

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

Le 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, éducatives 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

Le 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.

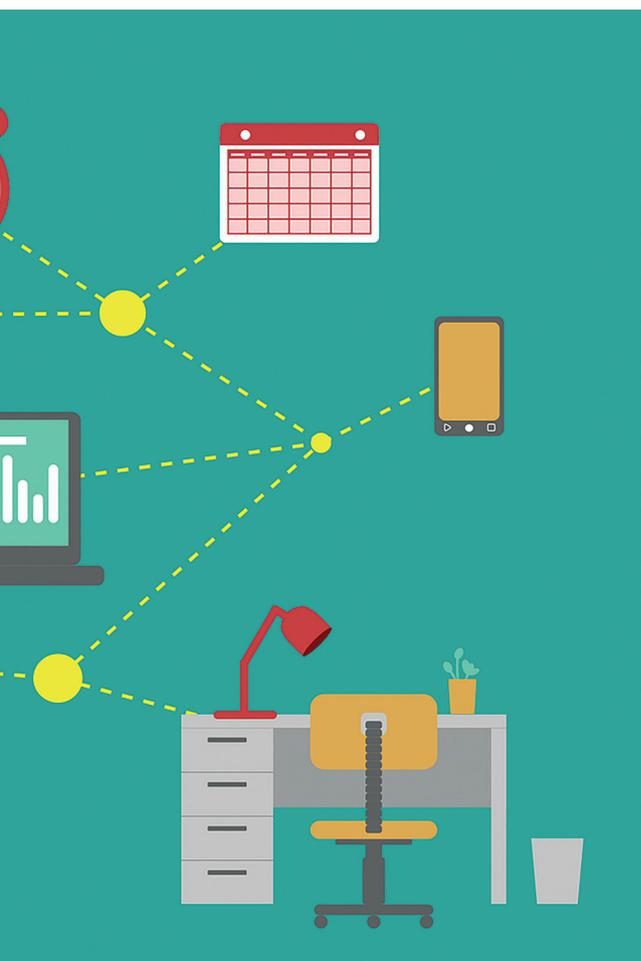


© Pixabay

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.
- 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.