

7 La continuité pédagogique : mythe ou réalité ?

Lalina Coulange, Kari Stunell & Grégory Train

*En réalité, on ne sait jamais ce qu'il se passe,
On sait simplement ce qu'on veut qu'il se passe
Et c'est comme ça que les choses arrivent...²*

Introduction

Le lundi 16 mars 2020, l'École française débute un épisode inédit de son histoire. Pendant 8 semaines, l'école se fait "à distance" pour les 12 millions d'élèves restés à la maison pendant la période de confinement liée à la crise sanitaire de la COVID. Le discours politique ambiant se veut rassurant, qualifiant un dispositif "d'enseignement à distance prêt" à faire face à cet inédit. La volonté de "ne laisser aucun élève au bord du chemin", le souhait "qu'aucun retard ne se réalise" sont autant de propos enthousiastes que le ministre de l'Éducation Nationale, Jean-Michel Blanquer, s'efforce de tenir dès le début du confinement. Dans le même temps, l'annonce de la mise en œuvre de ce qui sera qualifié de "continuité pédagogique" intervient dans une forme d'urgence, laissant aux principaux acteurs que sont les enseignants, le soin d'organiser, de penser et de mettre en œuvre dans les détails un tel dispositif. Qu'en est-il dès lors du point de vue des enseignants, cheville ouvrière essentielle de la mise en œuvre de la "continuité pédagogique" attendue ? Comment ont-ils vécu cet épisode inédit dans l'histoire de l'éducation ? Comment ont-ils décliné un tel dispositif en pratique ? En quoi et comment cette période a-t-elle (ou non) contribué à faire évoluer leurs pratiques ou à innover pour mettre en place "un enseignement à distance" ? Qu'ont-ils pensé de cette expérience, notamment en termes de conditions de suivi des apprentissages de leurs élèves ? C'est au moyen d'une enquête à destination des enseignants déployée dès le début de la crise que nous avons tenté de glaner des éléments de réponses à chacune de ces questions. En moins de deux semaines, 368 réponses ont été recueillies, actant dans une mesure certaine le désir des enseignants de trouver un espace d'expression sur la situation vécue. Quelques premiers résultats de cette enquête sont présentés dans ce texte, dévoilant, peu ou prou, la complexité que recouvre la mise en œuvre de cette continuité pédagogique, au-delà de la volonté d'un discours simplificateur parfois entendu.

2. Réplique extraite du film "La naissance de l'amour" de Philippe Garrel.

3. Ce qui peut d'ailleurs poser question au regard de l'approche théorique sous-jacente de l'étude qui privilégie "fortement" l'observation des pratiques enseignantes comme principale voie d'accès.

4. Par exemple en accédant à la mesure temporelle d'actions enseignantes constitutives du métier, en accédant encore à des éléments quantifiables décrivant la population d'élèves suivis lors de cette période (présence, investissement, etc.)

Vous avez dit : Pratiques enseignantes et continuité pédagogique ?

La didactique des mathématiques s'empare, depuis fort longtemps maintenant, de la question des pratiques enseignantes dans l'enseignement des mathématiques. Parmi les approches possibles de la question, l'une d'elles, qualifiée de "double approche ergonomique et didactique" (Robert 2001, Robert & Rogalski 2002, Vandebrouck 2008) cherche à appréhender la complexité de ces pratiques enseignantes au regard de composantes qui visent à décrire l'activité enseignante (composantes cognitive et médiative), mais aussi de possibles déterminants de cette activité (composantes sociale, institutionnelle et personnelle). Les recherches conduites dans le cadre de cette approche mettent en avant des résultats liés à la stabilité des pratiques enseignantes "ordinaires", notamment du point de vue de la composante médiative – caractérisant les modes d'interactions entre les enseignants et leurs élèves, tout en soulignant le caractère imbriqué de cette composante avec la composante cognitive davantage organisatrice des activités proposées aux élèves. Mais qu'en est-il dans le cadre de cette "fameuse" continuité pédagogique ?

L'enquête que nous avons menée tend à prendre appui sur cet arrière-plan théorique, en vue de démêler et mieux comprendre la complexité des pratiques dans ce contexte particulier de crise sanitaire. Les principales briques méthodologiques de l'étude – matériaux de l'enquête – ont consisté en la conception, la diffusion et le traitement des données d'un questionnaire à destination des enseignants. En faisant volontairement l'économie de détails, nous dévoilons quelques-uns de ses traits saillants et autres précautions prises qui ont participé à façonner ce parcours méthodologique. Une étude par voie de questionnaire en ligne assurant l'anonymat des répondants a ainsi été diffusée en empruntant un circuit "non hiérarchique" à l'échelle nationale. In fine, et cela sans même de plan d'échantillonnage élaboré, la population des répondants présente des caractéristiques (liées à l'ancienneté, aux types d'établissements au sein desquels les enseignants exercent ou encore à l'expertise déclarée dans l'usage des technologies) partageant une forte proximité avec la population cible de l'étude des enseignants de mathématiques au collège. s'agissant de l'accès à des "pratiques déclarées"³, des précautions ont été prises en privilégiant des questions majoritairement "fermées" renseignant des éléments les plus factuels possibles sur les pratiques et visant, dans la mesure du possible, à quantifier plus qu'à qualifier des activités des enseignants⁴. Dans le même temps, des questions ouvertes sont venues solidifier l'édifice en laissant l'opportunité aux répondants de préciser et documenter les réponses apportées à ce premier lot de questions. Au final, les 65 questions posées ont visé à

renseigner les différentes composantes des pratiques enseignantes. Il s'est agi d'appréhender ce qui était susceptible de cerner les contours des activités enseignantes dans la mise en œuvre du dispositif d'enseignement à distance du point de vue des composantes cognitive et médiative (variétés des activités proposées aux élèves, modes d'interactions privilégiés pour orchestrer cet accompagnement distant, etc.). Il s'est également agi d'appréhender les déterminants de ces activités en lien avec les autres composantes sociale (types d'établissements, public d'élèves...), institutionnelle (avancée des programmes...) et personnelle (expertise dans le champ du numérique...). Concernant le traitement des données, il s'agissait d'un point de vue statistique d'étudier le comportement des enseignants dans les choix de mise en œuvre de l'accompagnement à distance et d'examiner les possibles relations entre de tels choix et les autres composantes du métier. Au-delà d'un premier tri à plat des données, l'empan statistique principal de l'enquête a ainsi consisté en une analyse multivariée des données⁵ (Analyse de correspondances multiples - Analyse hiérarchique ascendante) permettant d'investir de premières tendances structurantes des pratiques enseignantes et de disposer de différents profils de ces pratiques. Cette analyse a permis de considérer les caractéristiques de quatre profils de pratiques enseignantes liées à la mise en œuvre de l'accompagnement à distance.

Le poids de la composante sociale

L'examen de ces quatre profils révélés par l'étude statistique démontre de façon saillante que la composante sociale structure fortement les choix des enseignants de mise en œuvre de l'accompagnement à distance pendant cette période de confinement. Ce sont ainsi le lieu d'exercice du métier (REP ou pas REP), le type de public d'élèves suivis (favorisé, défavorisé) mais également les conditions de travail supposées des élèves à domicile (équipement, lieu de travail dédié) ou encore l'accompagnement supposé des parents dans la conduite du travail scolaire à la maison qui apparaissent comme des éléments pilotant les solutions d'accompagnement retenues par les enseignants pour organiser la continuité pédagogique. Deux profils de pratiques se structurent particulièrement en opposition de ce point de vue. Dans un premier profil, on trouve des enseignants exerçant auprès d'un public d'élèves favorisés et disposant de conditions d'accompagnement du travail à la maison jugées favorables par une majorité d'entre eux. La composante médiative des pratiques enseignantes relevant de ce profil semble dès lors faiblement impactée par la situation et à tout le moins, sans conséquence sur l'investissement jugé globalement important des élèves dans le dispositif mis en

place par la quasi-totalité des enseignants concernés. En opposition, on trouve un second profil d'enseignants exerçant majoritairement en REP ou auprès d'un public d'élèves défavorisés et ne pouvant bénéficier de telles conditions favorables d'accompagnement dans le travail à la maison. Le succès nettement plus mitigé de différentes solutions retenues pour accompagner collectivement les élèves à distance (classe virtuelle, etc.) conduit ces mêmes enseignants à des ajustements importants liés à la composante médiative de leurs pratiques en privilégiant des stratégies de suivi individuel du travail des élèves (échange et vérification des travaux individuels des élèves par mail, etc.). Du point de vue de la composante cognitive, une même dichotomie opère tant du point de vue des changements déclarés sur la variété des activités proposées aux élèves que sur le contenu abordé (ancien – nouveau) : quand les enseignants du premier profil voient dans l'organisation de la continuité pédagogique l'occasion d'avancées du programme scolaire, pour les autres, envisager une telle avancée apparaît bien plus problématique, une part importante du suivi étant organisée principalement autour de la mobilisation de notions mathématiques plus anciennes abordées avant le confinement. Le rapprochement des réponses apportées aux questions fermées de l'étude des enseignants de l'un et l'autre de ces deux profils avec les réponses fournies aux questions ouvertes de l'enquête tendent également à montrer que les pratiques enseignantes relevant de ces deux profils n'étaient sans doute pas tout à fait similaires pour une part d'entre elles, y compris en amont de l'épisode de continuité pédagogique. Les enseignants du premier profil semblent privilégier des moments de cours pour introduire des nouveaux savoirs quand des modalités relevant d'activités introductives (créant un espace d'activité autonome de l'élève dans la construction de notions nouvelles) sont plus fréquemment mises en avant par les enseignants du deuxième profil. D'après ces derniers, celles-ci apparaissent d'ailleurs particulièrement délicates voire impossibles à transférer dans un enseignement à distance.

Des “bulles de créativité”⁶ dans les pratiques enseignantes ?

Non sans lien avec ces difficultés de transférabilité, un troisième profil de pratiques enseignantes permet de mettre à jour ce qui relève de la capacité créative de certains enseignants dans la confrontation avec l'inédit de la situation. On retrouve dans ce profil des enseignants particulièrement investis dans la mise en place de l'accompagnement à distance, au prix d'un net surcroît de travail. Conscients des difficultés de faire avancer le temps d'enseignement dans de telles conditions, c'est une forme de variété à la fois sur les contenus et les modalités

5. En particulier, la question statistique à l'étude implique de considérer seules les variables informant la mise en œuvre de l'accompagnement comme actives dans l'analyse, les autres variables renseignant les autres composantes du métier étant considérées comme supplémentaires et à ce titre ne participant pas à la construction des différents plans factoriels.

6. Nous reprenons ici les termes de notre collègue anthropologue, G. Zoia dans la tribune parue le 5 mai 2020 dans la rubrique “Idées - Education” du journal Le Monde. Celle-ci était intitulée : “Il s'est passé quelque chose pendant le confinement, sachons infléchir le cours d'un système éducatif productiviste.” Notons d'ailleurs que les perspectives mises en avant dans cette tribune résonnent fortement avec les résultats de notre propre enquête.

d'orchestration du travail à distance que partagent les enseignants de ce profil. Cet investissement fort et cette attention marquée au suivi du travail des élèves permettent de poser un regard renouvelé sur l'investissement des élèves dans le travail. Quand bien même la situation est jugée éprouvante, elle est dans le même temps qualifiée d'enrichissante. À l'aune de cette expérience, ce sont des perspectives de modifications et d'enrichissements des pratiques une fois la situation de crise stabilisée qui se dessinent. Il est également à noter que ce profil apparaît "majoritaire" : autrement dit, c'est celui qui rassemble le plus d'enseignants au regard des trois autres profils mis en exergue par l'enquête. Toutefois, ces "bulles de créativité" ne semblent pas avoir été investies de manière égale par l'ensemble des enseignants... À ce sujet, un dernier profil apparaît se distinguer à plus d'un titre des trois autres. Ce dernier profil regroupe des enseignants visiblement moins investis au sein du dispositif d'accompagnement à distance. Les raisons avancées d'un tel désinvestissement apparaissent multiformes, allant d'une absence d'adhésion exprimée globalement autour du dispositif de "continuité pédagogique" aux conditions de travail de ces mêmes enseignants à domicile, en passant par les conditions matérielles jugées disponibles du côté des élèves. En tout état de cause, une telle situation apparaît particulièrement mal vécue pour bon nombre des enseignants de ce profil. La question d'un rapport "au numérique" plus compliquée qu'il n'y paraît... Parce que l'absence est parfois tout aussi informative que la présence, on pourra noter que la maîtrise des outils technologiques ne participe que faiblement à la structuration des profils de pratiques mises en œuvre pendant la période de confinement. Une telle expertise ne semble pas non plus piloter ni la variété des activités proposées aux élèves dans l'accompagnement mis en place, ni les changements opérés dans cette variété. Bien entendu, il ne s'agit pas de s'adonner à des conclusions trop hâtives, et on pourrait acter qu'avec un peu plus de 80% de répondants déclarant disposer de solides compétences dans l'usage des technologies, un seuil aura été atteint s'agissant des professeurs de mathématiques à ce sujet. Dans le même temps, l'enquête montre aussi que ce sont possiblement d'autres composantes du métier, la composante sociale et les difficultés rencontrées dans les nécessaires réorganisations des composantes médiative et cognitive qui sont au cœur du sujet et dont les liens avec le numérique semblent à (re)penser, ou à tout le moins à (re)questionner...

La parole aux enseignants sur...

Pour conclure cette section relative aux premiers résultats de l'enquête et avant d'envisager quelques perspectives, parce que l'opportunité nous est donnée dans ce texte de (re)donner la parole aux enseignants, nous livrons ici certains des propos recueillis dans leurs réponses aux questions ouvertes et à même d'illustrer quelques autres tendances constatées, circulant d'un profil de pratiques enseignantes à un autre... Nous en profitons par la même occasion de remercier les enseignants

ayant accepté d'avoir répondu en nombre à ce questionnaire dans une période par ailleurs, si dense en sollicitations variées !

De la difficulté à "orchestrer" une part autonome des apprentissages ...

Très clairement, apparaît dans les discours recueillis la difficulté de renégocier dans ce contexte certains types d'activités cherchant à développer ou à prendre appui sur une part autonome d'activités des élèves dans l'apprentissage de nouvelles notions ou d'adaptations de connaissances : "plus de révisions et moins d'activités de recherche car je me sens moins capable d'aider les élèves en difficultés" - "je ne sais pas comment orchestrer à distance les activités d'introduction de nouvelles notions" - "Très peu de notions faciles à introduire à distance donc beaucoup plus de renforcement avec des exercices" - "sans échange et sans suivi de visu les introductions sont plus dures".

Des investissements "nouveaux" de certains élèves et des parents ...

Plusieurs enseignants font part d'investissements "nouveaux" voire inattendus concernant certains de leurs élèves dans le dispositif : "J'ai eu quelques bonnes surprises, d'élèves qui se sont bien investis dans le travail à la maison alors qu'ils étaient plus absents en présentiel" - "Certains élèves, que je ne soupçonnais pas, sont très investis, rendant les devoirs les premiers, avec des messages gentils". Ce constat exprimé n'est pas sans lien avec un rôle "nouveau" donné aux parents dans ce contexte également signalé : "l'implication des parents change la donne" "Certains élèves (...) se sont mis au travail, rendent très régulièrement le travail à faire. Ils sont bien plus suivis par leurs parents (...)"

Un ressenti partagé s'agissant des inégalités d'apprentissage...

Pour autant, entre questions liées à l'orchestration des interactions évoquées par les uns et "bonnes surprises" sur l'implication des élèves et de leurs parents, par les autres, un ressenti partagé demeure quant au risque d'accroissement des inégalités d'apprentissages dans le cadre de la continuité pédagogique : "Éviter d'accentuer les inégalités pré-existantes entre les élèves. Certains sont seuls face au travail scolaire et en grande difficulté sociale" - "Celui d'un accroissement des inégalités !!! Les élèves qui ont le plus besoin d'aide sont ceux qui ne se connectent que très rarement aux ENT et au dispositif de la classe virtuelle" - "Je n'ose pas leur proposer des exercices trop difficiles de peur de créer des inégalités encore plus grandes entre élèves". Ce ressenti partagé nous paraît d'ailleurs tout à fait cohérent d'une part, avec le poids de la composante sociale constaté sur les pratiques enseignantes mises en œuvre, mais aussi avec les degrés d'investissements déclarés des élèves par les enseignants qui nous font dire... que s'agissant des inégalités, la question est bien plus complexe et que le constat ministériel de "3 à 5%" d'élèves déclarés "perdus" ne semble éclairer que très partiellement une réalité plus délicate.

Pratiques enseignantes, “continuité pédagogique” et alors ?

S’il s’agit aussi d’avancer et de tenter de tirer quelques leçons de cet épisode, qualifié de continuité pédagogique, disons alors que les résultats de notre enquête tendent à montrer plus volontiers des “bouleversements” tant du point de vue des enseignants que des élèves et des parents ... S’interroger sur la (ou les) façon(s) de repenser l’orchestration d’interactions avec les élèves, plus propices à (re)développer une part autonome d’activités dans les apprentissages de nouvelles notions mathématiques, dans un contexte d’enseignement à distance, apparaît à l’aune de cette enquête comme une première nécessité. (Re)créer des espaces argumentatifs pour les élèves, en s’appuyant notamment sur des productions réelles ou fictives d’élèves dans des tâches mathématiques dédiées nous semble pouvoir constituer un premier pas dans cette direction. Certaines tâches conçues dans une approche “language-responsive teaching and learning” (Prediger & Wessel 2013) visant à développer des ressources langagières d’élèves, tâches d’ailleurs proposées dans un contexte ordinaire d’enseignement et d’apprentissage des mathématiques, seraient une source d’inspiration possible ... Une autre perspective pourrait être de (re)penser des interactions entre enseignants et parents dans l’accompagnement du travail scolaire des élèves. Si le travail à la maison est “bien” connu pour ac-

centuer les inégalités, ce que ne semblent d’ailleurs pas contredire les résultats de notre enquête et d’autres conduites pendant cet épisode, certains enseignants ont fait part de questions nouvelles sur le sujet, en cherchant à communiquer plus explicitement autour de leurs attentes liées aux tâches scolaires proposées. Peut-être une fenêtre ouverte sur une perspective d’action plus conjointe entre parents et enseignants donc, que d’aucuns qualifient parfois de co-éducation ...

Coulangue, L., Stunell, K., Train, G.](soumis). Pedagogical continuity : myth or reality ? *Educational Studies in Mathematics*.

Prediger, S., & Wessel, L. (2013). Fostering German language learners’ constructions of meanings of fractions - design and effects of a language - and mathematics - integrated intervention. *Mathematics Education Research Journal*, 25(3), 435-456.

Robert, A. (2001). Les recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l’exercice du métier d’enseignant. *Recherches en didactique des mathématiques*, 21(1.2), 57-80.

Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : Une double approche. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2(4), 505-528.

Vandebrouck, F. (dir.), (2008). *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*. Toulouse : Octarès.