



Perception de la continuité pédagogique des participants à un webinaire sur l'apprentissage à distance dans un contexte de confinement

Sarah Descamps, Sabrin Housni, Gwendydd Piret, Audrey Kumps, Karim Boumazguida, Marie Dumont, Laëtitia Dragone, Gaëtan Temperman et Bruno De Lièvre



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/10562>

ISSN : 1760-7760

Éditeur

Société Binet Simon

Ce document vous est offert par Université de Mons



Référence électronique

Sarah Descamps, Sabrin Housni, Gwendydd Piret, Audrey Kumps, Karim Boumazguida, Marie Dumont, Laëtitia Dragone, Gaëtan Temperman et Bruno De Lièvre, « Perception de la continuité pédagogique des participants à un webinaire sur l'apprentissage à distance dans un contexte de confinement », *Recherches & éducatons* [En ligne], HS | Juillet 2020, mis en ligne le , consulté le 01 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/10562>

Ce document a été généré automatiquement le 1 octobre 2020.

Propriété intellectuelle

Perception de la continuité pédagogique des participants à un webinaire sur l'apprentissage à distance dans un contexte de confinement

Sarah Descamps, Sabrin Housni, Gwendydd Piret, Audrey Kumps, Karim Boumazguida, Marie Dumont, Laëtitia Dragone, Gaëtan Temperman et Bruno De Lièvre

Introduction

- 1 Depuis janvier 2020, l'actualité nationale et internationale est dominée par la propagation de la maladie infectieuse appelée COVID-19. Dans ce contexte extraordinaire, des mesures fortes ont été prises par les autorités des États les plus touchés. De ce fait, la Belgique est confinée depuis le samedi 14 mars pour limiter considérablement les contacts entre les personnes, et ce, dans le but de ralentir la propagation du virus et de réduire le risque que les services médicaux concernés ne puissent faire face à l'afflux de patients. Ces mesures entraînent, entre autres, la fermeture des écoles et occasionnent de nombreux bouleversements en termes de méthodes d'enseignement. En effet, les cours étant suspendus, les activités à domicile ont dû être envisagées (Circulaire 7541, 2020). Bien que les activités en classe soient stoppées, les politiques éducatives montrent une volonté d'assurer l'éducation des élèves en confinement.

Si, pour l'enseignement obligatoire, les enseignants ont pour mission de respecter la logique "remédiation-consolidation-dépassement" dans les apprentissages (Circulaire 7541, 2020), dans l'enseignement supérieur, le mot d'ordre est d'organiser les enseignements à distance. Ainsi, les attentes du milieu scolaire sont assez diversifiées, allant d'un simple appel hebdomadaire, à l'envoi de devoirs par courriel, en passant par

des cours en ligne aux horaires prévus. Pourtant, tous les enseignants ne sont pas égaux face aux tâches numériques proposées (UNESCO, 2020). Certains éprouvent des difficultés techniques, d'autres pédagogiques ou encore organisationnelles et communicationnelles avec cette pratique si particulière qu'est l'enseignement à distance. D'autres, par contre, y voient une opportunité d'explorer et de tester de nouvelles pratiques pédagogiques. Ces différents facteurs sont donc soit la source de frustrations soit l'origine d'une accélération de l'usage du numérique pédagogique, ce qui a amené différents acteurs à exprimer leur ressenti via les réseaux sociaux, les forums... pour partager leurs pratiques ou pour chercher des réponses à leurs besoins.. Dans ce contexte, cet article propose une analyse de la perception de 154 acteurs éducatifs qui ont participé à une conférence live¹ organisée et suivie par plus de 400 personnes, le jeudi 26 mars, soit 12 jours après le début du confinement, par "MUMONS, Sciences, Arts & Curiosités !", structure de l'Université de Mons dans le domaine de la culture et de la diffusion des sciences et des technologies. Lors de celle-ci, Bruno De Lièvre et Gaëtan Temperman proposent d'accompagner les enseignants dans leur réflexion sur l'enseignement à distance. Cette conférence est l'occasion d'aller plus loin que la recommandation d'une liste d'outils : elle présente des exemples de tâches sur lesquelles ils pourraient se baser pour alimenter leurs propres scénarios pédagogiques et rendre actifs les apprenants. L'objectif principal est de mettre en évidence d'une part, des principes pédagogiques (Dillenbourg, 2016) pour scénariser l'apprentissage (création et enchainement de tâches, identification d'outils numériques, etc.) ; d'autre part, de décrire les modalités de suivi indispensables pour l'encadrer de manière efficace (Quintin, 2008).

Ancrages théoriques

- 2 De Lièvre, Depover et Dillenbourg (2006) ainsi que Quintin (2008) mettent en évidence l'apport positif d'interventions du tuteur pour faciliter la progression des apprenants. Pour eux, l'idée d'intervenir en cours d'apprentissage correspond à l'approche suggérée par Bruner (1998). Elle a pour but d'accompagner les apprenants (« guide on the side ») dans leurs démarches. Elles sont susceptibles d'avoir un impact important sur leurs performances en cours et en fin d'apprentissage. En termes de contenu, la régulation peut concerner différents aspects complémentaires. Elle peut traiter à la fois des aspects pédagogiques, organisationnels et socioaffectifs (relationnels), ainsi que des aspects techniques quand on mobilise les outils numériques.

Le soutien pédagogique passe d'abord par l'explicitation des objectifs à atteindre dans le cadre de la formation. Les aspects pédagogiques portent sur des clarifications au niveau du contenu à maîtriser et sur des aides pour restructurer la matière. Sur le plan évaluatif, il correspond à la rédaction de feedbacks formatifs comme aides à l'apprentissage. Les interventions de type pédagogique permettent d'attirer l'attention sur les points importants et d'encourager les apprenants à construire leur savoir.

Sur le plan organisationnel, les interventions concernent l'état d'avancement dans la réalisation de la tâche. Elles facilitent la gestion du temps qui constitue une difficulté importante à surmonter pour les apprenants à distance. Dans cette perspective, elles amènent également les apprenants à prendre du recul par rapport à la planification des tâches, au partage de celles-ci ainsi qu'à l'utilisation pertinente des outils mis à disposition.

En ce qui concerne les aspects relationnels, les interventions prennent en compte d'une

part, la dimension socioaffective comme la facilitation de connaissance mutuelle qu'ont les apprenants les uns des autres et la mise en évidence des apports positifs de chacun ; d'autre part, la dynamique motivationnelle comme l'encouragement et la relance des étudiants de manière régulière à participer au processus. Quintin (2008) met en évidence que le tutorat ciblé sur la dimension socioaffective a un effet positif sur le processus en ce qui concerne la cohésion du groupe. Il ressort également des travaux de Quintin (2008) que ce meilleur climat relationnel influence positivement la qualité du produit de l'apprentissage réalisé en équipe et, corollairement, la progression individuelle des apprenants au terme de l'apprentissage.

Enfin, les aspects techniques font référence aux unités d'interventions relevant de la résolution de problèmes de maîtrise des outils numériques (Quintin, 2008).

Méthodologie

Objectif de la recherche et prise de données

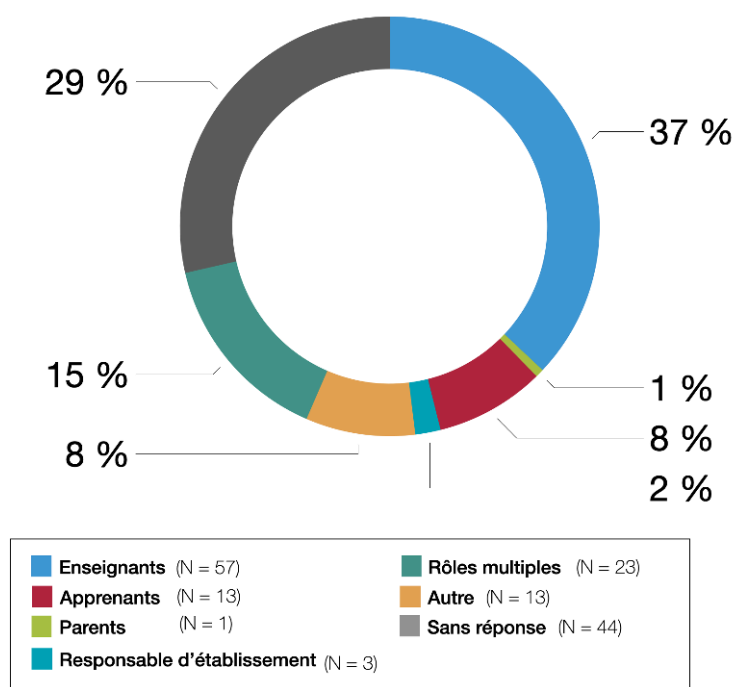
- 3 L'objectif de la recherche étant d'établir un état des lieux des perceptions des acteurs éducatifs, nous nous sommes posé la question principale suivante : comment se déroulent la continuité pédagogique et la mise en place des modalités d'enseignement à distance pour les différents acteurs de l'éducation ? Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question et rendre la conférence interactive, l'outil Wooclap² a été utilisé pour récolter différentes données. Cinq questions ont été posées aux participants pendant la conférence. D'abord, le profil des participants a été collecté : parents, enseignants, responsables d'établissement, étudiants ou élèves ou encore grands-parents. Le format en ligne permettant une plus large diffusion de la conférence, la proposition "autre" a été ajoutée. La troisième question concernait leur ressenti quant à la continuité pédagogique : elle se déroule plutôt bien ; elle est viable dans cette situation d'urgence ; elle est très difficile à vivre ; sans avis. Ensuite, les répondants se sont positionnés sur une échelle de Likert de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) pour identifier, en fonction de leur statut (parents, enseignants, etc.), leur niveau d'intégration des contraintes de la continuité pédagogique. Enfin, la dernière question a permis aux participants d'indiquer les aspects de la continuité pédagogique qu'ils estiment bien fonctionner ou qui nécessitent des améliorations.

Échantillon

- 4 L'échantillon se compose majoritairement de participants issus de Belgique francophone. L'analyse des questions se base sur un nombre de réponses variable. En effet, cette variabilité est liée à l'instrument de récolte utilisé : Wooclap. Chaque participant n'a pas nécessairement répondu à toutes les questions. De ce fait, sur les 400 participants, seuls 154 ont répondu à l'ensemble des questions posées lors de la conférence (pas encore connectés au moment de la question, l'outil Wooclap pas encore pris en main, problème technique ou encore souhait de ne pas participer). Parmi ces 154 répondants, 57 sont des enseignants, 1 est parent, 13 sont des apprenants (étudiants ou élèves), 3 sont des responsables d'établissement et 13 sont repris dans la catégorie "autre". Il est intéressant de noter que certains participants ont mentionné qu'ils occupent plusieurs rôles dans cette continuité pédagogique. Ainsi, 23 participants

ont précisé qu'ils remplissaient les rôles à la fois d'enseignants, de parents ou d'étudiants. Enfin, 44 participants n'ont pas répondu à cette question (Figure 1).

Figure 1 - Répartition des sujets en fonction de leur rôle éducatif

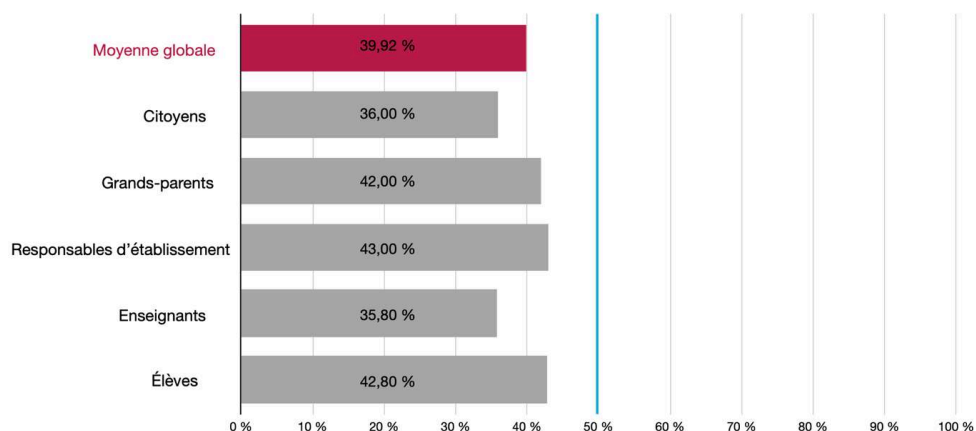


- 5 Nous relevons que certains sujets choisissent un seul rôle, tandis que d'autres annoncent en assumer plusieurs durant la continuité pédagogique. Il convient, néanmoins, de faire preuve de prudence avec ces données. En effet, un participant pouvait choisir un seul rôle alors qu'il en remplit plusieurs (chef d'établissement et parent).

Résultats

- 6 Lorsque l'on questionne l'échantillon, il apparaît clairement que la continuité pédagogique n'est facile à vivre pour personne. Sur la figure 2, nous observons que plus le taux est proche de 100 %, plus la situation semble facile à vivre, plus le taux est proche de 0 %, plus la situation semble difficile à vivre. Nous observons que toutes les moyennes sont inférieures à 50 % et par conséquent, elles nous indiquent que cette situation semble difficilement tenable, plus particulièrement pour les enseignants (37 %) qui présentent le taux de satisfaction le plus faible de notre échantillon.

Figure 2 - La perception des sujets quant à l'accommodement à la continuité pédagogique selon leur fonction

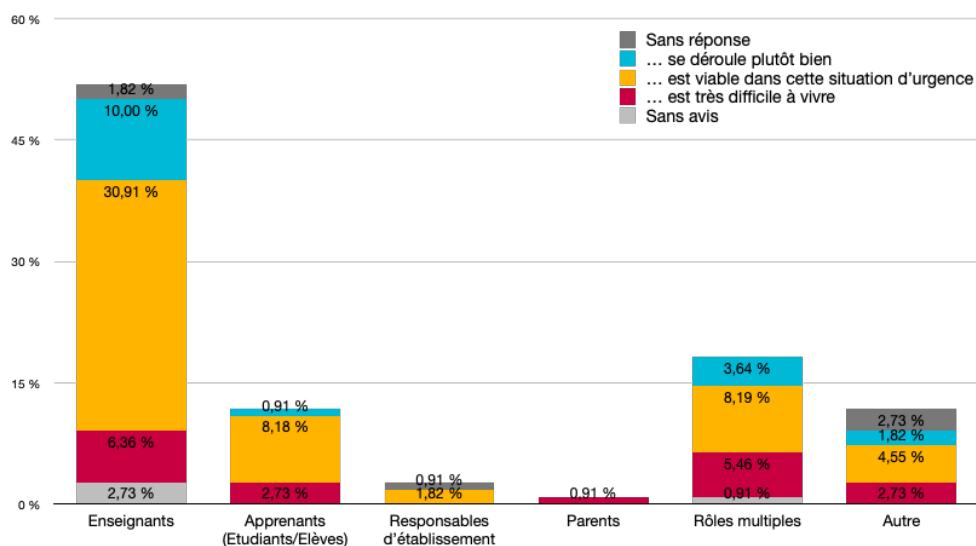


- 7 Lors de cette conférence, il nous a paru intéressant de questionner les participants sur leur ressenti : “Concernant la continuité pédagogique, vous diriez qu’elle...” (Figure 3). Alors que dans la question précédente, la situation est perçue comme assez difficile à vivre pour les enseignants, la majorité d’entre eux (N = 57 ; 52 %) estime que la situation est viable dans cette situation d’urgence (31 %) ou se déroule plutôt bien (10 %). Au contraire 6,36 % des enseignants pensent que cette situation est difficile à vivre. Enfin, quelques enseignants n’émettent pas d’avis (2,73 %). Ces constats corroborent avec ceux de Haag (2020, p. 3) selon lesquels les propos témoignent d’une *capacité de résilience* dans des circonstances inédites.

Selon les apprenants de l’échantillon (N = 13 ; 12 %), la situation est assez positive. Parmi les 12 % de l’échantillon représenté par des apprenants, 8 % estiment que la situation est viable, et 1 % qu’elle se déroule bien. Au contraire, pour 2,73 %, elle semble difficile à vivre. Pour les responsables d’établissement (N = 3 ; 3 %), la situation est viable dans l’urgence (1,82 %). À l’inverse, pour le seul parent de l’échantillon (N = 1 ; 1 %) cette situation est très difficile à vivre.

Pour les personnes qui possèdent plusieurs statuts (N = 22 ; 23 % - enseignant et parent, enseignant et étudiant ou encore enseignant, étudiant et parent), la situation semble moins positive. En effet, pour 5,46 % d’entre eux, la situation semble très difficile à vivre. Nous émettons l’hypothèse que cette difficulté provient de la surcharge de travail liée à la multiplicité des tâches inhérentes à leurs profils. Ainsi, quand un enseignant se retrouve à la maison avec sa famille, il doit, en plus de la charge liée à son emploi, assurer la gestion de ses enfants au niveau des besoins primaires, affectifs et scolaires, mais aussi les tâches liées à la gestion du quotidien. Au contraire, 8,19 % pensent que la situation est viable et 3,64 % qu’elle se déroule plutôt bien. Enfin, les participants ne se retrouvant dans aucun des profils précités (N = 13 ; 12 %) se montrent plus mitigés. Pour 2,73 %, la situation est très difficile à vivre, 4,55 % pensent que la continuité pédagogique est viable et 1,82 % pensent qu’elle se déroule bien. Finalement, la figure 3 met en avant une perception assez positive pour les enseignants, les apprenants et les responsables d’établissement ; assez mitigée pour les personnes présentant plusieurs profils simultanément, ainsi que pour le profil “autre” ; enfin une perception plutôt négative pour les parents.

Figure 3 - La perception du déroulement de la continuité pédagogique des sujets en fonction de leur rôle éducatif

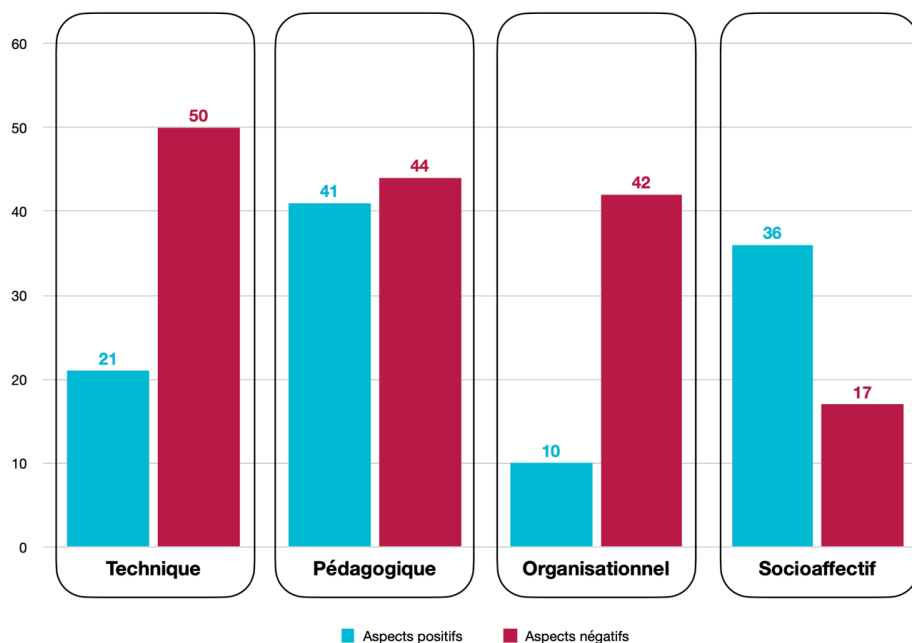


- 8 Les enseignants et les directions d'écoles ont fait preuve de réactivité et de créativité afin de poursuivre les apprentissages à distance, dans un contexte inédit les amenant, voire les contraignant, à s'approprier de nouveaux outils (Capitanescu Bennetti & Connac, 2020). Nous imaginons que ce passage forcé et en urgence à de nouvelles pratiques d'enseignement peut être difficile à vivre pour certains enseignants. Par ailleurs, ces nouvelles conditions de travail peuvent créer de l'anxiété, un sentiment d'incompétence numérique, des remises en question et de la frustration (Goyette, 2020). Néanmoins comme le rappelle Saint-Fuscien (2017), le caractère exceptionnel de certains événements comme cette crise sanitaire est l'occasion de repenser les pratiques d'enseignement et peut être source d'innovations pédagogiques. Concernant les apprenants, l'étude de Haag (2020) apporte des éléments de réponse sur le vécu des élèves face à cette nouvelle situation d'enseignement à distance. Bien qu'ils ne souhaitent pas que l'école à distance devienne la norme, près de sept élèves sur dix mettent en évidence des éléments positifs comme un gain d'autonomie, une nouvelle forme d'apprentissage (travaux manuels, outils numériques...), une meilleure qualité de vie (rythme de sommeil, alimentation, temps de repos)... Le rôle des parents se retrouve lui modifié, passant d'une supervision des devoirs à un soutien plus important, étant celui « ... qui traduit, reformule, organise les consignes et enseigne au bout du compte » (Capitanescu Benneti & D'Addona, 2020, p. 20) et ce, parfois avec une anxiété relative à cette nouvelle compétence que certains doivent prendre en charge. Cette nouvelle dynamique dans laquelle s'inscrivent les élèves et leurs parents peut conduire à des tensions, l'exigence des performances scolaires satisfaisantes pouvant être plus intensément vécue au sein de cette relation parents / enfants. Nous ajoutons à ceci les difficultés inhérentes à l'organisation familiale entre le télétravail, la gestion des tâches scolaires et les contraintes techniques, tant pour l'espace temps que les espaces de travail (*Ibid.*).

Lors de la conférence, il a été demandé aux participants d'identifier ce qui fonctionnait adéquatement ou ce qui devait être amélioré dans la continuité pédagogique, 12 jours après son commencement (Figure 4). Afin de dissocier leurs réponses, chaque répondant a indiqué une colonne ad hoc un "+" si son avis était positif et "-" s'il s'agissait d'une difficulté ou d'un manque. Les verbatims récoltés ont ensuite été

analysés en fonction des quatre catégories d'interventions tutorales de Quintin (2008) : technique, pédagogique, organisationnelle et socioaffective. L'examen de la figure 4 montre que le nombre d'unités de sens négatifs (N = 153) est plus élevé que le nombre d'unités de sens positifs (N=108). Ce résultat est cohérent avec la difficulté perçue concernant la mise en oeuvre actuelle de la continuité pédagogique (cf. Figure 2).

Figure 4 - Répartition des verbatims en fonction des quatre catégories d'interventions tutorales de Quintin (2008)



- 9 Concernant l'aspect **technique** de la continuité pédagogique, de nombreux éléments devraient être améliorés (Technique négatif (T-) = 50 (en rouge); Technique positif (T+) = 21 (en bleu)), selon l'avis des répondants. En effet, ces derniers relèvent des manques liés à l'utilisation et à l'intégration du numérique à distance. Les personnes interrogées regrettent l'**absence de formation aux TIC**, ainsi que le manque d'**outils adaptés** à leur besoin. Les enseignants et les étudiants **manquent de compétences** numériques. Ce besoin avait déjà été souligné par Frau-Meigs (2020) qui démontre l'urgence de former aux compétences numériques et médiatiques. Cependant, cette crise sanitaire a mis en lumière un élément déjà connu : le manque de compétences techniques des enseignants (Papi, 2012 ; Loisy, 2017 ; Nogry et Sort, 2016). Nous avançons l'idée que cette crise oblige les formateurs à renforcer le développement des compétences numériques dans la formation initiale et continue des enseignants.
- Dans la gestion technique de la continuité pédagogique, plusieurs participants identifient la **fracture numérique** comme un frein. En effet, ils sont préoccupés de pouvoir donner à tous leurs élèves ou étudiants le même suivi alors que *certaines familles n'ont pas l'accès à l'outil informatique ou à internet*. Depuis, le début du confinement cette inégalité a été mise en évidence à de nombreuses reprises (Frau-Meigs, 2020 ; The Education Foundation, 2020 ; Barras, 2020). L'UNESCO (2020) a d'ailleurs tiré la sonnette d'alarme en indiquant que d'un point de vue mondial *la moitié des apprenants, n'ont pas accès à un ordinateur à domicile et 43 % n'ont pas internet à la maison*.

Malgré ces avis négatifs, les répondants ont découvert le potentiel numérique d'outils faciles à prendre en main comme les *Lives*, *Messenger* ou encore les *visioconférences*. Ils apprécient l'opportunité de pouvoir *monter en compétence* en utilisant de nouveaux outils et en créant du contenu numérique plus élaboré, ainsi que la facilité de pouvoir **accéder aux TICs** pour mettre en place cet accompagnement à distance.

La catégorie liée aux aspects **pédagogiques** est celle où les répondants sont les plus mitigés (pédagogique-positif (P+) = 41 ; pédagogique- négatif (P-) = 44). En effet, le passage de cours en présentiel à des cours entièrement à distance a dû s'opérer dans l'urgence et l'enseignant n'y était pas préparé (Cerisier, 2020). Nos participants citent d'ailleurs plusieurs difficultés à cette adaptation comme *l'explication de certaines notions*, *les consignes peu claires*, *la gestion des travaux*, *le manque de moyens pour récupérer l'attention de l'étudiant* ou encore *la gestion de grands groupes*. Pourtant, ces différents aspects de la gestion pédagogique sont depuis longtemps pris en compte dans la scénarisation des formations à distance ou hybride. Prenons, par exemple, **la gestion de grands groupes**. Des enseignants insistent sur le manque d'*outils adaptés* ou encore la *difficulté d'interaction*. Pourtant, la propagation dans le paysage éducatif des MOOCs, dont le M signifie *Massive*, démontre que le grand nombre d'apprenants est surtout une composante à prendre en compte lors de la conception de dispositifs, plutôt qu'un frein à l'apprentissage (Depover, Karsenti, Komis, 2017).

Nos répondants identifient également *l'absence de feedback* comme étant une faiblesse de cette continuité pédagogique, qui impacte aussi bien les enseignants (*l'absence de feedback continu rend très difficile l'adoption des tâches d'apprentissage*) que les apprenants (*l'absence de feedback tend à démotiver les enfants*). Ce constat est logique comme le montre Hattie (2007), le feedback est l'un des moyens pour mettre en place l'étayage, et il provoque un effet positif sur le sentiment d'efficacité des étudiants.

La qualité de continuité pédagogique est différente en fonction du type de cours : *pour les cours théoriques, ça se passe bien. Pour les cours pratiques, c'est plus compliqué*. Bobroff, Bouquet et Delabre (2020) ont cependant identifié différentes alternatives pour envisager ce changement : les simulations numériques, des tests grandeur nature ou encore le smartphone qui possède des capteurs très performants (par exemple, mesurer la vitesse de rotation). Les auteurs soulignent que les étudiants sont ravis de ce changement de routine et de cette possibilité de travailler en autonomie. Dans le cadre du cours de sciences, cette expérimentation à distance permet de sortir du laboratoire et de s'emparer du quotidien.

Cette adaptation a demandé aux enseignants de **repenser leur enseignement de fond en comble**. Pour Frau-Meigs (2020), la crise sanitaire a permis de réaliser qu'une routine s'était installée dans les cours en présence alors que l'e-learning permet d'enseigner autrement, de varier les pratiques et de rendre l'élève acteur de son apprentissage. De plus, *les étudiants peuvent progresser à leur rythme et pas à celui imposé à tous*. Les résultats de Haag (2020) vont dans le même sens. Les élèves aussi avancent *que cette période permet d'apprendre différemment*, d'aller à leur rythme et de gagner en autonomie.

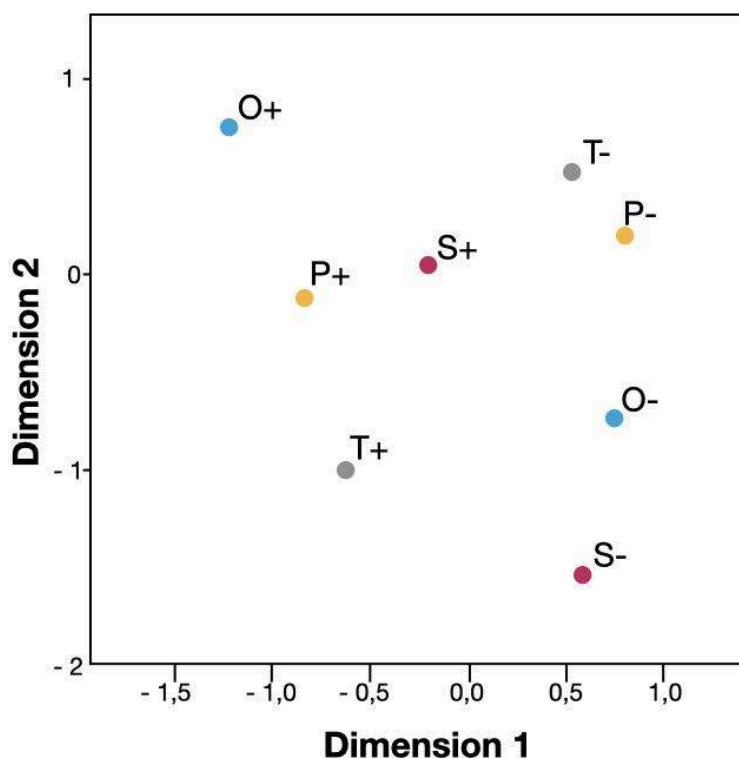
Dans son étude, Quintin (2008) identifie **l'organisation** comme l'une des quatre composantes de la mise en place et de l'encadrement des formations à distance. Quand l'on interroge les participants sur la continuité pédagogique, un grand nombre (organisationnel-négatif (O-) = 42 ; organisationnel-positif (O+) = 10) met en avant des **difficultés à s'organiser** et à gérer le temps. La mise en place en urgence de dispositifs d'apprentissage à distance qui **demande beaucoup de temps** a surchargé les enseignants. De plus, pour ceux qui sont parents, il est difficile d'*organiser son propre travail à distance*

et celui de ses enfants. En bref, comme le cite Frau-Meigs (2020), *la continuité pédagogique qui pourrait être active s'est transformée en télétravail subi*. Majoritairement constitués d'enseignants, nos participants pointent du doigt cette difficulté de planification. Pourtant, du côté des apprenants, les résultats de Haag (2020) montrent que les élèves apprécient ce gain d'autonomie rendu possible par la crise sanitaire notamment en apprenant à s'organiser.

Au final, ce qui fonctionne le mieux dans la continuité pédagogique, c'est le **maintien du lien social**, du contact entre les élèves et les professeurs (socioaffective positif (S+) = 36 ; socioaffective - négatif (S-) = 17). D'ailleurs, *les élèves sont motivés à garder le contact et les enseignants à participer à la continuité pédagogique*. L'école n'est pas un lieu uniquement d'apprentissage et la crise sanitaire a permis de réaffirmer ce rôle social de l'école (Frau-Meigs, 2020). En effet, en ce temps de crise, l'enseignant doit être un *accompagnateur à la fois empathique et vigilant*, et manifester une e-présence (Hadji, 2020). L'aspect socioaffectif est la seule catégorie qui obtient plus de résultats positifs que négatifs. En effet, les répondants soulignent la **solidarité entre les enseignants et le partage de ressources** rendu possible notamment grâce aux réseaux sociaux. La solidarité avait d'ailleurs déjà été retenue comme l'un des aspects positifs de cette crise par les élèves de l'étude de Haag (2020). La crise du COVID-19 a *réveillé les démarches d'intelligences collectives* dans des domaines variés (Santolini, 2020) : médecine, économie et également dans l'enseignement. Cependant, en raison de ce climat anxieux et de la distanciation sociale, *l'isolement rend difficile le travail à domicile et la motivation autorégulée*.

Dans la suite, nous mettons en lien les catégories établies par Quintin (2008) qui ont toutes été subdivisées en sous-catégorie "positive" ou "négative" selon l'orientation des réponses données par les participants. Pour y parvenir, nous nous appuyons sur une analyse de correspondances multiples. Cette démarche permet de synthétiser sous la forme d'un nuage de points les liaisons entre des variables qualitatives. Sur le graphe, des proximités entre celles-ci traduisent une association forte entre les réponses. À l'inverse, des écarts importants traduisent une opposition entre ces catégories. Tout en restant prudents par rapport à cette mise en correspondance, dans la mesure où notre échantillon n'est pas représentatif, plusieurs résultats instructifs peuvent être mis en évidence à partir de la figure 5 et des verbatims des participants.

Figure 5 - Analyse de correspondances multiples des catégories d'interventions tutorales (Quintin, 2008)



- 10 Lorsque les participants formulent un avis dans une des dimensions (pédagogique, technique, socioaffective ou organisationnelle), celui-ci est tranché. Il est soit positif, à l'instar de ce verbatim : “*accompagnement [P+]; accès aux TIC [T+]*”, soit négatif, par exemple : “*Il est indispensable que l'on nous fournisse des outils de qualité et spécifiques [T-]; Pas d'outils adaptés aux grands groupes (> 200) [T-]*”. Il ressort aussi que quand un avis est négatif, il l'est généralement pour l'ensemble des dimensions. Toutefois, une relation plus forte est constatée entre les avis négatifs P- et T-. Cela signifie que quand un participant invoque un avis négatif sur le plan pédagogique, il a tendance à évoquer également un avis négatif sur le plan technique. Le verbatim suivant illustre bien ce cas de figure : “*plus compliqué de rester impliqué [P-]; peut être compliqué pour les parents [sic] d'accompagner les enfants dans leurs apprentissages [P-]; certaines familles n'ont pas l'accès à l'outil informatique [T-]*”. Cela signifierait que, dans le cas de ces répondants, dont 35,80 % sont des enseignants, la non-maîtrise des aspects techniques aurait des répercussions directes au niveau pédagogique, et mettrait cet aspect en difficulté. On peut penser que les aspects techniques liés à l'usage du numérique constituent une condition à toute action pédagogique et cette situation est évidemment renforcée dans le contexte d'une mise à distance dans l'urgence.

Autre tendance dans les avis négatifs, nous remarquons qu'une opinion sur le plan social est souvent liée à un avis sur le plan organisationnel, comme en témoigne le verbatim suivant : “*surcharge ! [O-]; difficultés au niveau de l'agenda [O-]; parfois dur de travailler chez soi ...[O-]; stage en télétravail (isolement !) [S-]*”. Ainsi, le fait de connaître des difficultés au niveau social (isolement, gestion familiale, etc.) renforcerait la difficulté à s'organiser et vice-versa.

Pour les participants qui invoquent des aspects négatifs, mais aussi des aspects positifs, l'aspect positif qui est le plus souvent associé relève du plan social. Concrètement, une

personne invoque que “ (il est)...difficile d’exploiter les différents supports et ressources [T-]; le parent n’est pas le prof [P-]; difficile à mettre en place [O-]; beaucoup de partage de ressources [S+]; trop de stress, on se sent surchargé, perdu [O-]; c’est difficile de travailler dans ce contexte [P-]”. On peut dès lors avancer que si une personne se trouve dans une situation qu’elle estime compliquée et négative, l’aspect le plus positif qui est invoqué relève du niveau social. À propos des recommandations que nous pourrions formuler, nous invoquerions que, dans la mise en place de dispositifs à distance, la dimension sociale constitue un facteur important pour que l’apprentissage ait lieu. Cette observation corrobore les conclusions de Quintin (2008) selon lequel les interventions tutorales de type socioaffectif impactent davantage les apprentissages dans un contexte d’apprentissage à distance.

Par ailleurs, les aspects pédagogiques positifs semblent occuper une place centrale et sont liés aux aspects positifs des trois autres dimensions . Ainsi, les aspects pédagogiques positifs sont tantôt associés à des aspects organisationnels positifs : “ L’aide des professeurs [P+]; la disponibilité des professeurs [O+]”, tantôt à des aspects techniques positifs : “l’obligation de tester des moyens numériques nouveaux [T+]; la nécessité de repenser son enseignement de fond en comble [P+]”. L’analyse de correspondances multiples montre néanmoins que les avis positifs sur le plan pédagogique (P+) s’accompagnent le plus souvent d’avis positifs sur le plan social (S+) : “intérêt des élèves pour utiliser des outils numériques pour l’apprentissage [P+] / être en contact direct avec les élèves via le numérique [S+]” ou encore “Le lien social [S+]; un suivi plus différencié [P+]; mise en place de pratiques probantes en matière de partages [P+]”. Cela signifierait que pour les répondants, en majorité des enseignants, le pédagogique est intimement lié au social. Ils n’envisagent pas une transmission de la matière sans interactions avec leurs élèves. En effet, l’école a toujours eu un rôle allant bien au-delà de la simple transmission de connaissances (Blanchard & Cayonnette-Remblière, 2016) et relève également de la motivation à s’engager dans les apprentissages (Viau, 2005).

Pour interpréter nos données encore plus finement, nous avons essayé d’établir des relations entre le profil de répondants (Figure 1), le ressenti exprimé sur la manière dont la continuité pédagogique est vécue (Figure 2 & Figure 3) et l’avis des participants à propos de ces quatre dimensions (Figure 4). Aucune relation significative n’a toutefois été observée. Ni la fonction ni la perception de la continuité pédagogique ne semblent moduler l’avis sur l’importance de l’encadrement en cours de processus d’apprentissage. Ce résultat nous paraît logique étant donné le caractère opportuniste de notre échantillon.

Conclusion

- 11 Tout en restant prudent dans la mesure où il s’agit d’un échantillon motivé par la question éducative, notre analyse des déclarations des participants du webinaire fait ressortir plusieurs résultats intéressants par rapport à la mise à distance de situations d’enseignement dans un contexte de pandémie.

Le passage à un enseignement à distance nécessite une maîtrise de compétences numériques par les enseignants. Force de constater que cela ne va pas de soi et que cela a pu être un obstacle dans les pratiques d’enseignement dans ce contexte de crise sanitaire. Ce passage forcé a, néanmoins, permis aux enseignants de repenser leurs pratiques d’enseignement en profondeur et les amène à partager ces nouvelles pratiques, à collaborer et à s’entraider, notamment via les réseaux sociaux.

Ce partage de ressources, la solidarité née durant cette période de confinement et de manière plus générale les aspects socioaffectifs tiennent une place centrale dans les témoignages des participants. En effet, selon eux, il s'agit là de l'unique aspect qui présente dans la continuité pédagogique plus d'aspects positifs que d'aspects négatifs. D'ailleurs, pour certains participants, alors que la situation de confinement s'avère compliquée à plusieurs niveaux (pédagogiques, techniques et/ou organisationnels) les seuls aspects positifs invoqués sont de cet ordre. Ces éléments mettent en avant que l'école n'est pas uniquement un lieu d'instruction et d'apprentissage, mais que sa composante sociale demeure fondamentale pour assurer le suivi pédagogique (même (ou encore plus) à distance).

En outre, l'aspect organisationnel semble primordial dans la mise en place de l'école à distance, tant pour les enseignants consacrant un investissement de temps important que pour les parents alternant télétravail et gestion des tâches scolaires de leurs enfants. Nos résultats montrent d'ailleurs que les lacunes organisationnelles sont liées aux lacunes sociales. Les enseignants sont aussi conscients que tous leurs élèves ne bénéficient pas du même suivi et du même accès aux outils informatiques. Leur crainte est que cette fracture numérique ne rende la continuité pédagogique inéquitable.

Enfin, nous nous interrogeons sur les usages numériques que feront les enseignants dans leur classe à la sortie du confinement. Poursuivront-ils leurs initiatives d'adoption des outils numériques ? Exprimeront-ils toujours des besoins de formations aux compétences numériques ? Les enseignants redoutent les inégalités causées par la fracture numérique. Seront-elles amplifiées au retour de ceux-ci en classe ? De nouvelles inégalités vont-elles surgir à la suite de ce confinement ? Autant de questions qui devront être traitées de manière urgente après cette période de pandémie.

BIBLIOGRAPHIE

Barras, H. (2020). Évaluer dans l'urgence, en repensant sa planification à l'aide des principes issus de la gestion de crises. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 17-24.

Blanchard, M., & Cayouette-Remblière, J. (2016). *Sociologie de l'école*. La Découverte.

Bobroff, J., Bouquet, F., & Delabre, U. (2020, 11 mai). Témoignage : Enseigner les sciences expérimentales à l'heure de la distanciation sociale. *The Conversation*. Consulté à l'adresse <https://theconversation.com/temoignage-enseigner-les-sciences-experimentales-a-lheure-de-la-distanciation-sociale-138146>

Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (6e éd.). PUF.

Capitanescu Bennetti, A., & Connac, S. (2020, 17 mars). À quelle vie l'école prépare-t-elle ?. Consulté à l'adresse url <https://www.cahiers-pedagogiques.com/A-quelle-vie-l-ecole-prepare-t-elle>

Capitanescu Bennetti, A., & D'Addona, C. Les parents, enseignant dans la classe à l'heure du Covid-19. *N'Autre École Hebdo*, 1, 19-24. Consulté à l'adresse url <https://fr.calameo.com/read/00006274090a484749d6a>

Cerisier, J.-F. (2020, 17 mars), Covid-19 : heurs et malheurs de la continuité pédagogique à la française. *The Conversation*. Consulté à l'adresse <https://theconversation.com/covid-19-heurs-et-malheurs-de-la-continuite-pedagogique-a-la-francaise-133820>

Circulaire 7541 : Coronavirus Covid-19 : décision du Conseil National de sécurité du 15 avril 2020. *Fédération Wallonie-Bruxelles*, 16 avril 2020. Consulté à l'adresse [http://enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207541%20\(7794_20200416_164436\).pdf](http://enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207541%20(7794_20200416_164436).pdf)

De Lièvre, B., Depover, C., & Dillenbourg, P. (2006). The relationship between tutoring mode and learners' use of help tools in distance education. *Instructional science*, 34(2), 97-129.

Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2017). *Pour comprendre les MOOCs : Nature, enjeux et perspectives*. Presse de l'Université du Québec.

Dillenbourg, P. (2015). *Orchestration graphs : Modeling scalable education*. Lausanne : EPFL Press.

Frau-Meigs, D. (2020, 2 mai). Pédagogie à distance : les enseignements du e-confinement. *The Conversation*. Consulté à l'adresse <https://theconversation.com/pedagogie-a-distance-les-enseignements-du-e-confinement-137327>

Goyette, N. (2020, 28 avril). *Le bien-être en enseignement et la pandémie*. [Vidéo en ligne]. Consulté à l'adresse url <https://www.youtube.com/watch?v=9qrPhAn2ZJA&feature=youtu.be>

Haag, P. (2020). Le confinement peut-il apporter quelque chose de positif ? Qu'en disent les élèves ? École des hautes études en sciences sociales Laboratoire BONHEURS, université de Cergy. Consulté à l'adresse http://www.touteduc.fr/upload/vecu_eleves_confinement.pdf

Hadji, C. (2020, 1 mai). Penser l'après : Pour une école de l'essentiel. *The Conversation*. Consulté à l'adresse <https://theconversation.com/penser-lapres-pour-une-ecole-de-lessentiel-137005>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Loisy, C. (2017). Environnements numériques en classe et compétences des enseignants, *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg. Consulté à l'adresse <https://www.researchgate.net/publication/242710559>

Nogry, S. & Sort, C. (2016). Le temps de l'appropriation d'une classe mobile par les enseignants à l'école primaire », *Distances et médiations des savoirs*, 16. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/dms/1655>

Papi, C. (2012). Causes et motifs du non-usage de ressources numériques. *Recherches & éducations*, 6, 127-142. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1074>

Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Education. Université de Mons-Hainaut ; Université Stendhal - Grenoble III, 2008. Français. tel-00349013.

The Education Foundation. (2020). *Protecting Learning: How educators and parents are supporting student learning during the COVID-19*. Consulté à l'adresse http://www.ednfoundation.org/wp-content/uploads/Protecting-Learning-Low-Res_compressed.pdf

Saint-Fuscien, E. (2017). *Célestin Freinet. Un pédagogue en guerres 1914-1945*. Paris : Perrin.

Santolini (2020, 4 avril). Comment le coronavirus e réveillé l'intelligence collective mondiale. *The Conversation*. Consulté à l'adresse <https://theconversation.com/comment-le-coronavirus-a-reveille-lintelligence-collective-mondiale-135465>

Unesco. (2020, 21 avril). *Fracture numérique préoccupante dans l'enseignement à distance*.

Consulté à l'adresse <https://fr.unesco.org/news/fracture-numerique-preoccupante-lenseignement-distance>

Viau, R. (2005). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

NOTES

1. Lien vers la conférence : <https://youtu.be/TztVsWMT3J4>
2. Wooclap est un outil interactif de télévote, qui facilite la participation et l'interaction avec un public : les participants répondent en temps réel à des questions et peuvent également poser des questions par télévotéur pendant la présentation.

RÉSUMÉS

La crise sanitaire internationale a contraint le gouvernement belge à fermer les établissements d'enseignement et de formation pour limiter la propagation du COVID-19. Cette décision a amené les acteurs du système éducatif à redéfinir leurs pratiques. Différentes initiatives ont vu le jour pour permettre une continuité pédagogique. Dans le cadre d'une conférence en ligne organisée par le "MUMONS, nous avons recueilli les perceptions des participants (enseignants, parents, étudiants, etc.) au moyen du système de vote en ligne « Wooclap ». Les résultats de nos analyses montrent que la continuité pédagogique par la mise à distance des situations d'enseignement et d'apprentissage se révèle difficile à mettre en œuvre pour les participants. Les aspects techniques semblent constituer un obstacle important pour y parvenir dans l'urgence. Par ailleurs, notre analyse de contenu nous permet de mettre en évidence des proximités et des oppositions à la fois logiques et contre-intuitives entre les différentes dimensions (organisation, socio-affectif, technique, pédagogique) pour soutenir les apprentissages.

INDEX

Mots-clés : Covid-19, continuité pédagogique, enseignement à distance, perceptions, Wooclap

AUTEURS

SARAH DESCAMPS

Université de Mons à la faculté des sciences psychologiques et de l'éducation dans le service d'ingénierie pédagogique et numérique éducatif (IPN)

SABRIN HOUSNI

Université de Mons à la faculté des sciences psychologiques et de l'éducation dans le service d'ingénierie pédagogique et numérique éducatif (IPN)

GWENDYDD PIRET

Université de Mons à la faculté des sciences psychologiques et de l'éducation dans le service d'ingénierie pédagogique et numérique éducatif (IPN)

AUDREY KUMPS

Université de Mons à la faculté des sciences psychologiques et de l'éducation dans le service d'ingénierie pédagogique et numérique éducatif (IPN)

KARIM BOUMAZGUIDA

Université de Mons à la faculté des sciences psychologiques et de l'éducation dans le service d'ingénierie pédagogique et numérique éducatif (IPN)

MARIE DUMONT

Université de Mons à la faculté des sciences psychologiques et de l'éducation dans le service d'ingénierie pédagogique et numérique éducatif (IPN)

LAËTITIA DRAGONE

Université de Mons à la faculté des sciences psychologiques et de l'éducation dans le service d'ingénierie pédagogique et numérique éducatif (IPN)

GAËTAN TEMPERMAN

Université de Mons à la faculté des sciences psychologiques et de l'éducation dans le service d'ingénierie pédagogique et numérique éducatif (IPN)

BRUNO DE LIÈVRE

Université de Mons à la faculté des sciences psychologiques et de l'éducation dans le service d'ingénierie pédagogique et numérique éducatif (IPN)