce dispositif et à trouver des financements pour le rémunérer. Aujourd'hui encore, cela relève du bricolage. Par-

doxalement, le discours « pro-enseignement à distance » se heurte à une grande difficulté à recevoir des soutiens concrets quand il s'agit de le mettre en œuvre.

## DES MOYENS MATÉRIELS PRÉCAIRES

Après presque une dizaine d'années, les coordonnateurs tirent un bilan mitigé de la mise en place de cette formation hybride.

D'un côté, elle a permis à des professeurs très éloignés de Nantes (de Caen à Angoulême) de participer à la formation et, pour certains, d'obtenir l'agrégation, et à des collègues ayant des enfants en bas âge de suivre la formation en différé.

Mais d'un autre côté, le dispositif rencontre d'importantes limites. Les moyens matériels restent très précaires et rendent chaque séance plutôt incertaine (le matériel fonctionnera-t-il aujourd'hui ?). Les échanges sont plus faciles et intenses avec les personnes présentes qu'à distance. Surtout, il est très difficile d'instaurer une dynamique de groupe chaque année, alors que le travail collaboratif est nécessaire à la préparation de tout concours.

Deux moyens sont utilisés pour contourner ces difficultés : l'usage continu d'une plate-forme collaborative (type Moodle) et, surtout, l'organisation de trois stages de deux jours (en juin, octobre et avril) qui ne sont assurés qu'en présentiel. Ces stages prévoient des temps informels (pauses, déjeuners) qui permettent aux stagiaires (et aux formateurs) de faire connaissance et de nouer des relations, qui serviront de supports aux échanges dans l'année.

## UN PUBLIC SPÉCIFIQUE, AUTONOME ET MOTIVÉ

Enfin, il faut souligner que cette formation s'adresse à un public spécifique (des professeurs certifiés), très autonome et motivé par la réussite à un concours très exigeant. Ce public est particulièrement capable de s'organiser. La formation a été conçue pour répondre à ses besoins spécifiques.

Malgré cela, l'organisation de la formation continue d'être interrogée : le jeu en vaut-il la chandelle ? Les difficultés pratiques de la mise en œuvre, renouvelées chaque année, et la perte de qualité de la formation liée à sa diffusion à distance justifient-elles le maintien d'une formation hybride ou plaident-elles pour le retour à une formation IRL ? ■



Maintenir une formation hybride ou retourner à une formation *in real life* ?

APRÈS PRESQUE UNE DIZAINE D'ANNÉES, LES COORDONNATEURS TIRENT UN BILAN MITIGÉ DE LA MISE EN PLACE DE CETTE FORMATION HYBRIDE.

# LES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT NOUS FONT CONFIANCE. ET POURQUOI PAS VOUS ?

## -10%\*

SUR VOTRE ASSURANCE AUTO

Retrouvez nos offres  
sur [gmf.fr/enseignement](https://gmf.fr/enseignement)

**GMF 1<sup>ER</sup> ASSUREUR  
DES AGENTS DU SERVICE PUBLIC**



ASSURÉMENT HUMAIN

GMF 1<sup>er</sup> assureur des Agents du Service Public : selon une étude Kantar TNS de mars 2019.

\* Offre réservée aux Agents du Service Public, personnels des métiers de l'enseignement, la 1<sup>ère</sup> année, à la souscription d'un contrat d'assurance AUTO PASS jusqu'au 31/12/2020. Offre non cumulable avec toute offre en cours. En cas d'offre spéciale GMF, application de l'offre la plus avantageuse.

Les conditions, garanties et limites de notre contrat AUTO PASS ainsi que les conditions de nos offres sont disponibles en agence GMF. Les Conditions Générales et la Convention d'assistance de ce contrat sont consultables sur [gmf.fr](https://gmf.fr)

**LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES et employés de l'État et des services publics et assimilés** - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - 775 691 140 R.C.S. Nanterre - APE 6512Z - Siège social : 148 rue Anatole France - 92300 Levallois-Perret.

**GMF ASSURANCES** - Société anonyme au capital de 181 385 440 euros entièrement versé - Entreprise régie par le Code des assurances - R.C.S. Nanterre 398 972 901 - Siège social : 148 rue Anatole France - 92300 Levallois-Perret.

Yasmine,  
professeure des écoles.