

Rapport à
Monsieur le ministre de l'éducation nationale,
de la jeunesse et des sports

Les usages pédagogiques du numérique au service de la réussite des élèves

Les usages pédagogiques du numérique en situation
pandémique durant la période de mars à juin 2020

2020-133 - octobre 2020

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

Les usages pédagogiques du numérique au service de la réussite des élèves

**Les usages pédagogiques du numérique en situation pandémique
durant la période de mars à juin 2020**

Octobre 2020

Brigitte HAZARD

Jean Aristide CAVAILLÈS

Laurent CARROUÉ
Christine GAUBERT-MACON
Laurence LOEFFEL
Paul MATHIAS
Jean-Michel SCHMITT

Inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche

SOMMAIRE

Synthèse	1
Préconisations.....	4
Introduction	6
1. Le bond sous contrainte des usages pédagogiques du numérique	6
1.1. Une communication maintenue	6
1.2. Un important travail d'adaptation didactique et pédagogique réalisé par les enseignants	7
1.3. Difficultés rencontrées par les enseignants et accompagnement de l'institution	8
2. L'enseignement à distance (EAD)	9
2.1. Problématique de l'EAD	9
2.1.1. <i>L'enseignement à distance dans un contexte de crise</i>	9
2.1.2. <i>La maîtrise de la distance</i>	10
2.2. La recherche sur l'enseignement à distance	11
3. Aspects pédagogiques et didactiques.....	12
3.1. Ce qu'ont fait les enseignants engagés dans la continuité pédagogique	12
3.1.1. <i>Les modifications des approches didactiques et pédagogiques à l'école élémentaire</i>	14
3.1.2. <i>Les modifications des approches didactiques et pédagogiques dans le second degré</i>	15
3.1.3. <i>Des exigences différentes au service d'une simplification des attendus</i>	16
3.1.4. <i>L'évaluation des élèves</i>	16
3.1.5. <i>Une progression interrompue</i>	17
3.2. Ressources et outils utilisés par les enseignants.....	17
3.2.1. <i>Le succès des ENT et de l'outil de classe virtuelle du CNED</i>	17
3.2.2. <i>Une utilisation limitée des ressources nationales, mais un début prometteur pour les cours Lumni</i>	18
3.2.3. <i>Les fonctionnalités les plus utiles</i>	19
3.2.4. <i>Une offre pléthorique où subsistent certains manques</i>	19
3.2.5. <i>Comment les enseignants ont effectué leurs choix</i>	19
3.3. Des incidences positives de l'EAD sur les élèves	20
3.3.1. <i>Le gain d'autonomie des élèves</i>	21
3.3.2. <i>La montée en compétences numériques des élèves</i>	21
3.3.3. <i>L'évaluation au service de progrès mieux ciblés par les enseignants et les élèves eux-mêmes</i>	21
3.3.4. <i>Les acquis des élèves</i>	22
4. Quelques situations spécifiques.....	22
4.1. Les lycées professionnels	22
4.1.1. <i>Les limites à l'apprentissage du geste professionnel</i>	22
4.1.2. <i>Des conditions de travail ajustées</i>	23
4.1.3. <i>Un important travail didactique</i>	24

4.2.	Le cas de l'école maternelle	25
4.2.1.	<i>Les aléas de la continuité pédagogique</i>	25
4.2.2.	<i>Une difficile évolution des pratiques</i>	26
4.2.3.	<i>L'accompagnement des élèves et des familles.....</i>	27
4.3.	L'éducation prioritaire.....	27
4.3.1.	<i>Une fracture numérique perceptible</i>	27
4.3.2.	<i>L'importance du téléphone et ses limites.....</i>	28
4.3.3.	<i>Quelques aspects positifs</i>	28
4.3.4.	<i>Un indispensable travail d'équipe</i>	29
5.	Accompagner les enseignants et répondre à leurs besoins.....	30
5.1.	La contribution des acteurs institutionnels.....	30
5.1.1.	<i>La question des ressources.....</i>	30
5.1.2.	<i>Une montée en compétence des acteurs et d'importants efforts de formation</i>	30
5.1.3.	<i>La vie de la classe sans la classe.....</i>	31
5.2.	Le soutien ressenti par les enseignants.....	32
5.2.1.	<i>Une collaboration entre enseignants en demi-teinte.....</i>	32
5.2.2.	<i>Soutiens et manques dans le premier degré</i>	32
5.2.3.	<i>Soutiens et manques dans le second degré.....</i>	32
5.2.4.	<i>Quelques indications sur la formation des enseignants.....</i>	33
6.	Éléments prospectifs	33
6.1.	L'année scolaire 2020-2021	33
6.1.1.	<i>Entretenir l'expérience acquise et se tenir prêts</i>	33
6.1.2.	<i>Veiller à la coordination entre les différents acteurs</i>	34
6.1.3.	<i>Encadrer et accompagner l'adaptation pédagogique des enseignants</i>	35
6.2.	Quels usages conserver ou amplifier	35
6.2.1.	<i>Des pratiques appréciées des élèves</i>	35
6.2.2.	<i>Des pratiques à faire perdurer</i>	36
	Conclusion	38
	Annexes	41

SYNTHÈSE

La crise sanitaire exceptionnelle que le pays traverse depuis le printemps 2020 a des répercussions considérables sur l'ensemble du système éducatif, qui s'est subitement trouvé confronté au défi du maintien de la relation pédagogique entre les élèves et les enseignants. C'est l'utilisation des outils numériques qui a permis d'éviter une interruption complète de cette relation, qui aurait eu des conséquences difficilement réversibles sur les apprentissages, particulièrement pour les élèves les plus fragiles ou les moins favorisés socialement. Ces outils ont pu être mis en œuvre grâce aux efforts considérables de tous les acteurs, qui se sont massivement mobilisés pour assurer la continuité pédagogique : élèves, parents, enseignants, inspecteurs, services académiques et centraux, collectivités locales. Dans la grande majorité des cas, il a été possible de s'appuyer sur l'infrastructure matérielle et sur l'organisation du numérique pédagogique que l'institution met en place depuis plusieurs années. Par ailleurs, ces usages du numérique, contraints, ont conduit de nombreux enseignants à mener une intense réflexion didactique et pédagogique sur l'ensemble de leurs pratiques et sur la place que certains outils numériques peuvent occuper dans leur enseignement, y compris en temps normal.

Depuis le 17 mars, la mission de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche sur « Les usages pédagogiques du numérique au service de la réussite des élèves » a exclusivement consacré ses travaux à l'observation et à l'analyse, essentiellement sur le plan pédagogique, de l'enseignement à distance dit « de crise », auquel la communauté scolaire a dû rapidement s'adapter. Les conclusions de la mission figurant dans ce rapport sont basées sur de nombreux entretiens avec des représentants de l'ensemble des acteurs impliqués, sur des observations directes, sur les données statistiques publiées ainsi que sur une enquête réalisée par la mission auprès d'environ 400 enseignants.

Des conditions d'enseignement dégradées, mais un effort d'adaptation des enseignants

L'enseignement à distance (EAD) dit « de crise », tel qu'ont dû le pratiquer les enseignants, a conjugué les difficultés liées à la distanciation physique et à l'incertitude sur sa durée, et les difficultés associées à la rapidité avec laquelle il était nécessaire de faire face. De ce point de vue, l'enseignement pratiqué à cette période a fondamentalement différé de l'enseignement à distance « planifié » pratiqué en temps normal.

La priorité numéro un a été pour les enseignants de maintenir le contact social et pédagogique avec l'ensemble de leurs élèves – ce qui est particulièrement saillant dans la voie professionnelle, en éducation prioritaire et en maternelle. Tous les moyens de communication disponibles ont été mis à contribution à cette fin. Les contacts téléphoniques, le courrier électronique et les ENT, figurent parmi les moyens les plus employés. Dans la très grande majorité des cas, ce contact a pu être maintenu, mais on doit déplorer un décrochage plus important dans la voie professionnelle que dans la voie générale, et particulièrement pour les élèves de CAP.

Sur le plan pédagogique, il est très vite apparu qu'un enseignement à distance reproduisant à l'identique les méthodes du modèle d'enseignement en présence était une impasse. À cet égard, les enseignants ont souvent fait preuve d'une capacité d'adaptation et d'autoanalyse remarquables, hiérarchisant les priorités, faisant évoluer leurs pratiques et tirant les leçons de l'EAD à mesure qu'il était pratiqué. Pour autant il est notable que les enseignants de collège en enseignement prioritaire (EP) se sont montrés systématiquement moins enclins à évoluer par rapport aux enseignants hors enseignement prioritaire (HEP) alors que l'inverse est observé à l'école élémentaire.

Malgré ces efforts, il est indéniable que les enseignants ont été contraints de revoir à la baisse leurs objectifs d'enseignement. Ils ont souvent renoncé à enseigner des notions nouvelles et se sont cantonnés à des révisions ou à des approfondissements de notions déjà rencontrées. En particulier, les enseignants en EP se montrent inquiets quant aux apprentissages effectifs lors de cette période.

De plus, dans l'enseignement secondaire, l'impossibilité de réaliser des expériences et des gestes techniques ou professionnels s'est révélée un obstacle didactique impossible à surmonter pour de nombreuses disciplines, malgré l'utilisation d'outils numériques de simulation ou de vidéos, et en dépit de l'imagination de certains enseignants.

Des incidences positives et des pratiques à poursuivre

De nombreux enseignants reconnaissent pourtant que l'enseignement à distance a pu avoir certaines incidences positives sur les élèves, surtout en ce qui concerne le développement de compétences transversales. Ils estiment que l'autonomie de certains élèves a progressé durant la période de confinement, particulièrement dans la voie professionnelle où les habitudes de travail personnel sont moins ancrées que dans la voie générale et technologique. La capacité des élèves à s'autoévaluer aurait, de même, progressé, ainsi que la maîtrise des compétences numériques quotidiennes (par exemple écrire un message ou transférer un fichier). Les enseignants ont d'ailleurs été souvent surpris que les enfants de la « génération internet » ne dominent pas mieux ces compétences simples.

Face à ces effets positifs, ces professeurs expriment avoir découvert ou redécouvert des pratiques qu'ils souhaitent poursuivre dans leur enseignement habituel. Par exemple, les professeurs de lycée professionnel déclarent souvent vouloir s'appuyer sur une meilleure autonomie des élèves et donner plus fréquemment du travail à la maison. L'utilisation de vidéos illustrant les notions que les élèves pourraient consulter en dehors de la classe et l'usage plus fréquent d'une logique de classe inversée sont également des pratiques qu'ils déclarent souhaiter poursuivre. Les enseignants d'école maternelle font exception. D'une part, la scénarisation pédagogique des enseignements à distance est particulièrement sensible en maternelle, d'autre part, la continuité pédagogique requérait la disponibilité des parents. Ainsi, rares sont les enseignants de ces classes à vouloir poursuivre les pratiques auxquels ils ont été contraints : la continuité pédagogique en maternelle a été ramenée à sa priorité, qui est de maintenir les liens sociaux entre enseignants et élèves, enseignants et familles et entre élèves. Les enseignants de tous niveaux soulignent en effet de façon quasi unanime que cette période leur a permis de personnaliser et d'intensifier les relations qu'ils entretiennent avec les parents d'élève, particulièrement en éducation prioritaire. Ils sont nombreux à désirer poursuivre le renforcement de cette confiance mutuelle.

Une offre de ressources institutionnelles au succès inégal

L'institution, à tous les niveaux, a fourni des efforts remarquables pour apporter un soutien aux enseignants. De nombreuses formations aux usages des outils numériques ont été très rapidement mises en place sous des formes innovantes (webinaires en particulier). Le réseau Canopé et les DANE, en collaboration avec les corps d'inspection, ont été particulièrement actifs dans ce champ.

Au niveau national, des pages disciplinaires créées dans le site EDUSCOL ainsi que des numéros spéciaux des lettres « Edu'Num », mis en ligne par la DNE, ont rapidement accompagné la continuité pédagogique et les usages du numérique. Leur consultation a connu un grand succès, témoignage quantitatif de l'intense questionnement pédagogique des enseignants durant cette période. Des séquences de télévision scolaire académiques et nationales, (Lumni, Wéo dans l'académie de Lille) ont été produites très rapidement à tous les niveaux du premier et du second degrés, grâce à l'engagement de nombreux enseignants et inspecteurs ; elles ont rencontré un succès notable. Les inspecteurs du premier et du second degré, ainsi que les IAN et les ERUN ont également fourni un important travail de recensement et ont mutualisé ressources et expériences.

La mise à disposition de ressources et d'outils répondant aux besoins des enseignants reste un enjeu essentiel. On ne peut que déplorer que les ressources documentaires institutionnelles n'aient été utilisées que par une minorité de professeurs, qui ont souvent fait appel à l'offre privée. Certains outils proposés par l'institution font exception et ont rencontré un succès remarquable, comme la classe virtuelle du CNED ou les ENT en général.

L'enquête menée par la mission a pu identifier des manques que l'institution devrait combler (elle a d'ailleurs commencé à le faire) : leurs demandes portent souvent sur des outils pour la production et la mise en ligne de vidéos ou pour la création de questionnaires à choix multiples personnalisés.

Tous les acteurs mettent aujourd'hui l'accent sur la nécessité d'un accompagnement pédagogique en complément de l'accompagnement matériel, même si celui-ci reste évidemment indispensable. À cet égard, la mission regrette que les corps d'inspection aient effectué peu d'observations en direct de classes virtuelles. Lorsqu'elles ont été réalisées, elles ont été profitables à la fois aux enseignants visités et aux inspecteurs eux-mêmes. La mission note également une grande hétérogénéité territoriale de la fréquence de réunions virtuelles entre les inspecteurs et les enseignants.

Une indispensable coordination pour faire face à de nouvelles situations d'EAD

Les enseignants interrogés estiment en majorité avoir trouvé les soutiens dont ils avaient besoin, spécialement dans le premier degré. Les acteurs de ce soutien les plus cités sont les directeurs d'école dans le premier degré et les professeurs principaux dans le second degré. Dans leurs commentaires libres, un nombre significatif d'enseignants du second degré regrettent le manque d'harmonisation et de coordination des pratiques au sein des équipes pédagogiques et disciplinaires, ce qui est particulièrement sensible en éducation prioritaire.

Les chefs d'établissements rencontrés par la mission considèrent pourtant de façon unanime qu'une telle coordination est indispensable pour éviter une dispersion des méthodes et des outils qui complique considérablement le suivi des activités par les élèves. Il s'avère également indispensable d'équilibrer la charge du travail demandé aux élèves par les différents enseignants d'une même classe. Le rôle des chefs d'établissement et des directeurs d'école dans cette coordination est essentiel et il a malheureusement été très inégal sur l'ensemble du territoire.

Les actions de coordination menées par les directeurs d'école et les chefs d'établissement, ainsi que le soutien pédagogique des inspecteurs sont indispensables pour aider les équipes d'enseignants à se tenir prêtes à faire face rapidement à de nouvelles situations d'EAD qui pourraient être imposées par les conditions sanitaires futures.

Conclusion

Lorsque la crise sanitaire a éclaté, le système scolaire a été fortement éprouvé. Cependant, moyennant une période d'adaptation relativement brève, on a pu observer une forte résilience du système, qui a pu répondre aux sollicitations nouvelles des usagers de l'école. Il en ressort l'impression très nette que si le système scolaire n'était pas, à proprement parler, prêt pour affronter une telle crise, il était néanmoins capable d'y faire face avec des ressources insoupçonnées, notamment humaines, l'engagement de l'ensemble des acteurs de l'éducation ayant été particulièrement positif.

Sur le plan pédagogique, tous les acteurs se sont rapidement engagés dans une réflexion sur ces conditions inédites d'enseignement. Elle a porté sur les méthodes d'enseignement, sur les mérites comparés du « présentiel » et du « distanciel », sur leur hybridation contrainte, mais aussi, éventuellement, souhaitable ; sur les registres divers d'activités et d'exercices à proposer aux élèves pour favoriser leur culture et leurs progrès ; sur l'évaluation de leurs travaux et la variété des modalités de notation.

Pour autant, des points d'attention précis doivent être mis en relief. Quels qu'aient été les ressources mobilisées par le système scolaire, un nombre non négligeable d'élèves ont « décroché » pour des raisons variées, parmi lesquelles l'accès au numérique aura eu une part significative. De même, si, dans son ensemble, le système disposait à peu près des capacités requises pour faire face à une situation de crise, l'exploitation de ces capacités, principalement humaine – gestion des ressources, diffusion de l'information nécessaire, compétence pour user des outils informatiques – aura trahi des insuffisances qu'il conviendra de corriger dans les meilleurs délais.

Le numérique ne peut, en tant que tel, constituer une solution miracle aux contraintes émergentes de situations de crise inattendues, mais la meilleure préparation et la meilleure coordination possible des acteurs de l'école peuvent contribuer à garantir le bénéfice de ses effets. La mission propose à ce titre les huit recommandations qui suivent.

Préconisations

Au niveau de l'école ou de l'établissement

1- Organiser la coordination des équipes pédagogiques engagées dans les enseignements à distance, en ce qui concerne les plateformes, applications et services utilisés, la quantité de travail donné aux élèves, ou encore l'organisation des emplois du temps. Favoriser des temps de réflexion commune consacrée aux modalités d'enseignement à distance au sein des différentes instances disponibles (conseil des maîtres, conseils pédagogiques ou encore conseils d'enseignement) afin de mutualiser les pratiques mises en œuvre et de formaliser un plan d'action dans le cadre du projet d'établissement.

2- Organiser la concertation entre les équipes de direction, les enseignants et les parents. Amplifier le dialogue entre les directeurs et les enseignants dans le premier degré ; systématiser les échanges entre l'équipe administrative et les enseignants dans le second degré ; poursuivre les actions mises en place en direction des parents d'élèves, afin de les associer à l'organisation de la continuité pédagogique, mais aussi à la vie de la classe, de l'école et de l'établissement ainsi qu'à l'accompagnement pédagogique à domicile de leurs enfants.

3- Procéder à un état des lieux systématique et régulier sur la capacité à mener ou suivre des actions d'enseignement à distance. Réaliser annuellement une enquête exhaustive auprès des enseignants et des élèves permettant de déterminer de façon précise le niveau d'équipement et la qualité d'accès à l'internet de chacun et d'adopter, le cas échéant, des mesures de compensation impliquant les services de l'État, les collectivités territoriales ou encore le tissu associatif.

4- S'entraîner en vraie grandeur. Procéder, selon des modalités analogues aux exercices annuels prévus dans le plan particulier de mise en sûreté, à des entraînements de périodicité annuelle ou bisannuelle permettant de vérifier la bonne préparation des acteurs (services académiques, établissements, équipes administratives et pédagogiques) et l'adaptation des équipements au passage imprévu à une situation d'enseignement à distance dit « de crise ».

Au niveau de l'institution

5- Former les enseignants à l'enseignement à distance. Dans le cadre de la formation initiale et de la formation continue, préparer les enseignants aux spécificités pédagogiques et didactiques de l'enseignement à distance (de crise mais aussi hors crise), notamment à l'accompagnement personnalisé des élèves ou encore à l'utilisation d'outils d'évaluation permettant un retour rapide et individualisé aux élèves. Maintenir un effort de formation, selon des modalités nouvelles faisant elles-mêmes appel à des outils de formation à distance mais aussi à l'interne, dans les écoles et dans les établissements, afin de ne pas perdre les compétences acquises et de les aider dans un processus autoréflexif.

6- Adapter l'offre institutionnelle de ressources éducatives. Proposer aux enseignants un catalogue de ressources validées pédagogiquement, conformes au règlement général sur la protection des données (RGPD), facilement accessibles et adaptées à une montée en charge soudaine des usages. Identifier de façon motivée les ressources mises à disposition par l'institution qui peuvent être mobilisées avec profit dans une situation d'enseignement à distance. Encourager la production de capsules vidéo et de logiciels de simulation dans les disciplines expérimentales et professionnelles ; négocier des accords avec les sociétés proposant des outils informatiques professionnels (dans les domaines des services comme de la production) permettant une utilisation didactique de ces logiciels depuis le domicile des élèves.

7- Former les corps d'inspection aux spécificités pédagogiques et didactiques de l'enseignement à distance et encourager les observations directes. Les rendre mieux aptes à conseiller les enseignants sur les modalités à mettre en place, les ressources pertinentes ou l'identification de notions se prêtant plus ou moins bien à cet enseignement. Dans ce contexte, encourager l'observation par les corps d'inspection de séances d'enseignement à distance dans le cadre de visites d'accompagnement s'appuyant sur des critères d'observation définis et adaptés aux disciplines.

8- Développer la recherche sur les déterminants de l'efficacité de l'enseignement à distance dans le champ scolaire. Promouvoir des actions de recherche analysant les effets de l'enseignement à distance sur les apprentissages et sur l'acquisition de compétences transversales dans l'ensemble du champ scolaire, de la maternelle à la terminale, dans toutes les voies d'enseignement, générale, technologique et professionnelle.

Introduction

La situation exceptionnelle créée par la pandémie de Covid-19 qui s'est déclarée au printemps 2020 et continue à concerner, à des degrés divers, une grande partie du monde, a très fortement contraint les possibilités de contact et d'échanges en direct entre les personnes. Dans le domaine de l'éducation, à tous les niveaux d'enseignement, des efforts considérables ont été fournis par tous les acteurs, élèves, parents, enseignants, inspecteurs, services académiques et centraux pour maintenir une forme de contact et assurer une continuité de la relation pédagogique. C'était indispensable : on sait en effet qu'une interruption complète de cette relation aurait eu des conséquences difficilement réversibles sur les apprentissages, en particulier des élèves les plus fragiles^{1,2}. L'enseignement à distance (EAD) en situation de crise aurait été impossible sans le développement des moyens numériques de communication qui irriguent notre société et sans les efforts consentis depuis des années par l'institution éducative et ses partenaires pour équiper les écoles et les établissements comme pour organiser et faciliter l'usage éducatif du numérique à l'échelle académique ou nationale.

Ce rapport synthétise les travaux que la mission IGÉSR « *Les usages pédagogiques du numérique au service de la réussite des élèves* » a entrepris depuis le 17 mars, date à partir de laquelle elle a concentré ses activités à l'analyse des usages pédagogiques du numérique en période de confinement.

Les analyses de la mission sont basées sur de nombreux entretiens³ avec des représentants de l'ensemble des acteurs de la communauté pédagogique, sur des observations directes, sur les données statistiques publiées ainsi que sur une enquête réalisée par la mission auprès de 400 enseignants.

Le rapport évoque pour commencer l'ampleur de l'explosion constatée des usages pédagogiques du numérique et de la remise en cause pédagogique imposée par l'enseignement à distance. Elle analyse ensuite les spécificités de l'acte d'enseignement à distance et les difficultés qui lui sont inhérentes en situation de crise. Elle se consacre enfin à une analyse des pratiques pédagogiques et didactiques qui ont été effectivement mises en place par les enseignants, des difficultés qu'ils ont rencontrées à les faire et des enseignements positifs que l'on peut tirer de cette période.

1. Le bond sous contrainte des usages pédagogiques du numérique

1.1. Une communication maintenue

Il n'est pas étonnant que, dès que la situation de confinement a été décrétée, l'ensemble des moyens numériques susceptibles de maintenir le contact et d'entretenir un lien d'apprentissage aient été mobilisés. En particulier, l'utilisation des espaces numériques de travail (ENT) a soudainement augmenté d'une façon spectaculaire dès le début du confinement comme le montre la figure 1 où l'on voit que la fréquentation des ENT a été multipliée par un facteur voisin de sept entre le début et la fin du mois de mars. Cette augmentation brutale du nombre de connexions a, dans un premier temps, dépassé les capacités de traitement des serveurs, mais cette difficulté a été rapidement résolue. Durant l'ensemble de la période, les ENT, ainsi que les logiciels de vie scolaire, se sont révélés comme un moyen privilégié de la communication entre les familles et les professeurs ou l'administration des établissements d'enseignement et ont été particulièrement utilisés pour l'échange de documents entre les élèves et les enseignants. 95 % des élèves de collège et de lycée déclarent avoir utilisé ce type de plateformes pour recevoir les documents envoyés par leurs professeurs⁴.

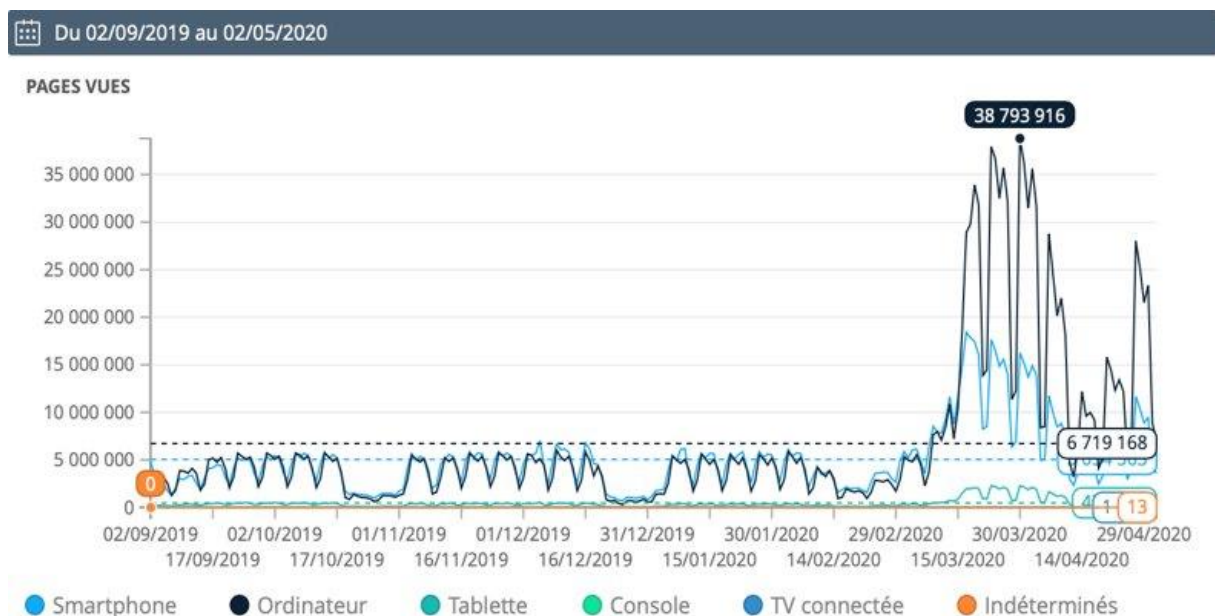
¹ Kuhfeld Megan, James Soland, Beth Tarasawa, Angela Johnson, Erik Ruzek, and Jing Liu. (2020), *Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement*, (EdWorkingPaper : 20-226). Mis en ligne par Annenberg Institute at Brown University, <https://www.edworkingpapers.com/authors/megan-kuhfeld>

² EEF Rapid evidence assessment, *Impact of school closures on the attainment gap*, juin 2020, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/covid-19-resources/best-evidence-on-impact-of-school-closures-on-the-attainment-gap/>

³ Voir liste des personnes rencontrées en annexe 1.

⁴ Continuité pédagogique, période de mars à mai 2020, document de travail 2020-E03, DEPP, juillet 2020, figure 2-6 p. 18.

Figure 1 : Nombre quotidien de consultations de pages d'ENT en fonction de la date.
Données DNE issues du dispositif national de mesure d'audience des ENT,
qui concerne environ 50 % des ENT installés dans les établissements



Les entretiens avec les enseignants et les chefs d'établissements, ainsi que les résultats de l'enquête menée par la mission montrent que d'autres plateformes de communication, souvent proposées par des entreprises commerciales ; ont été également utilisées durant la période. C'est particulièrement le cas dans l'enseignement primaire où les ENT et les logiciels de vie scolaire sont moins implantés.

D'une façon générale, les témoignages reçus par la mission indiquent que des enseignants ont commencé par chercher à utiliser les solutions institutionnelles, comme les ENT ou les logiciels disponibles dans leur école ou établissement, mais qu'ils en ont été découragés par les difficultés de connexion rencontrées en début de période. De nombreux éléments factuels confirment que le numérique a été utilisé à grande échelle par l'ensemble de la communauté éducative et il est légitime de parler d'explosion des usages du numérique à des fins de communication entre les membres de la communauté éducative.

La très grande majorité des élèves a pris part à ces échanges, à des degrés divers. De même les chefs d'établissement et directeurs d'école se déclarent presque unanimement satisfaits du maintien de leur communication avec les parents d'élèves⁵. Les enseignants du primaire estiment quant à eux que seuls environ 6 % des écoliers n'ont pu être atteints par cette communication alors que ceux du secondaire évaluent cette proportion à 10 %⁶.

1.2. Un important travail d'adaptation didactique et pédagogique réalisé par les enseignants

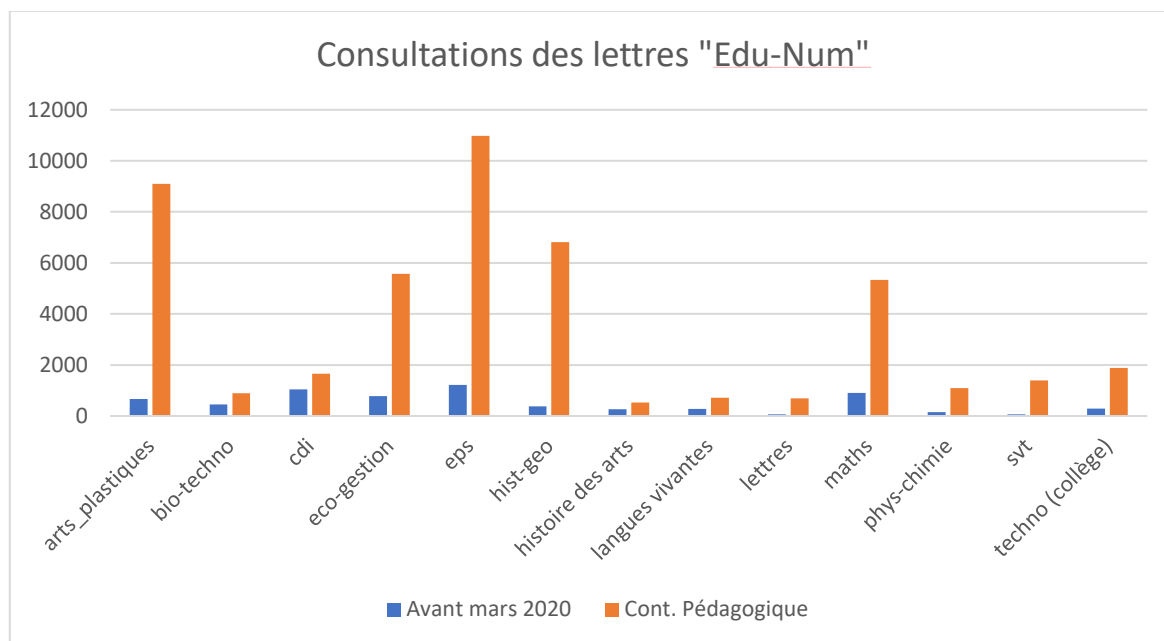
La communication avec la plupart des élèves étant assurée, une large majorité d'enseignants a cherché à exploiter au mieux, et pour certains à découvrir, les possibilités offertes par le numérique pédagogique dans l'enseignement à distance. Dans l'enquête menée par la mission environ 70 % des enseignants (primaire et secondaire confondus) déclarent avoir adapté leur approche didactique au nouveau contexte⁷. *A contrario*, une faible proportion de professeurs n'a pas modifié de façon significative leurs pratiques pédagogiques.

⁵ Continuité pédagogique, période de mars à mai 2020, document de travail 2020-E03, DEPP, juillet 2020, figures 4-1 p. 27

⁶ Continuité pédagogique, période de mars à mai 2020, document de travail 2020-E03, DEPP, juillet 2020, figures 1-9 et 1-12 p. 45

⁷ Enquête mission, question D1. « Les nécessités de la période de confinement vous ont-elles conduit(e) à modifier », voir annexes 2 et 3.

Figure 2 : Nombre de consultations des lettres « Édu-num » spécialement consacrées à la continuité pédagogique, comparées à celles de numéros précédents



Source : DGESCO, sous-direction de l'innovation, de la formation et des ressources

La période de mars à mai 2020 a donc été l'occasion, pour de très nombreux enseignants, de se livrer à une réflexion sur leur propre pratique pédagogique et sur leur adaptation à un enseignement numérique à distance. On dispose d'indices quantitatifs de l'intensité de cette activité. La figure 2, qui compare le nombre de consultations des lettres « Édu'num »⁸ consacrées à la continuité pédagogique à celui observé avant le confinement pour les lettres « Édu'num » pré-confinement. Dans certaines disciplines, le nombre de consultations a été multiplié par plus de vingt.

Les adaptations effectivement réalisées par les enseignants et leur pertinence au point de vue des apprentissages sont décrites et analysées plus en détail dans les paragraphes suivants. Au-delà de ces aspects qualitatifs, il convient de souligner l'importance du travail fourni par la très grande majorité des enseignants. Une enquête récente de la DEPP montre que ceux-ci estiment dans leur majorité avoir pu maintenir des conditions d'apprentissage satisfaisantes⁹ mais il est trop tôt pour savoir si cette impression sera confirmée par l'évaluation (planifiée) des conséquences de cette période sur les apprentissages et la réussite des élèves. De plus, ces statistiques encourageantes ne permettent pas d'estimer l'ampleur des difficultés rencontrées, qui tiennent en partie aux spécificités de l'acte d'enseignement à distance. Elles ne doivent pas non plus faire perdre de vue que l'enseignement à distance, tel qu'il a été pratiqué durant la crise et malgré l'engagement remarquable de l'ensemble de la communauté éducative, malgré également l'imagination et l'adaptabilité dont ont fait preuve de nombreux enseignants, reste un pis-aller indispensable.

1.3. Difficultés rencontrées par les enseignants et accompagnement de l'institution

Les enseignants se sont trouvés confrontés à un ensemble de difficultés auxquelles ils étaient dans l'obligation de faire face extrêmement rapidement. Ces difficultés étaient de trois ordres différents :

- la maîtrise des outils numériques de communication avec les élèves et leurs parents, par exemple l'utilisation des ENT, qui n'allait pas de soi pour beaucoup d'entre eux ;
- le choix d'outils applicatifs et de ressources adaptés à la didactique de leur discipline ou de leur niveau de classe. Cette difficulté était d'importance très variable selon que les enseignants avaient ou pas l'habitude d'utiliser le numérique éducatif en classe. Sa résolution a, dans tous les cas, demandé un investissement important ;

⁸ Ces publications de la direction du numérique pour l'éducation (DNE) sont consacrées, pour chaque discipline, aux actions et réflexions pédagogiques intégrant le numérique dans le premier et le second degré.

⁹ Continuité pédagogique, période de mars à mai 2020, document de travail 2020-E03, DEPP, juillet 2020, figures 1-1 à 1-3 pp. 7-8

- l'organisation du travail des élèves : celle-ci nécessitait une coordination de l'équipe pédagogique qui n'a pas toujours été aisée à mettre en place et pour laquelle l'équipe de direction de l'école ou de l'établissement jouait un rôle essentiel.

L'institution s'est fortement et rapidement mobilisée pour apporter son soutien sur ces trois types de difficultés.

Au niveau académique, de nombreuses actions de formations à distance ont été mises en place très rapidement par les délégations académiques pour le numérique (DANE), en collaboration avec les corps d'inspection, sous la forme de « webinaires »¹⁰, la publication de fiches d'accompagnement ou la tenue d'ateliers à distance. Les enseignants rencontrés par la mission ont souvent mentionné l'utilité de ce soutien.

Les IEN et les IA-IPR des différentes disciplines ont beaucoup aidé à la création et au fléchage de ressources pouvant être mises en œuvre. Dès le début du confinement, des lettres d'information et de conseils ont été envoyées, les sites académiques disciplinaires ont été adaptés et des pages spécifiques ont été consacrées à la continuité pédagogique. Au niveau national, des pages EDUSCOL dédiées ont été réalisées en collaboration avec l'IGÉSR. Les corps d'inspection ont d'ailleurs veillé à maintenir des contacts réguliers, par courrier électronique, par téléphone ou en visioconférence avec les enseignants. Il ressort des entretiens de la mission que ces actions ont été généralement bien ressenties par les enseignants, même si l'abondance des ressources a pu parfois les désorienter.

Pour ce qui concerne la coordination du travail des équipes, les directeurs d'école et chefs d'établissements ont eu une action généralement jugée positivement, surtout dans le premier degré¹¹. La situation de ce point de vue est toutefois assez hétérogène, certains enseignants faisant part d'un accompagnement pédagogique et d'une coordination insuffisants par leur hiérarchie^{12, 13}.

Il convient de noter que l'opinion des enseignants vis-à-vis de la gestion globale de la continuité pédagogique au sein de l'Éducation nationale est partagée : 48 % des enseignants du premier degré et 54 % de ceux du second degré s'en déclarent tout à fait ou plutôt satisfaits¹⁴.

2. L'enseignement à distance (EAD)

2.1. Problématique de l'EAD

2.1.1. L'enseignement à distance dans un contexte de crise

En dehors de cas tout à fait exceptionnels, le système scolaire français a toujours été fondé, jusqu'au printemps 2020, sur un enseignement « en présentiel » associant en une unité de lieu et de temps élèves et professeurs, l'EAD classique (traditionnellement pratiqué au CNED) y occupant une place à la fois singulière et marginale. La stratégie nationale de confinement généralisé lancée le mardi 17 mars 2020 constitue donc un événement introduisant une brutale et profonde rupture dans le système éducatif, nombre d'acteurs disposant d'une culture pédagogique et d'un temps insuffisants pour s'y préparer et mettre en œuvre une action immédiatement efficiente. Dans ce contexte exceptionnel, la contrainte d'un EAD « de crise » a créé des difficultés que l'EAD « classique » ne permettait pas d'anticiper ni de lever.

Au printemps 2020, la distanciation physique et l'éclatement du groupe classe résultant des contraintes du confinement se sont immédiatement et mécaniquement traduits, dans l'école, par une double distanciation, à la fois pédagogique et sociétale, cette dernière étant liée au décrochage rapide et significatif d'une partie des élèves, en particulier les plus fragiles.

¹⁰ Réunions interactives sur internet.

¹¹ Enquête mission, question E3, « Parmi les acteurs suivants quels sont ceux qui ont joué un rôle actif dans l'organisation ou le déroulement de la continuité pédagogique ? », voir annexes 2 et 3.

¹² Continuité pédagogique, période de mars à mai 2020, document de travail 2020-E03, DEPP, juillet 2020, figure 6-10 et 6.11 p. 39.

¹³ Enquête mission, question E5, « Si une forme de soutien vous a manqué durant la période de confinement, indiquez laquelle », voir annexes 2 et 3.

¹⁴ Continuité pédagogique, période de mars à mai 2020, document de travail 2020-E03, DEPP, juillet 2020, figure 6-7 p. 37.

Dans ce contexte général, la distanciation pédagogique et, plus généralement, l'ensemble de l'EAD de crise ont été immédiatement soumis à un véritable *impératif numérique*, sans recul critique suffisant sur les approches didactiques et pédagogiques concernées. Et, soit du fait de l'effondrement rapide de nombreux systèmes informatiques, soit devant la nécessité d'atteindre un public peu ou mal équipé, cet impératif numérique s'est doublé de l'obligation pour les équipes enseignantes d'avoir recours à des ressources plus traditionnelles (polycopiés, envois de documents par la poste, etc.).

2.1.2. La maîtrise de la distance

Dans ce contexte, l'EAD de crise mis en œuvre dans les établissements s'est retrouvé confronté à de nombreux défis multiformes et largement inédits tournant tous autour d'un enjeu central : la bonne maîtrise de la distance.

Les groupes-classe ne pouvant plus être réunis dans les établissements, la gestion et la tenue des enseignements en ont été bouleversées et réorganisées en fonction, non seulement des programmes scolaires eux-mêmes et de leurs contraintes propres, mais de la disponibilité des acteurs (administrations et professeurs), des structures techno-informatiques (matériel, réseau, ressources) et des élèves et de leurs familles (équipement, joignabilité, temporalité du quotidien différente du temps ordinaire).

La médiation numérique a par ailleurs eu une très forte incidence sur la tenue des enseignements, sur des plans pédagogiques très divers, impliquant en retour d'interroger les concepts de distance et d'enseignement à distance.

Au premier chef, un enseignement à distance requiert, non seulement la connexion du professeur et de ses élèves à une même plateforme informatique, mais aussi que cette connexion soit *vécue* et appréhendée avec ses spécificités propres. Nombreux sont les professeurs et les élèves ayant rapporté, qui de l'étonnement, qui de la gêne, qui de la curiosité devant un régime d'enseignement caractérisable comme « présence-absence ». En particulier, la synchronisation des outils informatiques n'impliquait nullement au plan pédagogique celle de l'écoute, de l'attention et de la compréhension. En d'autres termes, elle n'impliquait nullement l'efficacité pédagogique fondée sur des échanges féconds entre le professeur et ses élèves. Il convient toutefois de noter que la présence des élèves et du professeur dans une même salle ne garantit pas davantage la réalité du lien pédagogique. « Distance » ne signifie donc pas seulement que le professeur et les élèves ne se trouvent pas en un même lieu et qu'ils ne peuvent se retrouver que sur une interface graphique ; « distance » signifie aussi que leur synchronisation intellectuelle n'est nullement garantie.

Néanmoins, pour l'enseignant, la construction d'un espace intellectuel partagé est beaucoup plus difficile à établir lorsque la communication entre les élèves et l'enseignant est limitée par la relative pauvreté des échanges qu'autorisent les moyens numériques. Les rétroactions sont plus lentes et moins efficaces, les multiples échanges non verbaux (un signe de tête, une moue interrogatrice, un doigt qui hésite à se lever...), qui font la richesse d'une séance « en présence » sont impossibles.

Assumer un enseignement à distance, c'est raisonner sur deux plans intimement superposés. Premièrement, celui de l'offre technique disponible, dont l'évaluation importe à la caractérisation des gestes pédagogiques rendus possibles ou impossibles – comme en témoigne la limitation spontanée, par exemple, durant le confinement, des visioconférences en simples audioconférences. Deuxièmement, celui des gestes pédagogiques eux-mêmes, la prise de parole, la distribution de consignes, l'évaluation des acquis ne consistant jamais en une simple réplique distancielle des habitudes scolaires ordinaires.

La problématique de l'enseignement à distance renvoie dès lors à une double contrainte de formation : se former à évaluer les opportunités d'un système technique disponible ; et se former à une transformation utile et féconde des principaux gestes pédagogiques réputés maîtrisés.

Dans ce cadre, deux faits majeurs doivent retenir l'attention :

- premièrement, l'EAD de crise fondé sur la copie conforme du modèle « présentiel classe » (lourdeur des horaires, suivi mécanique d'une progression imposée par les programmes, réplique du cours magistral, etc.) – initialement très largement mis en œuvre – s'est très vite révélé une impasse ;

- deuxièmement, il est apparu très tôt que l’usage mal maîtrisé du numérique pouvait provoquer une fatigue cognitive accrue, voire un épuisement, tant chez les élèves que chez les professeurs, notamment du fait d’un usage massif de l’outil informatique.

2.2. La recherche sur l’enseignement à distance

L’enseignement à distance est un sujet très étudié en sciences de l’éducation. Même si la grande majorité des études porte sur des situations d’enseignement supérieur, quelques conclusions générales peuvent être dégagées de l’analyse de la littérature^{15,16} et transposées au domaine scolaire.

- L’enseignement à distance classique peut contribuer efficacement aux apprentissages de façon comparable à l’enseignement en présence. Il n’existe pas d’étude qui permette d’affirmer de façon générale que l’une de ces deux modalités d’enseignement est préférable à l’autre en termes d’apprentissages.
- L’utilisation de la technologie numérique améliore de façon significative la qualité de l’apprentissage à distance¹⁶. L’accès au numérique, en termes d’équipement ou de connectivité internet ainsi que la maîtrise, par les enseignants et les élèves de l’usage des outils numériques sont donc des facteurs essentiels.
- Le succès d’un enseignement à distance ne dépend pas des conditions matérielles précises dans lesquelles il est conduit : aucune étude ne permet par exemple d’affirmer qu’il est en général préférable d’organiser des séances d’enseignement synchrone, asynchrone ou un mélange des deux. La qualité de l’enseignement à distance est tout d’abord liée à la qualité de l’ingénierie pédagogique mise en place par l’enseignant.
- Parmi les facteurs favorisant l’efficacité de l’enseignement à distance, en général, on peut citer l’importance des interactions élèves-enseignants et surtout élèves-élèves, dont la méta-analyse de Bernard et al.¹⁷ montre qu’elles ont un effet plus important encore que ce que les auteurs appellent « interaction élèves-contenus » (pour désigner le travail personnel, l’approfondissement des notions par la résolution de problèmes, etc.). Ces conclusions sont confirmées par d’autres études¹⁵.

En plus des travaux spécifiquement consacrés à l’enseignement à distance, il existe un grand nombre d’études sur des pratiques pédagogiques s’appliquant aussi bien à un enseignement en présence qu’à distance, mais qui revêtent dans ce dernier cas une importance particulière.

- L’importance de l’apprentissage autonome et auto-régulé des élèves est soulignée par de nombreuses études¹⁸. Dans un contexte d’enseignement à distance cela signifie que l’enseignant doit aider les élèves à travailler en autonomie. Ce soutien passe notamment par une explicitation très précise des tâches demandées et de leurs objectifs, une aide à la planification de travail par l’élève ou le développement des auto-évaluations et de la réflexion de l’élève sur la qualité de son propre travail.
- L’étayage des notions par l’enseignant et le retour rapide donné à l’élève sont également des composantes bien identifiées d’un apprentissage efficace. Dans le cas de l’enseignement à distance cela suppose par exemple la mise en place de dispositifs d’évaluation rapide (questionnaires à choix multiples, quiz en direct...).

En dehors de ces quelques considérations générales, la recherche identifie de nombreuses pratiques favorables pour l’apprentissage à distance dans le cadre de domaines disciplinaires précis. Si elles ne se

¹⁵ Education Endowment Foundation, *Remote learning : Rapid Evidence Assessment*, April 2020.

[https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Covid-19 Resources/Remote_learning_evidence_review/Remote Learning Rapid Evidence Assessment.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Covid-19%20Resources/Remote_learning_evidence_review/Remote_Learning_Rapid_Evidence_Assessment.pdf)

¹⁶ Simard, Y., Gauthier, C. & Richard., M. (2019), *L’efficacité de la formation à distance au niveau post-secondaire : une méga-analyse*, Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d’enseignement supérieur, 49(2), 17-36.

¹⁷ Bernard, R.M., Abrami, P.C, Bookhovski, E.C, Wade, 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 September 2009, 79(3), 1 243-1 289.

¹⁸ Education Endowment Foundation, *Metacognition and self-regulated learning guidance report*,

[https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Metacognition/EEF Metacognition and self-regulated learning.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Metacognition/EEF_Metacognition_and_self-regulated_learning.pdf)

prêtent pas à des conclusions de portée générale, ces études montrent que dans chaque discipline, à chaque niveau scolaire, l'enseignement à distance doit être conçu et planifié au cas par cas par l'enseignant. Par exemple l'utilisation de jeux sérieux, qui se prêterait bien à une approche à distance, a montré une efficacité significative dans l'apprentissage des langues étrangères mais pas nécessairement dans le cas d'autres disciplines¹⁵.

La plupart des études sur l'enseignement à distance concernant le supérieur, il n'est pas certain que toutes les conclusions énoncées puissent être transposées au champ scolaire, particulièrement au premier degré. La mission recommande en conséquence de mettre en place des actions de recherche identifiant les stratégies favorables d'enseignement à distance dans le premier degré, y compris en maternelle. Ces recherches pourraient en particulier concerner les interactions entre élèves et leurs effets dans un contexte d'enseignement à distance.

La plupart des travaux analysant les effets de l'enseignement à distance classique sur les apprentissages se basent le plus souvent sur les résultats obtenus par les élèves à des tests disciplinaires standardisés. Elles n'analysent pas les conséquences psychologiques du contexte de stress des élèves et des enseignants contraints de prendre part à un enseignement à distance de crise. Ces effets et leurs impacts sur la qualité des apprentissages pourraient faire l'objet de recherches en sciences de l'éducation afin de guider les pratiques enseignantes dans les situations d'éloignement contraint (catastrophes naturelles, pandémies...).

Curieusement, très peu de recherches se sont intéressées au lien entre les conditions du succès de l'enseignement à distance et la catégorie socio professionnelle familiale des élèves ; cette question mérite à l'évidence une analyse poussée.

Dans un autre domaine, les conséquences de l'enseignement à distance sur la pratique professionnelle des enseignants sont très peu explorées. Une enquête menée par l'IFÉ-ENS Lyon a récemment publié ses premiers résultats¹⁹. Elle doit permettre de comprendre les effets de court et de moyen - long termes de l'enseignement à distance en contexte de confinement sur les activités des enseignants et l'accompagnement qu'ils reçoivent.

3. Aspects pédagogiques et didactiques

Ce paragraphe dresse un constat sur les pratiques effectives des enseignants durant la période de confinement et sur leurs retours d'expérience. Il se base sur :

- les entretiens menés par la mission avec des enseignants (premier degré, collège, lycée général et technologique, lycée professionnel (voir la liste dans l'annexe 1) ;
- les retours des corps d'inspection d'un panel d'académies²⁰. Il est à noter que ces retours résultent pour la plupart d'échanges que les inspecteurs ont eus avec les enseignants après les séances ;
- l'enquête réalisée par la mission. Ce sondage, ci-après désigné par « enquête mission », est décrit dans les annexes 2 et 3. Les résultats mentionnés dans le rapport sont détaillés dans l'annexe 3 ;
- quelques observations de séances réalisées en direct par la mission.

3.1. Ce qu'ont fait les enseignants engagés dans la continuité pédagogique

Il convient d'emblée de préciser que les observations de ce paragraphe s'appuient sur les retours d'enseignants qui ne sont sans doute pas représentatifs de l'ensemble d'entre eux²¹ au regard de leurs pratiques durant la période de confinement. Il est probable que les enseignants très engagés et possédant une pratique préalable du numérique sont surreprésentés parmi les personnes ayant répondu au questionnaire ou rencontrées par la mission. Il serait erroné de conclure que tous les enseignants ont adopté

¹⁹ Effets du confinement sur l'activité des enseignants et des professionnels de l'enseignement, premiers résultats d'enquête disponibles sur :

<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupes-de-travail/enquete-ife-sur-enseignement-et-confinement/premier-resultats-enquete-2020/cr>

²⁰ Aix-Marseille, Besançon, Clermont-Ferrand, Lille, Montpellier, Nancy-Metz, Versailles.

²¹ Voir le mode de constitution du panel de l'enquête mission dans l'annexe 3.

les pratiques qui sont décrites ci-après. Ces témoignages permettent cependant d'identifier certaines difficultés pédagogiques inhérentes à l'enseignement à distance de crise et d'analyser les différentes stratégies adoptées pour les résoudre.

Quels que soient le degré et le niveau, ce sont les échanges par courriel qui ont été le plus systématiquement utilisés par les enseignants : ils sont moins de 6 % dans le premier degré et de 9 % dans le second degré à n'avoir jamais ou rarement fait appel à ce type de communication²². Les contacts téléphoniques suivent dans le premier degré et surtout en maternelle, mais également en collège et en lycée professionnel.

L'usage de séances de classes virtuelles synchrones, auxquelles tout le groupe participe à un moment convenu, est moins généralisé mais reste très pratiqué : seuls 13 % à 15 % des enseignants déclarent n'avoir jamais mis en place cette modalité²².

Ces modalités d'enseignement à distance ont évolué au cours du printemps pour presque tous les enseignants²³.

Dans le premier degré et au début du confinement, ce sont les contacts téléphoniques (ou les courriels ou la distribution de documents papier) qui ont surtout été investis pour compenser des problèmes de réseau, mais aussi pour rassurer les familles. Puis les enregistrements audio et vidéo, et très rapidement, la classe virtuelle ont pris le relais. Les enseignants insistent largement sur l'évolution de leurs usages. Outre la découverte de toutes les potentialités de la classe virtuelle, c'est l'évolution du nombre de participants aux classes qui est le plus souvent mentionnée. Les enseignants sont passés de sessions en classe entière à des groupes d'élèves répartis sur plusieurs séances et sur des temps plus courts. Des « permanences » ont été mises en place pour ceux qui souhaitaient des explications supplémentaires ou des rendez-vous spécifiques. Les modalités ont également évolué en fonction de la disponibilité des parents pour suivre leur enfant et du matériel mis à disposition des élèves.

Dans le second degré, les enseignants signalent massivement comme causes de modification de leur enseignement les difficultés techniques rencontrées par leurs élèves, la diversité de leurs équipements et, paradoxalement, le manque de compétences numériques de certains élèves. En effet de façon surprenante, certains d'entre eux ont des difficultés à réaliser des tâches réputées élémentaires comme envoyer un message électronique, télécharger un document, gérer des fichiers, etc.

L'ensemble de ces contraintes a conduit les enseignants à glisser des activités synchrones (moins de temps en classe virtuelle) à des pratiques asynchrones (plus de temps pour la recherche des exercices en autonomie). Ils ont pu aussi laisser le choix des modalités de travail aux élèves pour limiter le « tout numérique ». Ils ont ainsi rapidement articulé la classe virtuelle avec des modalités de travail personnel « hors écran » ou l'ont utilisée différemment à des fins de personnalisation, de motivation et de travaux collaboratifs.

Les finalités de ces classes virtuelles sont donc multiples et dépassent le simple objectif d'apprentissage. Les enseignants les considèrent à la fois comme un moyen de soulager les familles dans l'exercice de la continuité pédagogique (particulièrement dans le premier degré), de remotiver les élèves, de renforcer le lien social, d'entretenir le sentiment d'appartenance à un groupe, ou simplement d'interagir et d'échanger ensemble, à distance. Elles permettent de répondre aux questions de chacun (parents, enfants) et facilitent les explications des notions aux élèves.

La communication avec les élèves étant assurée, les enseignants ont recherché des pratiques davantage adaptées à l'EAD et ils déclarent majoritairement avoir modifié la didactique, les pratiques pédagogiques et la progression²⁴, comme le montre la figure suivante.

²² Enquête mission, question B1, « Quelle(s) modalité(s) avez-vous mise(s) en place ? », voir annexes 2 et 3.

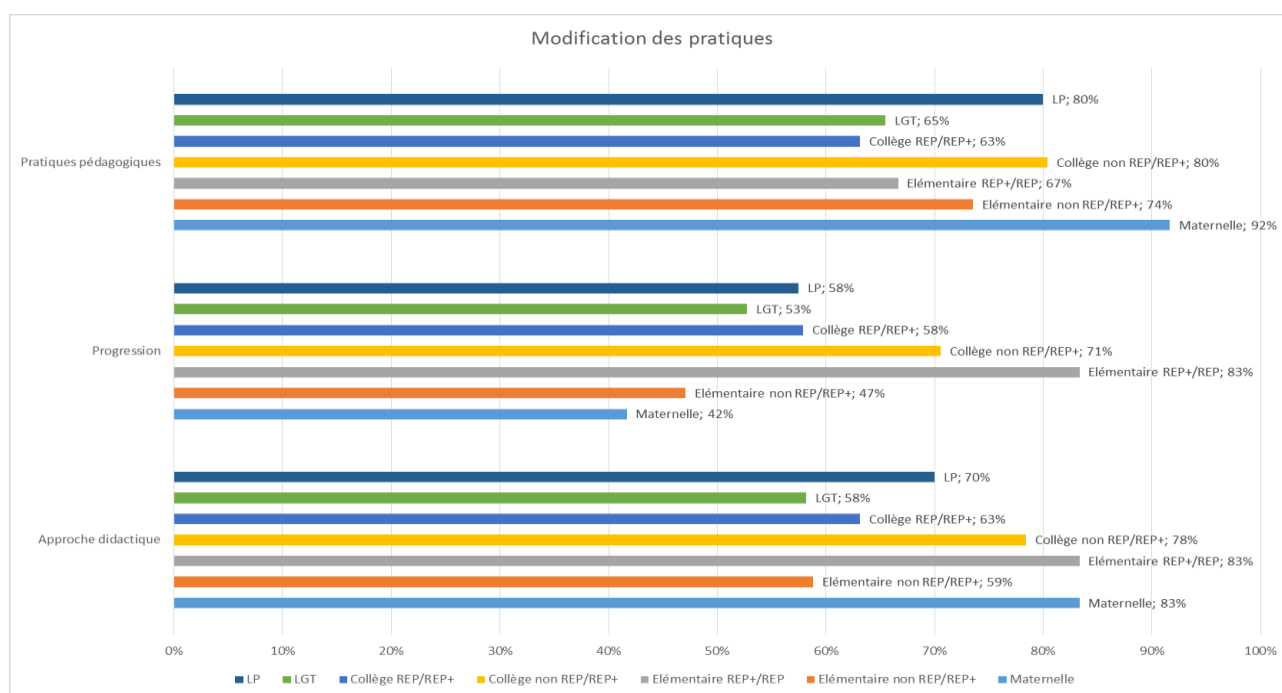
²³ Enquête mission question B7, « Avez-vous été amené (e) à faire évoluer les modalités de votre enseignement à distance depuis le début de la période de confinement ? Comment et pour quelles raisons ? », voir annexes 2 et 3.

²⁴ Enquête mission, question D1, « Les nécessités de la période de confinement vous ont-elles conduit(e) modifier : votre approche didactique / votre progression / votre pédagogie », voir annexes 2 et 3.

Figure 3 : « Les nécessités de la période de confinement vous ont-elles conduit(e) modifier : votre approche didactique / votre progression / votre pédagogie ».

Réponses de différentes catégories d'enseignants.

Lecture : 80 % des enseignants de lycée professionnel ont déclaré avoir été conduit à modifier leurs pratiques pédagogiques.



3.1.1. Les modifications des approches didactiques et pédagogiques à l'école élémentaire

Malgré les contraintes nombreuses en école élémentaire, les enseignants ont tenté de conserver dans l'enseignement à distance la colonne vertébrale de leur enseignement en classe. Ils se sont cependant heurtés à l'impossibilité de réaliser des manipulations (en particulier en mathématiques), à celle de travailler en ateliers pour chercher et échanger, ainsi qu'à la solitude des enfants face au travail à réaliser ou à la difficulté de l'accompagnement par les parents. Ils estiment peu satisfaisantes et contraignantes les solutions qu'ils ont adoptées.

L'appauvrissement des interactions orales dans une classe à distance les a conduits à transcrire par écrit et à expliciter un grand nombre de directives et de méthodes, au prix d'un alourdissement de leurs tâches. Cet appauvrissement, conjugué à la difficulté de guider les manipulations et les investigations des élèves, les a parfois amenés à adopter un enseignement plus magistral et moins interactif. Ils ont toutefois cherché à maintenir la motivation des élèves en variant les approches, en raccourcissant et en rythmant les séances ou en appuyant les apprentissages sur des activités ludiques, des vidéos, des quiz.

Les objectifs de formation ont été revus, le plus souvent dans le sens d'une limitation. L'apprentissage de nouvelles notions s'est fait moins fréquent et plus progressif. Les révisions et les consolidations que les élèves pouvaient faire en autonomie ayant occupé le début du confinement²⁵, la classe virtuelle ralentissant le rythme, les phases de réinvestissement s'étendant sur des périodes plus longues, la progression a majoritairement été revue et a rendu certains choix nécessaires. Les notions difficiles à aborder sans manipulation et certains champs disciplinaires ont été écartés. Les notions qui se prêtaient le mieux à un enseignement à distance (nécessitant moins d'abstraction et d'étayage) ont été privilégiées aux dépens de notions jugées moins essentielles. Ces choix se sont accompagnés d'un recentrage sur les programmes de mathématiques et de français afin d'assurer une continuité avec le niveau supérieur.

²⁵ Enquête mission. Question D6, « Quels types d'activités avez-vous privilégiées lors des activités de classes virtuelles », voir annexes 2 et 3.

Dans de nombreux cas, l'évaluation des élèves a par ailleurs occupé une place moins centrale qu'en présentiel, compliquant parfois les diagnostics nécessaires à une différenciation pédagogique déjà rendue difficile par le manque d'interactivité des classes virtuelles. Les enseignants ont pourtant tenté des gestes de différenciation et de régulation au travers de documents, multimédia ou non, « clés en main » ou « faits maison », mis à disposition des élèves, la différenciation devant de plus prendre en compte l'inégalité d'accès aux ressources numériques et les situations sociales problématiques.

Les enseignants ont aussi développé dans ce temps d'enseignement à distance des outils ou des pratiques traditionnelles comme le travail individuel sur fiche, la pratique de rituels, les débats. La pédagogie inversée s'est répandue, conduisant les enseignants à s'appuyer davantage sur l'autonomie des élèves dans l'organisation et la gestion du temps.

3.1.2. Les modifications des approches didactiques et pédagogiques dans le second degré

Quatre difficultés, sources d'un surcroît de travail important, sont signalées par les enseignants du second degré : des spécificités disciplinaires difficiles à prendre en compte ; des obstacles techniques aux modalités pédagogiques à mettre en place ; un modèle de classe inversée à perfectionner ; des exigences différentes pour aller vers une simplification.

- **Les spécificités disciplinaires difficiles à prendre en compte**

Nombre de disciplines partagent des difficultés liées à l'enseignement à distance comme les obstacles à l'expression orale (prise de parole lors des classes virtuelles), aux travaux collaboratifs (travaux de groupe pendant la classe virtuelle moins souple qu'en présentiel) ou aux gestes pratiques. Certaines disciplines se retrouvent particulièrement concernées, marquées dans leur didactique.

C'est tout d'abord le cas des disciplines qui s'appuient sur des activités pratiques : physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre, technologie et biotechnologies, spécialités d'enseignement professionnel de production, arts plastiques, éducation musicale. Dans ce cas, les enseignants ont dû se contenter d'activités pratiques simplement décrites, représentées en vidéo ou, plus rarement, simulées. Ils ont éprouvé un sentiment d'appauvrissement. Seules les activités de simulation, en ce qu'elles autorisent souvent une certaine action des élèves, ont parfois permis de limiter l'impact didactique de l'absence d'expérience directe. Les enseignements d'éducation physique et sportive ont été impactés de façon analogue.

Les disciplines où l'expression orale est un objet d'enseignement (français, langues vivantes ou anciennes) et où les dialogues jouent un rôle central ont également rencontré des difficultés spécifiques, tenant au manque d'interactivité des classes virtuelles.

Si certains enseignants ont cherché des solutions nouvelles, d'autres ont modifié leur pratique en revenant vers un enseignement qu'ils qualifient eux-mêmes de plus « traditionnel », plus frontal, avec moins de travail par compétences, moins d'oral de la part des élèves, davantage d'interactions écrites (clavardage), pas de travail en groupe, pas de pédagogie de projet, pas de retour individuel sur les activités des élèves ou une évaluation de contrôle à la place d'une évaluation formative.

- **Les obstacles techniques aux modalités pédagogiques à mettre en place**

Les enseignants du second degré mettent en avant les soucis numériques (différents selon les familles des élèves), la difficulté du travail pratique à la maison par manque de place et de matériel, l'insuffisance du matériel numérique des élèves (ordinateur, tablette et parfois même téléphone...) ou les mauvaises connexions internet.

Les enseignants ont dû faire preuve d'une grande inventivité pour pallier les insuffisances d'équipement : comment faire travailler un élève qui n'a qu'un téléphone portable ? Comment envoyer des supports à un élève qui ne dispose que d'un forfait limité ? Comment rendre lisibles les corrections et annotations faites sur la photographie d'une composition ? Autant de questions pratiques auxquelles les enseignants ont dû répondre au jour le jour.

- **Un modèle réfléchi de classe inversée**

Les enseignants du second degré ont massivement mis en place un modèle de classe inversée dont ils ont très vite mesuré les conditions nécessaires à son efficacité. Les améliorations apportées portent essentiellement sur trois aspects : l'articulation entre le travail effectué pendant la classe virtuelle et celui mené en dehors de celle-ci, le bon déroulement des classes virtuelles (intrusions, chahut numérique...), la présentation explicite des tâches à effectuer en dehors de la classe. Ils se sont interrogés sur ce que les élèves étaient en mesure de faire sans étayage, ainsi que sur les activités à leur proposer lors des temps de classe virtuelle. Ils ont particulièrement veillé à trois aspects de leur approche didactique :

- l'anticipation des difficultés techniques ou cognitives habituellement résolues en temps réel dans la classe ;
- l'explicitation des objectifs, des compétences et des consignes (souvent sous la forme de vidéo). Il est apparu nécessaire de simplifier ces consignes afin que tous les élèves puissent les comprendre sans aide en dehors des classes virtuelles ;
- la faisabilité de la tâche en autonomie (estimation précise du temps nécessaire aux activités demandées et des matériels nécessaires) et la régulation par des retours rapides et réguliers (par exemple en proposant des exercices interactifs autocorrigés).

Les pratiques ont évolué au cours de la période de confinement. Les enseignants ont progressivement mis en place des plans de travail hebdomadaires, réduit la durée des classes virtuelles pour les rendre plus dynamiques et plus denses. Ils ont souvent limité la prise de notes par les élèves pendant la classe virtuelle, ce qui a nécessité d'écrire et de distribuer des synthèses, des cartes heuristiques, ou d'enregistrer des cours commentés. Ils ont également souvent mis en place un tutorat individualisé à distance après les classes virtuelles.

L'ENT est souvent devenu le lieu de la classe inversée où les élèves découvraient en amont de la classe virtuelle, en autonomie, les nouvelles notions, et où ils effectuaient parfois les activités d'acquisition. La classe virtuelle est progressivement devenue le moment où le professeur s'assurait de la bonne compréhension des enseignements, où il rectifiait ce qui était mal compris et où étaient mises en œuvre les nouvelles connaissances dans différents contextes d'appropriation.

Ces adaptations se sont accompagnées d'un développement important de l'usage de supports numériques (capsules, questionnaires en ligne, présentations interactives...) permettant de varier les formes des ressources et les modalités de récupération du travail des élèves.

3.1.3. Des exigences différentes au service d'une simplification des attendus

C'est essentiellement la difficulté à mesurer la compréhension des élèves (absence de retour en direct, difficulté à estimer si tous les élèves suivent ou si certains éprouvent des difficultés sur une notion à l'instant t...), qui a conduit les enseignants à proposer des contenus moins denses, un enseignement davantage basé sur les techniques et les savoir-faire et, globalement, une simplification des notions abordées.

Les activités trop complexes à effectuer sans consignes individuelles ont été simplifiées pour aller à l'essentiel. Des tâches plus simples ont permis de cerner directement les points qui posaient problème et le fractionnement du travail a évité de « perdre » les élèves.

Les compétences évaluées étaient nécessairement différentes de celles que l'on évalue en présentiel, certaines ne pouvant être travaillées à distance et d'autres pouvant au contraire être développées, comme celles des domaines 1 et 2 du socle.

3.1.4. L'évaluation des élèves

L'évaluation sommative des productions des élèves n'a pas été un sujet prioritaire pour les enseignants : rares sont ceux qui en ont fait état. Mais quand ils l'ont évoqué, on mesure à quel point cet aspect a été une vraie difficulté dans leurs pratiques.

Certains ont utilisé des questionnaires à choix multiples (QCM) permettant d'avoir une vision du niveau de compréhension, ou des questionnaires nominatifs pour un suivi personnel des élèves (exemples de

questions : donner une notion bien maîtrisée dans ce cours ; citer une notion mal maîtrisée dans ce cours ; poser une question à l'enseignant sur tel cours). Mais d'autres reconnaissent ne pas avoir pu mettre en place une évaluation objective, estimant que le travail était souvent collectif : « *l'entraide ayant été de mise et ceci même si la note n'était pas prise en compte* ».

3.1.5. Une progression interrompue

La progression sur l'année leur est apparue comme coupée net en début de confinement. Elle a fait l'objet de toutes les attentions de la part des enseignants et a suivi des ajustements au cours de l'avancée dans le confinement, selon les propositions ministérielles mais aussi et surtout en fonction des constats des enseignants quant aux possibilités de leurs élèves de suivre ce qu'ils leur proposaient.

Certains enseignants de collège signalent n'avoir pas modifié leur progression quand ils prenaient en compte une approche par compétences, la période de confinement permettant d'approfondir leur maîtrise à partir des acquis d'avant le confinement (approche spiralaire), voire de la travailler plus efficacement avec les outils numériques. À l'opposé, la progression annuelle des différents chapitres et donc l'acquisition des notions nouvelles ont été fortement infléchies en collège. Les enseignants disent avoir dû s'appuyer dans un premier temps sur le travail qui avait été mené en classe en présentiel : travail de consolidation, de révision, de complexification des notions déjà abordées en début d'année ou les années précédentes, puis dans un second temps avoir dû alléger et choisir les notions fondamentales pour l'année suivante en priorité : « *J'ai reporté les séquences contenant des notions nouvelles ou plus complexes à l'année prochaine (sauf pour les classes de 3^{ème})* ».

La progression a aussi été affectée par des problèmes de connexion au réseau et, chez nombre d'élèves, par un manque d'équipements informatiques, par exemple pour imprimer des documents. Les disciplines ayant recours à des activités pratiques ou à des gestes professionnels ont été très affectées dans la couverture de leurs programmes. Elles en témoignent largement.

Après avoir adopté une progression trop rapide pour des conditions de télétravail inédites des élèves, ils ont dû se rendre à l'évidence qu'il fallait ralentir le rythme et se recentrer sur l'essentiel.

Les enseignants enfin ont été très gênés par l'incertitude du moment où ils pourraient reprendre la classe avec leurs élèves et des conditions dans lesquelles ils auraient à le faire. Ils souhaitent en effet attendre un retour en classe pour aborder certains sujets plus pratiques ou plus épineux. Cette incertitude est l'une des différences fondamentales entre l'enseignement à distance de crise et l'enseignement à distance classique. Elle a été la source d'un stress important chez les élèves et chez les enseignants. Ceux-ci ont le plus souvent fait de leur mieux pour diminuer ces tensions, en veillant à instaurer un climat bienveillant et rassurant dans leurs échanges avec les élèves.

3.2. Ressources et outils utilisés par les enseignants

3.2.1. Le succès des ENT et de l'outil de classe virtuelle du CNED

Parmi les logiciels ou plateformes les plus utilisés par les enseignants, deux outils se détachent très nettement : les ENT et la classe virtuelle du CNED.

Pour ce qui concerne les ENT²⁶, 80 % des enseignants du premier degré dont l'école dispose d'un ENT l'ont utilisé. Dans le second degré, ils sont environ 90 %. Les usages dominants sont les échanges de documents : mise à disposition de cours ou de documents par les enseignants et retour de productions réalisées par les élèves²⁷.

La classe virtuelle du CNED a, quant à elle, connu un succès considérable. Elle arrive en tête des applications utilisées, à la fois dans le premier degré (58 % des enseignants déclarent l'avoir utilisée) et le second degré (65 % des enseignants). La mise à disposition rapide de cet outil a sans conteste été un élément facilitateur de l'exercice de la continuité pédagogique²⁶.

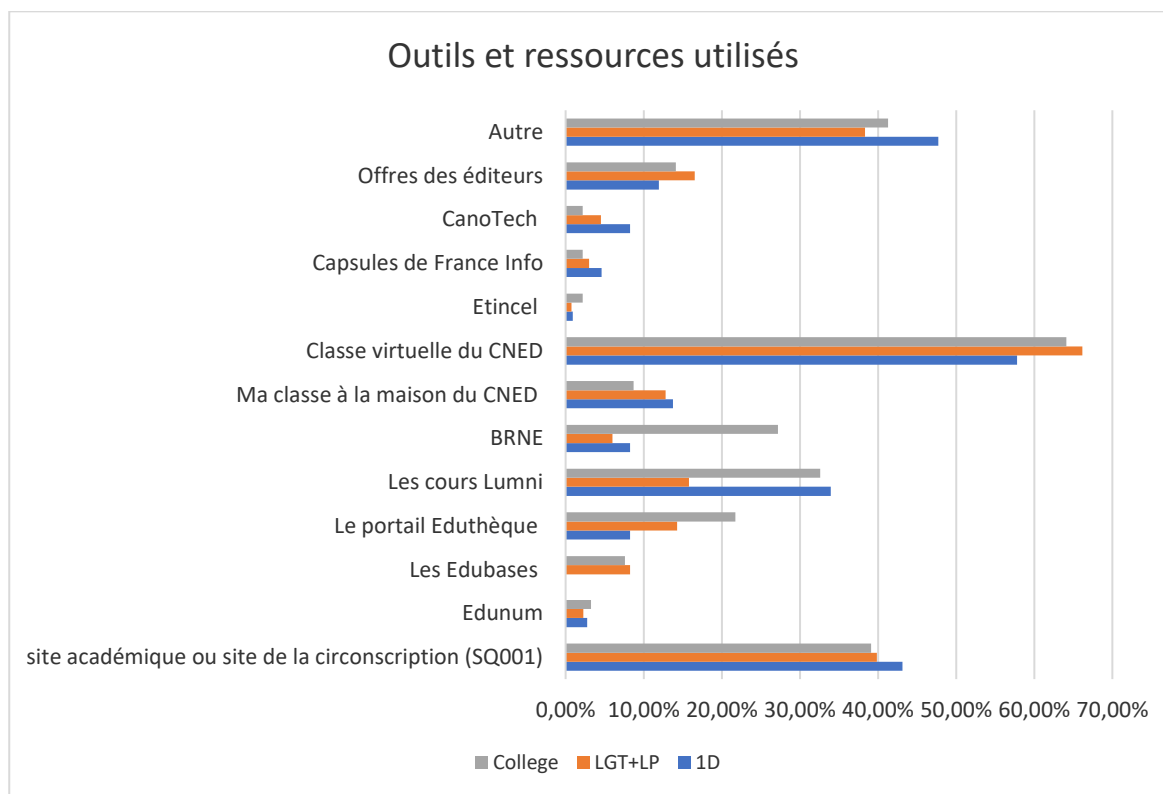
²⁶ Enquête mission. Question C1, « Quels outils ou ressources proposés par le MENJ ou émanant de l'offre privée avez-vous utilisés ? Faire une liste des applications que vous avez le plus souvent utilisées. Si vous avez utilisé l'ENT de votre établissement ou de votre école, indiquer son nom. », voir annexes 2 et 3.

²⁷ Enquête mission. Question C4, « Dans le cas où vous avez utilisé l'ENT, à quelles fins l'avez-vous employé ? », voir annexes 2 et 3.

La comparaison de la classe virtuelle du CNED avec les autres outils est visible sur la figure 3.

Figure 4 : Résultats de la question C1 de l'enquête mission, pour les enseignants du premier degré, du collège et des lycées.

Lecture : 27 % des enseignants en collège interrogés déclarent avoir utilisé la BRNE.



3.2.2. Une utilisation limitée des ressources nationales, mais un début prometteur pour les cours Lumni

Moins souvent cités (par environ 40 % des enseignants, dans le premier comme dans le second degré) sont les sites académiques ou les sites de circonscription. Compte tenu des efforts qui ont été fournis par les corps d’inspection pour rendre ces sites opérationnels et directement utilisables dans un contexte d’enseignement à distance, et de la promotion qu’ils en ont faite directement par l’envoi de messages aux enseignants, ce résultat peut être considéré comme décevant. Il convient de s’interroger sur les raisons de cette situation : on ne peut se satisfaire que 60 % des enseignants n’utilisent pas les ressources mises à leur disposition par l’institution.

Le même constat peut être porté sur l’utilisation des ressources nationales du portail Eduthèque ou de la banque de ressources pour le numérique éducatif, (BRNE). Celle-ci est citée par 27 % des enseignants de collège, ce dont l’institution ne saurait se satisfaire pour des ressources qui sont accessibles depuis plusieurs années et dont la majorité des enseignants devraient avoir pris connaissance. Les cours Lumni ont, en très peu de temps, rencontré une audience comparable, surtout dans le premier degré et au collège, où un peu plus de 30 % des enseignants déclarent l’avoir utilisé.

Certains enseignants ont indiqué avoir utilisé d’autres ressources et outils que ceux qui étaient proposés dans la liste de l’enquête et ont spécifié lesquelles²⁸. Il est notable que les applications de création de quiz ou QCM, particulièrement Quizinière proposée par le réseau CANOPE soient les plus citées. Vient ensuite l’application Padlet, puis, au même niveau, la plateforme Youtube et l’application de vie scolaire Pronote. L’application Lalilo est également très souvent citée par les enseignants du premier degré.

²⁸ Enquête mission. Question C1, « Quels outils ou ressources proposés par le MENJ ou émanant de l’offre privée avez-vous utilisés ? Faire une liste des applications que vous avez le plus souvent utilisées. Si vous avez utilisé l’ENT de votre établissement ou de votre école, indiquer son nom. », voir annexes 2 et 3.

3.2.3. Les fonctionnalités les plus utiles

Dans son enquête, la mission a demandé aux enseignants d'attribuer une note à différentes fonctionnalités susceptibles d'être utilisées dans des situations d'enseignement à distance (Visio conférence, tableau virtuel, échange de fichiers...) ²⁹.

Les réponses varient nettement selon le degré d'enseignement, témoignant d'un fonctionnement différent des séances à distance.

Dans le premier degré, les quatre fonctionnalités jugées les plus utiles sont la messagerie individuelle, la visioconférence, le tableau blanc virtuel et l'échange de fichiers. On voit que les enseignants pratiquent à distance, des séances où le tableau et l'écriture « en direct » jouent un rôle important.

Dans le second degré, de façon peu surprenante, c'est l'échange de fichiers qui est la fonctionnalité jugée la plus utile, illustrant le rôle important des travaux réalisés en autonomie par les élèves après que les enseignants leur ont communiqué des consignes. Viennent ensuite les classes virtuelles, la visioconférence, la messagerie et enfin les outils de création de vidéos et d'animations.

3.2.4. Une offre pléthorique où subsistent certains manques

Plus de 60 % des enseignants interrogés déclarent avoir pu trouver ce dont ils avaient besoin dans l'offre institutionnelle ou commerciale ³⁰. Cependant, pour remplir certaines fonctionnalités, de nombreux enseignants regrettent l'absence d'outils institutionnels, dont ils apprécient la sécurité juridique vis-à-vis du RGPD ou des droits de reproduction. Par exemple, c'est l'absence d'une plateforme d'échanges de vidéos institutionnelle qui est le plus souvent citée dans le premier comme dans le second degré. L'offre commerciale gratuite (YouTube, par exemple) s'accompagne en effet de publicités peu compatibles avec le champ scolaire.

Les autres manques le plus souvent cités sont les outils institutionnels d'organisation et de mise en ligne de documents (équivalent au mur collaboratif « Padlet »). Dans le second degré, de nombreux enseignants mentionnent également le besoin d'outils de création de QCM faciles à utiliser et adaptatifs ³¹.

3.2.5. Comment les enseignants ont effectué leurs choix

S'il n'est pas surprenant qu'entre 50 et 70 % des enseignants aient choisi de préférence des outils qu'ils maîtrisaient déjà ³² (voir figure 5), on peut être étonné que dans moins d'un cinquième des cas, ce choix ait été fait en accord avec l'équipe pédagogique.

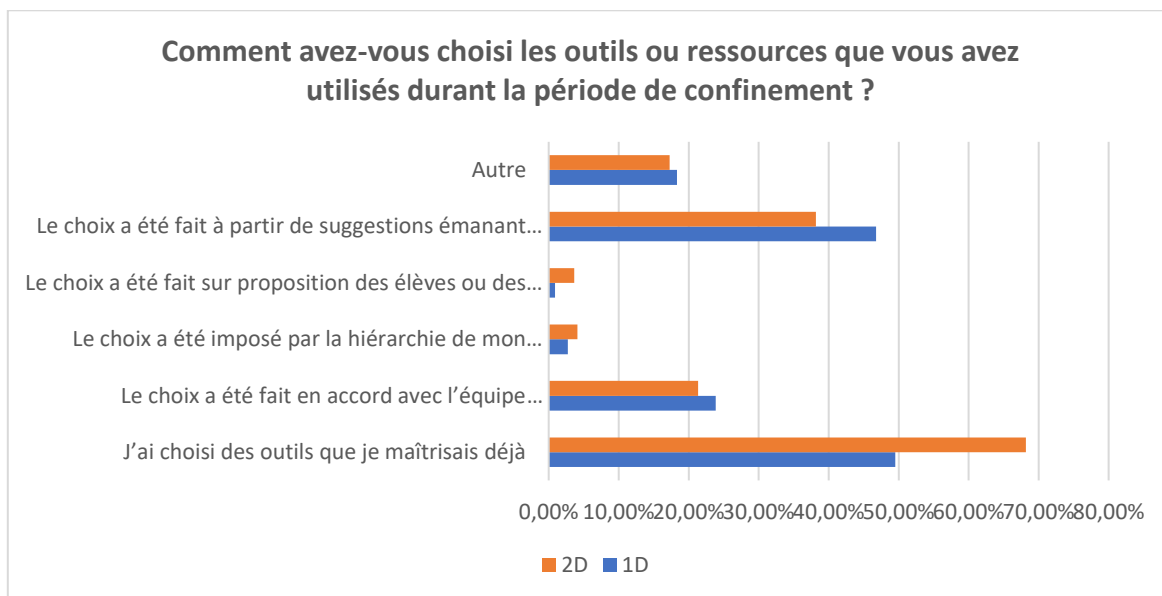
²⁹ Enquête mission, question C9, « De votre point de vue, quel est le degré d'utilité des catégories de logiciels, de ressources ou de fonctionnalités listées ci-dessous ? », voir annexes 2 et 3.

³⁰ Enquête mission, question C8, « Existe-t-il des outils ou des ressources que vous auriez souhaités utiliser et que vous n'avez pu vous procurer ni dans l'offre du MENJ ni dans l'offre privée ? Lesquels ? », voir annexes 2 et 3.

³¹ Il existe pourtant l'application « Quizinière » rendue disponible par le réseau Canopé.

³² Enquête mission, question C7, « Comment avez-vous choisi les outils ou ressources que vous avez utilisés durant la période de confinement ? », voir annexes 2 et 3.

Figure 5 : Résultats de la question C7 de l'enquête mission, pour les enseignants du premier et du second degré.
Lecture : 49 % des enseignants du second degré interrogés déclarent avoir choisi d'utiliser les outils qu'ils maîtrisaient déjà



Ce constat est à rapprocher d'un autre résultat surprenant : lorsque l'on demande aux professeurs si la situation de confinement a conduit à une collaboration accrue entre eux³³, ils sont entre 40 et 50 % à déclarer que le niveau de collaboration a été inchangé.

3.3. Des incidences positives de l'EAD sur les élèves

Au-delà des incidences négatives déjà mentionnées, la mission a repéré des effets positifs de l'enseignement à distance sur les élèves.

Dans l'urgence où il a été pratiqué, l'enseignement à distance de crise a indéniablement eu des conséquences sur la situation globale d'enseignement et d'apprentissage dans ses aspects techniques, pédagogiques, didactiques, mais aussi psychologiques et sociaux. Il interroge ainsi :

- les éventuelles adaptations ou évolutions des pratiques d'enseignement et d'évaluation ;
- les apprentissages et les acquis des élèves ;
- l'autonomie des élèves ;
- les pratiques collaboratives des élèves ;
- la montée en compétences numériques des enseignants et des élèves ;
- la relation pédagogique ;
- la relation aux familles ;
- les relations des enseignants à l'encadrement ;
- les relations au sein des équipes pédagogiques.

Une récente enquête de la DEPP³⁴ a mis en évidence un ressenti positif des enseignants, des parents ainsi que des élèves sur la question des apprentissages ; ceux-ci estiment que la continuité pédagogique a été assurée de façon satisfaisante, que l'enseignement à distance pendant la période de confinement a été profitable aux élèves dans les deux degrés de l'école et dans les différentes filières. En revanche, cette enquête ne dit rien de la qualité des apprentissages des élèves, ni de leurs acquis. Le manque de recul ne le

³³ Enquête mission. Questions E1, « Au cours de la période de confinement, comment qualifieriez-vous la collaboration avec les autres enseignants de votre discipline ou de votre niveau d'enseignement par rapport à ce qu'elle est en temps normal ? » et E2, « Au cours de la période de confinement, comment qualifieriez-vous la collaboration avec les autres enseignants de votre établissement ou de votre école par rapport à ce qu'elle est en temps normal ? », voir annexes 2 et 3.

³⁴ Note d'information n° 20-26, juillet 2020, *Crise sanitaire de 2020 et continuité pédagogique*, DEPP, MENJS.

permet pas. La mission n'a pas plus de données quantitatives ou qualitatives sur cette question qui reste entièrement à explorer. La mission a fait le choix d'élargir ses observations au-delà de la réussite des élèves que les questionnaires standardisés devraient permettre d'approcher, en prenant en compte d'autres apports éventuels en termes de compétences transversales.

3.3.1. Le gain d'autonomie des élèves

Professeurs et autres acteurs de la continuité pédagogique attestent d'un gain d'autonomie des élèves, parfois spectaculaire dans les plus petites classes. Mais cette autonomie est à double tranchant : elle a aussi requis un effort qui s'est ajouté à l'effort d'apprendre, lorsque les élèves étaient livrés à eux-mêmes chez eux, seuls face à l'organisation de leur travail et à la résolution des problèmes techniques. Comme le dit une professeure de lycée professionnel « *les élèves craignent et apprécient le numérique pour la même raison : l'autonomie* ».

La mission a interrogé les enseignants sur leur sentiment relatif à la progression en autonomie des élèves³⁵. À l'école élémentaire, 58 % des enseignants estiment que la mise en œuvre du dispositif de continuité pédagogique pourrait avoir une incidence positive sur l'autonomie de certains élèves. Ils ne sont que 6 % à estimer que cela n'a influencé l'autonomie d'aucun élève. Ce pourcentage de gain pour certains élèves est encore plus élevé dans le second degré (moyenne de 70 %). Ces résultats sont corroborés par les résultats de l'enquête menée par la DEPP³⁴.

3.3.2. La montée en compétences numériques des élèves

Cela fait des années que l'on dit comme le rappelle Marcel Lebrun « *qu'il n'y a pas d'école numérique mais qu'il y a une école dans une société numérique* ». Or le confinement a montré que des compétences numériques de base, devenues indispensables pendant l'EAD, manquaient à certains élèves. Mais les enseignants notent de la maternelle à la classe de terminale que ces compétences ont nettement progressé en niveau de maîtrise, laissant parfois des parents sur le bord du chemin par rapport à leurs enfants ou mettant des jeunes en situation de formation de leurs pairs ou de leurs enseignants : « *les élèves ont développé de nouvelles attitudes et aptitudes scolaires : ils se filmaient en train de réciter leur poésie, prenaient des photos... Le bilan est globalement positif* ».

3.3.3. L'évaluation au service de progrès mieux ciblés par les enseignants et les élèves eux-mêmes

La consigne du ministère ayant été dans un premier temps d'axer l'enseignement à distance sur des révisions plutôt que sur l'introduction de notions ou de savoirs nouveaux, la question de l'évaluation ne s'est pas imposée dans les pratiques comme c'est le cas habituellement. À tous les niveaux de la continuité pédagogique, la consigne a été celle d'une évaluation formative et bienveillante. Dans le premier degré, les possibilités de différenciation rendues possibles par les classes virtuelles ont permis de mettre cette modalité d'évaluation au service des apprentissages des élèves, au service aussi d'une approche plus fine des difficultés de certains.

Les enseignants ont adhéré à ce changement, sans doute parce que les conditions de confinement appelaient à une certaine indulgence.

L'enquête réalisée par la mission³⁶ montre que les enseignants ont privilégié des modalités de retour sur les productions des élèves ou sur les évaluations qui vont dans le sens d'une meilleure individualisation des commentaires apportés.

Ainsi le commentaire individuel écrit est cité par 75 % des enseignants de maternelle, 73 % en élémentaire, 84 % en collège, 80 % en lycée. Les pratiques de commentaire orales se sont aussi installées à distance via le téléphone ou des classes virtuelles duelles.

³⁵ Enquête mission. Question D18, « Avez-vous le sentiment que la période de confinement a fait progresser en autonomie aucun élève, tous les élèves, certains élèves seulement ? », voir annexes 2 et 3.

³⁶ Enquête mission. Question D20, « Quel retour sur les productions d'élèves ou sur les évaluations avez-vous fourni à votre classe ? », voir annexes 2 et 3.

Nous pouvons aussi croiser ces résultats plutôt encourageants pour le suivi des progrès des élèves pendant le confinement avec les données recueillies dans le sondage à propos des retours de la part des élèves. En effet en dehors du lycée professionnel, où seulement 49 % des enseignants disent avoir eu des retours satisfaisants ou très satisfaisants suite à leurs demandes de productions, les autres enseignants sont satisfaits à plus de 55 % en collège, 63 % en LGT, 65 % en école élémentaire et 79 % en école maternelle³⁷.

Dans les compétences acquises de la part des élèves dans ce champ de l'évaluation nous pouvons enfin signaler que les enseignants ont pratiqué davantage les exercices autocorrectifs³⁸ sous la forme de quizz ou de QCM en ligne et en autonomie.

3.3.4. Les acquis des élèves

S'agissant des acquis des élèves, le sentiment de certains inspecteurs ou professeurs (en s'appuyant sur leurs constats au moment du retour en classe après le confinement) est que certains élèves ont fortement progressé, tandis que d'autres conservaient leurs acquis ou régressaient dans certains cas³⁹. Cette perception de l'impact de l'enseignement à distance sur les acquis des élèves devra donner lieu à une évaluation objective.

4. Quelques situations spécifiques

4.1. Les lycées professionnels

Au niveau du CAP comme à celui du baccalauréat professionnel, la période de confinement a provoqué des difficultés spécifiques auxquelles les chefs d'établissement et le corps enseignant ont été particulièrement attentifs. Les situations auront toutefois été disparates, la diversité des niveaux d'enseignement, d'une part, et la nature des spécialités, d'autre part, se combinant pour faire notablement varier les modalités ainsi que l'efficacité et le succès des enseignements dispensés.

4.1.1. Les limites à l'apprentissage du geste professionnel

D'une manière générale, on observe que les formations orientées vers la conception ont pu mettre en place un EAD de façon relativement aisée. Car c'est surtout dans les enseignements pratiques et dans l'apprentissage des gestes professionnels que l'EAD a rencontré ses limites les plus contraintes, bien que toutes les spécialités n'aient pas été pareillement affectées par l'inaccessibilité des ateliers et l'indisponibilité de l'appareillage technique coutumier.

Dans le secteur industriel, l'impossibilité d'accéder aux plateaux techniques n'a pas vraiment pu être compensée par l'utilisation d'outils numériques professionnels et de simulation, même si certaines entreprises – comme Schneider Electric et Legrand, par exemple – ont mis à disposition des établissements des outils numériques appropriés. Du coup, par exemple, les enseignements professionnels de nombreuses formations orientées vers la production (chaudronnerie, usinage, gros œuvre et second œuvre du BTP, etc.) n'ont pas pu être réalisés durant le confinement.

Pareillement, en sciences physiques, l'accès aux activités expérimentales n'a été possible qu'en exploitant des vidéos montrant la réalisation de travaux pratiques ou, dans certaines situations, en s'appuyant sur des logiciels de simulation d'expériences.

Dans les formations relevant de l'hôtellerie-restauration, des élèves préparant un diplôme dans le domaine de la cuisine ont pu réaliser chez eux des séquences avec un équipement et un approvisionnement adaptés. L'existence d'un site national proposant des tutoriels vidéo et des fiches techniques interactives a favorisé les apprentissages.

³⁷ Enquête mission. Question D15, « À quels pourcentages respectifs, estimez-vous les retours des élèves relativement aux productions demandée ? », voir annexes 2 et 3.

³⁸ Enquête mission. Question D19, « Comment avez-vous évalué les apprentissages des élèves pendant la période de confinement ? », voir annexes 2 et 3.

³⁹ Témoignage d'un enseignant en élémentaire : « Certains ont peu progressé, d'autres ont énormément progressé et ce n'était pas les plus performants. C'est la surprise de la sortie de confinement. C'est lié au milieu familial, au fait que dans certaines familles, les parents se sont beaucoup investis dans le soutien à leurs enfants. Sur les 23 élèves, 16 sont revenus. Ceux qui étaient très performants le sont restés. 4 élèves ont progressé de manière spectaculaire ».

Il apparaît donc que toutes les opérations requises par les apprentissages dans l'enseignement professionnel ne sont pas substituables et, par voie de conséquence, que l'EAD présente un caractère de limitation intrinsèque. Or cette limitation, attestée et assumée par l'institution scolaire, souffre en outre d'un surcroît de contraintes spécifiquement liées aux compétences et aux capacités propres des élèves des voies professionnelles.

Une distinction doit être ici établie entre les élèves préparant un CAP et ceux préparant un bac professionnel.

Les chefs d'établissements et les enseignants en lycée professionnel affirment que c'est parmi les élèves préparant un CAP qu'on a eu à déplorer le plus grand nombre d'abandons et de « décrocheurs ». Cette situation peut au moins partiellement être attribuée, d'après eux, à la proportion élevée (environ 20 %⁴⁰) d'élèves de nationalité étrangère dans ces filières. Ceux-ci, maîtrisent souvent mal la langue française, non seulement à l'écrit, mais également à l'oral. S'ils peinent souvent à comprendre les consignes qui leur sont transmises, la distance et la médiation numérique accroissent leurs difficultés, même quand leurs professeurs multiplient les modes de communication pour faciliter les échanges : téléphone, clavardage, courriel, utilisation de plateformes non préconisées par l'institution (Whatsapp, Discord, etc.). Le cas des « primo-arrivants » est particulièrement sensible à cet égard.

Les élèves préparant un baccalauréat professionnel présentent généralement des profils moins heurtés et les modalités d'enseignement mises en œuvre pendant la période de confinement auront été moins problématiques qu'en CAP, même si le contexte technique demeure prévalant. Pour autant, les difficultés ont été bien réelles.

Ainsi, notamment, le travail en groupe et la réflexion commune entre les élèves, qui sont des leviers essentiels en LP, ont été plus difficiles à mettre en œuvre dans un contexte virtuel, même quand les équipes pédagogiques se sont efforcées de les susciter. Pallier l'absence du professeur afin de modifier la posture des élèves travaillant seuls derrière leur écran est d'autant plus incertain que leur capacité à travailler en autonomie est faible. L'environnement réputé virtuel du numérique est à cet égard mal adapté aux conduites d'encouragement et de bienveillance, si importantes dans les relations pédagogiques entretenues dans l'enseignement professionnel.

Les efforts des équipes enseignantes auront toutefois été substantiels, la modification la plus importante de leurs pratiques s'étant située dans le suivi individuel des élèves par le truchement de visioconférences ou d'appels téléphoniques ciblés, afin de reprendre ou de réviser les notions posant problème, ou encore d'effectuer des corrections orales individualisées. Ces efforts auront même fait émerger, en certaines occurrences, des élèves « à compétences élevées » dans le domaine du numérique, ainsi valorisés à la fois en raison de leurs propres réalisations qu'à travers l'aide et le conseil qu'ils pouvaient dispenser, non seulement à leurs condisciples, mais également à leurs professeurs.

Il convient également de souligner que c'est en voie professionnelle que les enseignants sont les plus nombreux (83 %) à estimer que l'EAD a développé l'autonomie de certains élèves, même s'ils ne sont que 8 % à estimer que ce développement a concerné tous les élèves⁴¹.

4.1.2. Des conditions de travail ajustées

Réagissant rapidement et vivement aux contraintes du confinement, les établissements ont ajusté l'organisation du travail. Après une difficile première semaine, principalement due au dysfonctionnement des outils institutionnels, une restructuration des emplois du temps a généralement eu lieu dès la deuxième semaine et souvent permis de « raccrocher » les élèves, notamment grâce à l'utilisation de Pronote pour communiquer les emplois du temps, mais aussi en y privilégiant les après-midis plutôt que les matinées. L'ENT a permis la mise à disposition de contenus et de consignes, avec l'avantage d'en assurer une visibilité à l'ensemble de la communauté éducative (dont les chefs d'établissement et CPE).

Sur d'autres plans, toute une série d'actions convergentes ont facilité la mise en œuvre de la « continuité pédagogique » en lycées professionnels, et notamment, parmi elles : l'organisation des prêts d'ordinateurs

⁴⁰ Source banque centrale de pilotage.

⁴¹ Enquête mission. Question D18, « Avez-vous le sentiment que la période de confinement a fait progresser en autonomie aucun élève, tous les élèves, certains élèves seulement ? », voir annexes 2 et 3.

aux élèves, la mise en place de webinaires de formation entre lycées, la tenue de visioconférences régulières entre équipes enseignantes, la mutualisation des retours d'expérience, l'accueil d'élèves en danger pour urgence psychique (avec accompagnement des assistantes sociales), des demandes d'équipements aux différentes institutions, le respect de l'obligation scolaire ; toutes ces actions ont été indispensables durant toute la période de confinement et communément citées par les chefs d'établissement. Certains chefs d'établissement mentionnent qu'il a été également nécessaire d'organiser une forme de protection des enseignants face aux injonctions ou exigences de certains parents.

Pour autant, le bilan des témoignages des enseignants fait ressortir un sentiment de manque de relation pédagogique entre eux-mêmes et les personnels de direction. Néanmoins, la rencontre avec les proviseurs fait apparaître qu'un travail de soutien et même de pilotage a existé, aussi bien au niveau de l'adaptation de nouveaux moyens techniques (serveurs), de la gestion des emplois du temps et de la vie scolaire (relation avec les familles et les élèves). Les directeurs délégués aux formations professionnelles et technologiques (DDFPT) ont été également très impliqués et moteurs au niveau des enseignements technologiques et professionnels – une implication qui a été également notée dans la filière technologique.

4.1.3. Un important travail didactique

Quand l'EAD a bien fonctionné en lycée professionnel, on a observé que les élèves ont beaucoup produit – des cartes mentales, des diaporamas, des rédactions en économie - droit dans les sections tertiaires, etc. – d'autant que certains d'entre eux pouvaient avoir une certaine habitude de la distanciation au travail du fait de leurs périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) ou de pratiques numériques développées au cours de la formation. De même, s'appuyant déjà très largement sur l'utilisation d'outils numériques, la démarche pédagogique par projet s'est révélée particulièrement propice à une déclinaison en EAD

Dans cet esprit, des enseignants ont pu s'engager dans une déclinaison pédagogique de l'ingénierie collaborative à distance, mettant en œuvre des outils professionnels comme la plateforme « 3DS experience » de Dassault System, la plateforme AZURE de Microsoft ou encore un progiciel de gestion intégrée dans les sections tertiaires. Certes, les changements de didactique, de pédagogie et de progression ne présentent pas en soi de particularités par rapport à l'ensemble du second degré, mais les enseignants de LP ont dû peser leurs choix à l'aune des spécificités de leurs élèves et du contexte du lycée professionnel. L'attention portée sur l'assiduité et l'objectif de limiter le nombre de décrocheurs tout en évitant lassitude ou découragement et en gardant les présents dans une logique de réussite, auront été cruciaux dans leurs options pédagogiques. Et celles-ci, en jouant sur le temps scolaire et en l'assouplissant, auront aussi encouragé une certaine liberté d'action des élèves, par la limitation des rendez-vous fixes à des plages horaires prédéfinies, et par une distribution des activités sur la semaine tout entière, laissant ainsi aux élèves la liberté de travailler à leur rythme et dans les conditions sociales et matérielles qui leur étaient propres. Ces contraintes spécifiques admises, les réponses apportées par les enseignants de lycée professionnel ont peu différé de celles qui caractérisent l'ensemble du second degré. Citons :

- la mise en œuvre d'un cours convivial en classe virtuelle, court et dynamique, facile à suivre (animation Genially, par exemple) avec des exercices d'entraînement incorporés ;
- l'abondance du travail à distance basé sur un sujet ou un thème travaillés en démarche de recherche, de questionnement avec des écrits ou des vidéos d'explicitation, et la possibilité d'un appel à l'aide au professeur ou à ses pairs ;
- des supports numériques (vidéo, site internet) pour que les élèves recherchent l'information en mode d'« auto-apprentissage » guidé par des fiches d'activités visuelles et détaillées ; des activités différenciées, plus ludiques et culturelles ;
- l'assignation de tâches moins complexes.

Les outils sollicités par les professeurs ne requéraient généralement pas l'installation de logiciels lourds sur les postes informatiques locaux. Dans les sections industrielles, le besoin qu'ils ont plutôt exprimé a été celui d'assurer, dès la levée du confinement, des salles de travail informatique sanitaires sécurisées au sein de l'établissement, afin de permettre aux élèves non équipés en matériel informatique de travailler sur leur projet. Au-delà, il est clair qu'un recensement des bonnes pratiques et que leur mutualisation sont nécessaires, par exemple sur le RNR STI Eduscol.

Enfin, il convient de noter que l'EAD des enseignements généraux en LP s'est trouvé dans une situation un peu plus critique que celle qui a prévalu dans le lycée général et technologique. De fait, le manque d'habitude de travail à la maison a été un obstacle culturel complémentaire pour assurer la continuité pédagogique, et la population du LP, plus fragile socialement, a été davantage concernée par le manque d'équipements informatiques personnels et par les faiblesses, voire de la défaillance de l'encadrement familial, en particulier pour les élèves allophones et pour ceux qui suivent leur formation dans des sections de CAP dits « d'intégration ».

4.2. Le cas de l'école maternelle

4.2.1. Les aléas de la continuité pédagogique

L'école maternelle a requis la vigilance des divers acteurs et observateurs de la continuité pédagogique. Bien qu'obligatoire en effet dès trois ans depuis la rentrée 2019, l'instruction de trois à six ans est difficilement comprise dans son rôle essentiel dans les milieux les plus défavorisés. Hors éducation prioritaire, la grande section seule prend toute son importance, sans doute dans la perspective de l'entrée en CP. La question de la continuité pédagogique en maternelle s'est ainsi posée en des termes particuliers. Si les enseignants comme les IEN se sont montrés très attachés à son principe, elle a présenté des aléas principalement liés à l'âge des enfants, notamment les 3-4 ans, aux objectifs de la scolarisation précoce, principalement la socialisation et le langage oral, mais liés également au rôle d'accompagnement des familles sans lesquelles aucune activité à distance n'est envisageable pour de jeunes enfants. Ainsi la continuité pédagogique en maternelle a eu ceci de particulier qu'elle requerrait avant tout moins des moyens numériques ou techniques que des moyens humains, à savoir la disponibilité des parents. Ainsi que l'a souligné une IEN chargée de mission maternelle lors d'un entretien avec la mission dans le cadre de la continuité pédagogique, « *les familles sont de toute façon médiatrices* ». L'enquête sur la continuité pédagogique réalisée auprès des enseignants de maternelle par la mission a mis en évidence l'implication nécessaire des parents dans la mise en œuvre des classes virtuelles allant jusqu'à l'adaptation des contenus pédagogiques ainsi que des consignes pour les « *rendre plus accessibles aux parents* ». « *La difficulté supplémentaire était de concevoir des activités pédagogiques pouvant être menées par nos parents d'élèves, dont ce n'est pas le métier* », a ainsi témoigné une enseignante. « *Nous devons donc être encore plus précis et efficaces qu'à l'accoutumée* »⁴².

De manière significative, le CNED a proposé des activités pour les 3-4 ans, mais la proposition était destinée aux parents, non aux enseignants, accréditant peut-être l'idée fautive selon laquelle la continuité pédagogique ne commencerait qu'avec la grande section de maternelle.⁴³

La scénarisation pédagogique des enseignements à distance, indispensable à tous les niveaux d'enseignement, est particulièrement sensible en maternelle. La pédagogie au quotidien, dans l'ordinaire des classes, requiert déjà une scénarisation des approches mobilisant le jeu, l'imaginaire, l'imagination, les capacités émotionnelles des enfants, leur curiosité, et suppose la sollicitation de l'intérêt de l'enfant par tous les moyens possibles afin de soutenir l'attention et encourager la capacité à agir. Les expériences de continuité pédagogique les plus réussies sont ainsi celles qui ont su et pu mettre les outils techniques au service de la créativité et de l'imagination pédagogiques des enseignants, leur permettant de jouer un rôle inédit et de mettre en scène des situations conduisant aux apprentissages.

Ainsi, dans une académie francilienne, les initiatives des quatre IEN chargées de la mission maternelle ont permis de piloter la continuité pédagogique par la création d'outils, de supports visant en premier lieu la structuration d'une offre pléthorique, ensuite le gain de temps et l'efficacité en opérant une pré-sélection. Elles ont produit et mis à disposition des enseignants des contenus dont la créativité, la variété et l'innovation répondaient aux exigences des apprentissages en maternelle tout en étant gage d'un maintien des élèves dans une dynamique scolaire malgré le confinement. Parmi ces ressources, le « read.book » a été plébiscité

⁴² Enquête mission. Question F1, « Utilisez l'espace ci-dessous pour faire part de tout commentaire que vous inspire l'exercice de la continuité pédagogique en période de confinement sanitaire ? », voir annexes 2 et 3.

⁴³ Ces activités destinées aux élèves de 3-4 ans et à leurs parents ont en réalité été proposées et mises en ligne antérieurement au confinement et dans un autre cadre que celui de la continuité pédagogique, celui de la mise en œuvre de l'instruction obligatoire à trois ans. À l'origine, il s'agissait d'offrir des contenus pédagogiques aux enfants de famille itinérante. Dans le cadre de la continuité pédagogique, la plateforme a été ouverte à tous gratuitement.

par les enseignants. Les ressources ont été pensées et créées en visant l'autonomie maximale de l'enfant de manière à éviter le plus possible la médiation des parents et donc les inégalités entre les élèves. Dans certaines familles en effet, les parents pouvaient se rendre disponibles, dans d'autres, non. Ou encore, dans les familles comprenant des enfants scolarisés dans les niveaux supérieurs, l'énergie des parents était accaparée par les exigences de leur scolarité au détriment des plus jeunes, ainsi qu'en attestent les réponses au questionnaire de la mission. C'était une difficulté de la continuité pédagogique en maternelle que ces inspectrices ont tenté de contourner en s'adressant directement aux enfants⁴⁴.

Dans cette académie, les inspectrices en charge de la mission maternelle ont fait le choix de piloter la continuité pédagogique dans un contexte de sous-équipement des écoles maternelles en numérique, la plupart ne disposant pas d'ENT, d'un TNI, ni même des outils numériques dont les élèves disposent à la maison, téléphone multifonction, tablettes...

Pour assurer la communication avec les familles, des outils spécifiques ont été créés tels que des lettres numériques, des padlets (par exemple un padlet destiné aux parents et spécialement dédié aux vacances apprenantes) mais aussi la messagerie, les blogs voire des applications grand public telles que Whatsapp ou Zoom, pour faciliter la relation avec les parents. Pour les familles ne disposant d'aucun équipement numérique, les enseignants ont utilisé le téléphone.

Dans cette académie, les professeurs des écoles de maternelle n'ont pas utilisé d'autres outils que ceux créés par les IEN en charge de la mission maternelle qui ont pourvu à leurs besoins y compris en formation.

Les réponses à l'enquête de la mission mettent en évidence un usage d'outils plus diversifiés : des outils comme la Quizinière, Edpuzzle, Thinglink... ont été testés⁴⁵. En l'absence de pilotage par les IEN, les enseignants étaient à la recherche d'outils pour créer des contenus interactifs à partager avec les élèves. Certains, toutefois, ont fait émerger des pratiques originales et qui ont connu une audience considérable, comme telle enseignante de petite section de maternelle de l'académie de Rennes qui a créé sa propre chaîne Youtube, « la maîtresse part en live », plébiscitée par les enfants, les parents⁴⁶.

Les sites académiques et de circonscription arrivent tout de même en tête des ressources citées par les enseignants des classes maternelles, suivis par la classe virtuelle du CNED et les ressources CANOPE, et dans une moindre mesure « Ma classe à la maison » du CNED. Les cours Lumni sont cités à la marge. Du côté de l'offre privée, les réponses sont aussi hétérogènes que pléthoriques, de Youtube à France Inter en passant par la MAIF.⁴⁷

Il convient de noter qu'aucun enseignant ne mentionne le site de l'AGEEM pourtant dédié à la continuité pédagogique pendant toute la période de confinement.⁴⁸

4.2.2. Une difficile évolution des pratiques

Les modifications pédagogiques en maternelle se sont éloignées des pratiques habituelles de classe dans la manière de former les groupes ou d'interagir avec les élèves et les familles. Ainsi on est passé d'un fonctionnement où les enfants étaient assez libres de leurs choix d'activités, à des ateliers imposés toutes les semaines. Les exercices de manipulation ont été remplacés par une pratique de l'oral avec l'aide des parents. Le tout numérique à distance a rendu plus difficile la différenciation et l'adaptation des activités de manière individuelle.

⁴⁴ Voir l'application read.bookcreator.com qui permet la création d'un livre numérique dont le contenu, le format, la mise en page, les possibilités de scénarisation, d'interactivité et d'animation sont importantes et adaptées aux objectifs d'apprentissage de la maternelle. Le *read.book* consulté par la mission, d'une quarantaine de pages, proposait des activités de révision avant l'entrée en CP dans des domaines variés : sonorités de la langue, compréhension d'histoires entendues, connaissance des lettres de l'alphabet, graphisme, dessin, résolution de problèmes, construction du nombre, activités de catégorisation, repérage spatial. Voir <https://read.bookcreator.com/VfUTZg9tuFYqlzViZj9gaBm6gr02/-FC5rFH2SCeDuresqFhTyA>

⁴⁵ Enquête mission. Question C5, « Quels sont les outils ou ressources que vous avez utilisés pour la première fois à l'occasion de la période de confinement ? », voir annexes 2 et 3.

⁴⁶ Chaîne créée par Marie-Solène Loqueteux, enseignante en petite section de maternelle dans l'académie de Rennes.

⁴⁷ Enquête mission. Question C1, « Quels outils ou ressources proposés par le MENJ ou émanant de l'offre privée avez-vous utilisés ? Faire une liste des applications que vous avez le plus souvent utilisées. Si vous avez utilisé l'ENT de votre établissement ou de votre école, indiquer son nom. », voir annexes 2 et 3.

⁴⁸ Association générale des enseignants des écoles et classes maternelle publiques. Voir le site ageem.fr

De plus, certaines notions sont abordées en maternelle exclusivement par la manipulation et dans des ateliers constitués de quelques enfants. Cette pratique a été bouleversée en passant par l'outil virtuel ou le matériel de la maison.

Le confinement a conduit les enseignants à imaginer des situations pédagogiques qui permettraient aux enfants de consolider leurs acquis puis, en avançant dans le confinement, de développer de nouvelles compétences. Il a fallu faire un effort d'imagination. Il s'agissait de rendre accessible et compréhensible l'explication et les étapes de l'apprentissage avec une approche explicite pour les parents.

4.2.3. L'accompagnement des élèves et des familles

C'est finalement le souci principal de chacun des maillons de la chaîne de continuité pédagogique : ne laisser personne sur le bord du chemin semble pourtant un objectif impossible à atteindre. La note de synthèse réalisée par l'IGÉSR en avril 2020 confirme une grande hétérogénéité des situations, mais une constante touchant les différences entre les écoles situées en éducation prioritaire (EP) et les autres (HEP)⁴⁹ :

À titre d'exemple, l'enquête flash sur les élèves ne répondant à aucune sollicitation remontée au rectorat de Reims pour le 3 avril fait apparaître l'état suivant pour la maternelle :

Tableau 1 : Pourcentages d'élèves n'ayant répondu à aucune sollicitation (voir texte)

PS	HEP	4,3	REP	11,7	REP+	13,7
MS	HEP	3,7	REP	9,3	REP+	8
GS	HEP	2,6	REP	8,3	REP+	10,3
Toute école maternelle	HEP	3,8	REP	9,8	REP+	10,6

Ces chiffres qui pointent des différences sensibles entre les écoles en éducation prioritaire et les autres, notamment en maternelle, varient peu d'un département à l'autre.

Ils reflètent aussi la relativisation par certaines familles du rôle de l'instruction et de l'école en général pour les plus petits. Pour ces élèves, l'objectif prioritaire a été de maintenir le lien avec les familles par tous les moyens, les enseignants allant même chercher les enfants dans les hôtels sociaux au moment du déconfinement.

Les enseignants et enseignantes avec qui la mission a pu s'entretenir ont ainsi eu tendance à relativiser la continuité pédagogique en maternelle en la ramenant à sa priorité, celle de maintenir les liens sociaux entre enseignants et élèves, enseignants et familles et entre élèves.

Autre constat de la continuité pédagogique en maternelle : elle a révélé un net écart des priorités familiales entre petite et moyenne section d'un côté, grande section (et au-delà) de l'autre.

4.3. L'éducation prioritaire

4.3.1. Une fracture numérique perceptible

La fracture numérique est l'une des difficultés rapidement repérées dans l'exercice de la continuité pédagogique pour tous. L'accès aux outils numériques a été problématique pour de nombreuses familles : un ordinateur par foyer, une fratrie devant se partager l'outil ou encore des parents qui utilisaient l'outil en télétravail. Le mobile multifonction (*smartphone*) a souvent été le seul moyen pour compenser ces lacunes.

⁴⁹ Note à l'attention de monsieur le ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse : Suivi par l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche de la continuité administrative et pédagogique : 8 avril 2020. Note de synthèse réalisée à l'aide des remontées effectuées à la fin de la troisième semaine de confinement (4 avril 2020) par les correspondants académiques, avec l'appui pour le premier degré des IGÉSR de la mission enseignement primaire (MEP). L'encadrement supérieur de la quasi-totalité des académies a pu être interrogé, y compris pour l'outre-mer et même pour certaines communautés d'outre-mer (recteurs, vice-recteurs, doyens des corps d'inspection territoriaux, IA-DASEN, IEN-ADASEN essentiellement).

Cette question s'est trouvée aggravée en milieu rural quand la précarité informatique s'est conjuguée à l'absence de réseau internet fiable et stable, proposant un débit suffisant pour les classes virtuelles.

Or une enquête récente de la DEPP⁵⁰ révèle qu'à l'école comme en collège, environ 65 % des enseignants déclarent avoir toujours ou souvent proposé aux élèves des activités ayant recours à un ordinateur connecté à l'internet, sans faire de différence entre les enseignants en éducation prioritaire et les autres.

Il a le plus souvent fallu passer par les familles pour distribuer le travail et le faire réaliser aux enfants. Beaucoup de parents ont été en grande difficulté faute de maîtriser la langue (familles allophones ou faiblement lettrées) et faute de comprendre les consignes.

L'adjectif « explicite » du référentiel de l'éducation prioritaire a pris tout son sens car il fallait rendre explicites plus que jamais les consignes et expliquer le travail à faire ou le corrigé rendu. La pédagogie explicite a été perçue comme essentielle aux enseignants qui ont tout mis en œuvre pour clarifier leurs attentes.

C'est dans ces familles que les décrochages ont été rapidement les plus nombreux. L'enquête de la DEPP a montré que les enseignants du premier degré estiment la part d'élèves n'ayant pas pu être suivis à 10 % en EP (la part est de 6 % pour l'ensemble EP et le HEP). La différence est encore plus nette en collège : 19 % pour l'EP et 9 % pour le HEP⁵¹.

Les équipes éducatives ont tout fait pour rester en contact avec ces familles, par courriels, téléphones, WhatsApp, classes virtuelles, tablettes prêtées par la circonscription ou le collège... De rares cas ont été signalés de familles ayant rompu tout contact avec l'école. On évoque des difficultés (surtout en collège) pour collecter les coordonnées des familles (numéro de téléphone et adresse mail valides) et parvenir à toucher tous les élèves.

4.3.2. L'importance du téléphone et ses limites

Le contact téléphonique a été le meilleur moyen de garder le lien avec les élèves. De nombreux élèves n'ont eu comme outil numérique qu'un téléphone multifonction, personnel ou familial. Or cet outil se prête mal à des tâches scolaires ou d'apprentissage, ne serait-ce que pour la lecture des documents. Les enseignants ont d'ailleurs souvent adapté leurs supports pour que les élèves puissent y avoir accès très facilement sur leur téléphone.

Les enseignants soulignent l'importance du contact téléphonique pour motiver les élèves mais affirment également qu'un coup de fil ne suffit pas pour s'assurer qu'un élève n'est pas en situation de décrochage. Ils rapportent que certains élèves particulièrement motivés ont modifié leur rythme de vie pour travailler la nuit, seul moment où le mobile multifonction était disponible et les conditions propices au travail. Le sondage de la mission permet de classer les modalités d'exercice qui ont été privilégiées pendant la continuité pédagogique et confirme la place des contacts téléphoniques qui est plus importante en EP par rapport au HEP et ceci davantage à l'école qu'au collège⁵².

La diffusion des émissions Lumni ou de séances sur des chaînes de télévision locales (comme WEO dans le cadre de l'émission « Hauts-de-France Apprenants ») a permis de contourner le déficit d'équipement numérique et de compenser la difficulté des familles à accompagner leur enfant.

4.3.3. Quelques aspects positifs

Des aspects positifs ressortent de cette gestion de crise à l'égard des territoires fragiles :

- le lien de l'école avec les familles s'est resserré dans des relations quotidiennes où la confiance s'est affermie ;
- le regard de certaines équipes éducatives sur la réalité sociale des élèves a évolué ;
- le regard des familles a évolué également, mesurant ce qu'est l'école, ses exigences, son cadre, et sa richesse ;

⁵⁰ Continuité pédagogique, période de mars à mai 2020, document de travail 2020-E03, DEPP, juillet 2020, figure 3-1 p. 22.

⁵¹ Continuité pédagogique, période de mars à mai 2020, document de travail 2020-E03, DEPP, juillet 2020, figures 1-9 et 1-10 p. 12.

⁵² Enquête mission. Question B1, « Quelles modalités d'exercice de la continuité pédagogique avez-vous mises en place ? », voir annexes 2 et 3.

- de nouvelles modalités de travail ont été inventées, dont beaucoup disent qu’elles seront réinvesties pour les plus démunis.

Il est à noter que ces aspects sont à nuancer entre l’école élémentaire et le collège. Si on considère les relations avec les familles, l’amélioration est très nette à l’école élémentaire, particulièrement en REP-REP+. Mais elle est beaucoup moins signalée par les enseignants de collège en EP ou hors EP⁵³. Quant aux relations avec les élèves, c’est en collège que les enseignants les voient davantage modifiées, et plutôt HEP⁵⁴.

Enfin concernant les changements de pratiques, qu’elles soient de l’ordre de la didactique, de la pédagogie ou relèvent de progressions ayant conduit les enseignants à mettre en place de nouvelles modalités de travail (commentaires individuels oraux ; exercices autocorrectifs ; ...), il apparaît que les enseignants de collège en EP se montrent systématiquement moins enclins à évoluer par rapport aux enseignants HEP alors que l’inverse est observable à l’école élémentaire⁵⁵.

4.3.4. Un indispensable travail d’équipe

Les enseignants évoquent le problème de l’harmonisation des procédures de travail à distance au sein des équipes. Il s’agit à la fois de la transmission des devoirs aux élèves (et de leurs retours) et des outils de travail à distance. Certes cette question n’est pas spécifique aux établissements de l’éducation prioritaire mais la multiplicité des outils et des canaux d’information a découragé nombre de familles et d’élèves. Dans le cadre de l’éducation prioritaire, il est primordial de rendre explicite et simple l’organisation du travail à l’échelle d’une école ou d’un collège. Certains enseignants signalent même qu’ils ont favorisé la simplicité de l’outil (classe du CNED et recours au manuel) quitte à amoindrir les contenus didactiques et adapter les supports. Dans tous les cas, l’engagement de chaque acteur de la communauté éducative, la concertation régulière, le choix de procédures explicites et adaptées, d’outils numériques simples sont des préalables à une possible continuité pédagogique.

Malgré tous les efforts déployés, il faut noter que certains élèves n’étaient pas préparés à travailler en autonomie ou à utiliser de façon aussi intense le numérique pédagogique. Même des élèves ayant de bonnes capacités ont tout de même décroché par manque d’autonomie. Cela peut être constaté au niveau quantitatif (travaux non rendus) mais également qualitatifs (des travaux rendus mais quasiment vides). Le sondage de la mission⁵⁶ établit à 40 % les retours absents ou insuffisants à l’école en EP (au lieu de 18 % HEP) et à 42 % en collège en EP (au lieu de 28 % HEP).

Hormis les séances proposées par quelques professeurs expérimentés, les classes virtuelles, pourtant autant utilisées en EP que HEP⁵⁷, ont été suivies par une poignée d’élèves.

Les enseignants se montrent inquiets quant aux apprentissages effectifs lors de cette période, ce que confirme l’enquête de la DEPP sur la continuité pédagogique⁵⁸. Ceci d’autant que lors du déconfinement, quand les élèves sont revenus (surtout lors de la deuxième phase du déconfinement), il n’a pas été réellement possible de mettre à profit ce temps pour stabiliser les apprentissages et articuler un enseignement en classe et un enseignement à distance. Ils prévoient de nouveaux outils dans le cadre d’un enseignement hybride à la rentrée. Les enseignants ont constaté une grande disparité des avancées ainsi que l’ampleur du décrochage réel et redoutent de devoir gérer une hétérogénéité encore plus grande que celle

⁵³ Enquête mission. Question D26, « L’enseignement à distance que vous avez pratiqué a-t-il modifié vos relations avec les familles de vos élèves ? », voir annexes 2 et 3.

⁵⁴ Enquête mission. Question D24, « L’enseignement à distance que vous avez pratiqué a-t-il modifié vos relations avec les élèves ? », voir annexes 2 et 3.

⁵⁵ Enquête mission. Question D1, « Les nécessités de la période de confinement vous ont-elles conduit (e) à modifier votre approche ? », voir annexes 2 et 3.

⁵⁶ Enquête mission. Question D15, « À quels pourcentages respectifs, estimez-vous les retours des élèves relativement aux productions demandées ? », voir annexes 2 et 3.

⁵⁷ Enquête mission. Question B3, « Quel pourcentage du temps de travail à distance mené avec vos élèves l’a été sous la forme d’une classe virtuelle synchrone ? », voir annexes 2 et 3.

⁵⁸ Extraits de la note d’information de la DEPP n° 20.26, juillet 2020 : « Dans le premier degré, l’appréciation des professeurs des écoles exerçant en éducation prioritaire apparaît dégradée par rapport à la moyenne tous secteurs confondus, puisque seuls 64 % portent un regard positif sur l’apprentissage des élèves pendant la période de fermeture des écoles contre 77 % de l’ensemble des enseignants du premier degré ». « En éducation prioritaire, seul un enseignant sur deux rapporte être satisfait de l’apprentissage des élèves ».

qu'ils connaissent habituellement. Ils craignent particulièrement que les élèves aient des difficultés à retrouver une posture d'élève.

5. Accompagner les enseignants et répondre à leurs besoins

5.1. La contribution des acteurs institutionnels

Dès le début du confinement et l'arrêt des enseignements scolaires, les acteurs institutionnels se sont fortement mobilisés pour rendre possible ou faciliter des solutions pédagogiques alternatives à la conduite ordinaire de la classe. Au niveau de l'administration centrale, la DNE et les bureaux de la DGESCO ont aussitôt cherché à identifier les difficultés rencontrées dans les établissements ; d'autres acteurs, comme CANOPÉ, le CNED ou l'IHEEF ont mis leurs moyens techniques, pédagogiques ou leurs ressources stratégiques au service des acteurs de terrain. Le suivi des réseaux sociaux et l'écoute des préoccupations des personnels enseignants ou administratifs a été, à cet égard, un levier important de l'agilité avec laquelle l'institution a affronté la crise subie par le système éducatif dans son ensemble.

5.1.1. La question des ressources

De nombreux interlocuteurs de la mission reconnaissent que le nombre des ressources numériques destinées aux professeurs, aux élèves et même aux parents est élevé et de qualité, mais que la récente multiplication des plateformes (portail Éduscol, BRNE, CANOPE, ressources locales des ENT) et l'hétérogénéité des sources et des procédures de connexion ont produit une réelle confusion parmi les usagers et constitué un obstacle à la mise en place à la fois rapide et sereine d'un EAD efficace. Les exigences d'une harmonisation des plateformes, de leur interopérabilité, d'une meilleure accessibilité du matériau pédagogique (simplification des accès réseau, facilitation des recherches de ressources pertinentes) et la nécessité d'éviter les redondances se sont fait jour auprès des grands acteurs institutionnels avec une intensité nouvelle dès les premiers temps du confinement.

Ainsi le réseau CANOPÉ, par exemple, a très vite concentré ses efforts sur la « curation des ressources », c'est-à-dire sur leur classification, d'une part, et sur la diffusion d'informations destinées à en optimiser l'exploitation, d'autre part. De son côté, le CNED a dès les premières semaines du confinement mis en place des solutions et des scénarii pédagogiques originaux, renonçant partiellement et temporairement à son modèle économique pour rendre gratuitement accessibles ses contenus d'enseignement ; et parvenant ainsi à une diffusion quasiment « industrielle » de ces derniers (238 000 classes virtuelles ont ainsi touché près de 2,8 millions élèves). Également sollicitée par le ministère de l'éducation nationale, France Télévision a contribué à l'effort éducatif avec la diffusion d'émissions dans le cadre de l'offre de contenus scolaires télévisés Lumni.

En même temps que des moyens étaient mis à la disposition des équipes pédagogiques et administratives, les difficultés rencontrées par les acteurs locaux de l'école (professeurs, élèves, familles, ou même administrations) ont nourri une réflexion sur la nature des ressources (sur leur « granularité », notamment) et sur la labélisation des ressources issues de l'édition privée.

5.1.2. Une montée en compétence des acteurs et d'importants efforts de formation

Dans l'urgence de la crise, l'institution a d'abord concentré ses efforts sur les aspects techniques des usages du numérique et mis tout en œuvre pour que les systèmes d'information, fortement sollicités et d'abord défectueux, pussent recouvrer une parfaite fonctionnalité : augmentation de la puissance des serveurs, multiplication de l'ouverture de comptes, etc. On a pu observer, à cet égard, que l'utilisation par les acteurs locaux de solutions techniques alternatives à celles préconisées par l'institution (ENT, VIA, etc.) aura en réalité contribué à garantir un fonctionnement satisfaisant du système public, dont l'usage était allégé par celui de Skype, Zoom, Discord, etc.

Mais l'essentiel est ailleurs, dans une rapide réorientation des efforts de l'institution vers la *formation* des acteurs locaux.

La crise a en effet d'abord fait émerger craintes et incertitudes face à des outils numériques dont beaucoup n'avaient pas une maîtrise suffisante, aussi bien au niveau des équipes pédagogiques qu'au niveau des

équipes administratives, notamment dans le premier degré. Le système a cependant rapidement réagi, le réseau CANOPE organisant par exemple des *webinaires* ayant touché quelques 100 000 professeurs de tous niveaux. Il s'agissait de systématiser les usages pédagogiques du numérique en répondant à une triple exigence : celle d'aider les professeurs à s'assurer d'un lien pédagogique « humain » avec leurs élèves ; celle de les aider à affronter l'hétérogénéité des situations scolaires et sociales affectant inévitablement leurs élèves ; celle enfin de les aider à assumer les contraintes d'un EAD, voire, à partir de début juin, d'un enseignement hybride.

De telles exigences sont arrivées au cœur des stratégies institutionnelles, l'IHEEF s'interrogeant par exemple sur les conditions d'un « passage à l'échelle » de ses formations au numérique et par le numérique, destinées, non seulement aux chefs d'établissement, mais également aux inspections territoriales et aux cadres intermédiaires. À cet égard, le rôle des enseignants pour les ressources et les usages numériques (ERUN), tout comme celui des délégués académiques au numérique (DAN), auront été capitaux dans l'accompagnement technique, puis pédagogique des acteurs locaux. Ils auront contribué à une représentation nouvelle, chez nombre de professeurs, non seulement du numérique en tant que tel, mais également de leurs propres besoins de formation. À l'issue de la période de confinement, on aura ainsi pu estimer qu'une conscience nouvelle du rapport au numérique aura saisi le corps enseignant, moins soucieux, désormais, de recevoir une formation technique, qu' impatient de recevoir une formation pédagogique et de se préparer à contribuer à la mise au jour de techniques d'enseignement nouvelles et originales.

Ainsi, si une montée en compétences numériques est attestée, elle ne concernerait plus tant l'habileté à manipuler les outils informatiques, mais porterait plutôt sur la représentation de méthodes et de pédagogies nouvelles issues des contraintes du confinement. Autrement dit : l'institution est globalement consciente que les enjeux du numérique ne sont plus du côté de la technique, aux progrès de laquelle il n'est évidemment nullement question de renoncer ; mais du côté des pratiques pédagogiques, auxquelles les professeurs sont de plus en plus nombreux à s'intéresser.

5.1.3. La vie de la classe sans la classe

Or les professeurs n'auront pas pu assumer seuls le choc du confinement et de l'EAD, d'abord, de l'enseignement hybride, ensuite. Les DAN, ERUN, les inspections territoriales auront tous joué un rôle capital dans l'aide effectivement apportée aux acteurs locaux de l'école.

Pour user d'une formule paradoxale, « la vie de la classe sans la classe », c'est la vie des enseignements à un moment où l'on en perd la maîtrise directe, où le rapport aux élèves s'est virtualisé ou distendu, où les méthodes d'enseignement deviennent incertaines et les objets d'évaluation consécutivement bancals.

Tout au long de la période de confinement, le nombre des classes virtuelles a été extrêmement élevé, mais tous les acteurs en ont témoigné, la question n'était pas toujours de savoir si les élèves étaient ou non connectés aux cours, mais, qu'ils le fussent ou non, de savoir quelle écoute, quelle attention et quelle perception ils pouvaient avoir des enseignements qui leur étaient dispensés.

La réflexion de l'institution, dans son ensemble, aura été sur ces points soutenue et, proche des fondamentaux de tout enseignement : qu'est-il utile d'enseigner et avec quels outils ? comment s'y prendre ? à quelles fins et comment en évaluer le succès ou l'échec ?

Selon les entretiens qu'a pu conduire la mission, les DAN ou les ERUN ont très tôt appréhendé toute l'étendue du problème, comme si la crise n'avait été que l'occasion de révéler ou de mettre au premier plan une réflexion conduite de plus longue date. L'accent a en effet été mis sur les défis d'un EAD ou d'un enseignement hybride, mais également sur la nécessité de réfléchir aux pédagogies du numérique, non en termes de *substitution* de pratiques distancielles méconnues aux pratiques présentielles connues, mais de *conception* de pratiques authentiquement nouvelles à des pratiques constituant le fonds même et, en quelque sorte, l'indépassable de tout enseignement et de toute transmission : instruire, ouvrir l'esprit, aiguïser l'esprit critique des élèves, etc.

Les contraintes pédagogiques fondamentales dans lesquelles les « grands acteurs » institutionnels n'ont cessé de se positionner en contexte de confinement auront inspiré l'accompagnement local des professeurs et fait apparaître, parmi eux, la nécessité d'ouvrir de nouvelles voies pédagogiques ou d'en redécouvrir certaines, déjà connues mais peu empruntées.

Toute l'institution en est consciente : ses acteurs sont encore dans une démarche de recherche, mais aussi dans une claire conscience de leur horizon professionnel, comme l'atteste, du reste, la décision, dès le printemps, de lancer les « États généraux du numérique » en novembre prochain.

5.2. Le soutien ressenti par les enseignants

5.2.1. Une collaboration entre enseignants en demi-teinte

L'enquête menée par la mission montre que la collaboration entre enseignants, si elle a été plus soutenue durant la période de confinement qu'en temps normal⁵⁹, ce fut de façon modérée. Dans le premier degré, environ 41 % des enseignants estiment avoir davantage collaboré durant la période de confinement avec les enseignants de leur niveau. Dans le second degré, cela est encore moins marqué : 25 % estiment avoir davantage collaboré avec les enseignants de leur propre discipline.

On peut s'étonner que les modalités de collaboration entre enseignants ne fussent pas beaucoup plus intenses qu'en temps ordinaire, ceux-ci ayant à relever les mêmes défis. Dans le second degré, une collaboration accrue aurait été pourtant indispensable pour proposer aux élèves d'une même classe des solutions cohérentes et concertées.

5.2.2. Soutiens et manques dans le premier degré

Les enseignants interrogés par la mission reconnaissent avoir reçu l'accompagnement dont ils avaient besoin pour faire face aux difficultés auxquelles ils étaient confrontés⁶⁰.

Dans le premier degré, ils sont seulement 22 % à déclarer qu'une forme de soutien leur a manqué durant la période considérée. Lorsqu'ils évaluent, par une note de 0 à 4, les contributions des différents acteurs⁶¹, ils considèrent que ce sont les directeurs d'école qui ont fourni le soutien le plus actif (note moyenne 2,8), suivis, à égalité, par les IEN premier degré et les ERUN (2,4). Les conseillers pédagogiques de circonscription viennent ensuite (1,9).

Certains enseignants, peu nombreux dans l'échantillon de la mission, déplorent la faiblesse du soutien hiérarchique moral ou professionnel, individuel ou collectif.

Sont notamment mentionnés le besoin d'une mise en cohérence par le supérieur hiérarchique immédiat des consignes des instances de l'Éducation nationale – parfois jugées floues ou même contradictoires – et le manque de rationalisation de l'information reçue par les enseignants – qui ont parfois reçu des messages émanant de plusieurs niveaux hiérarchiques. Certains estiment qu'un soutien de leur hiérarchie pour penser l'action pédagogique, orienter les choix numériques et trouver le bon équilibre a également manqué. Ces témoignages individuels sont minoritaires, mais ils laissent entrevoir une forte variabilité des soutiens ressentis par les enseignants d'une école à l'autre.

5.2.3. Soutiens et manques dans le second degré

Dans le second degré (collège, lycées général et technologique), les enseignants sont moins satisfaits que dans le premier degré de l'accompagnement qu'ils ont reçu puisqu'ils sont 38 % à estimer qu'une forme de soutien leur a manqué (31 % au collège et 39 % au lycée). En lycée professionnel, ils sont encore plus nombreux, en proportion : 44 %.

Au collège et au lycée, ce sont les professeurs principaux qui sont jugés les plus actifs (note de 2,7), suivis, presque à égalité, par les chefs d'établissement et les professeurs référents pour le numérique (2,5). Le rôle

⁵⁹ Enquête mission. Questions E1, « Au cours de la période de confinement, comment qualifieriez-vous la collaboration avec les autres enseignants de votre discipline ou de votre niveau d'enseignement par rapport à ce qu'elle est en temps normal ? » et E2, « Au cours de la période de confinement, comment qualifieriez-vous la collaboration avec les autres enseignants de votre établissement ou de votre école par rapport à ce qu'elle est en temps normal ? », voir annexes 2 et 3.

⁶⁰ Enquête mission. Questions E3, « Parmi les acteurs suivants, quels sont ceux qui ont joué un rôle actif dans l'organisation ou le déroulement de la continuité pédagogique ? », E4, « Estimez-vous qu'une forme de soutien vous a manqué durant la période de confinement ? » et E5, « Si une forme de soutien vous a manqué durant la période de confinement, indiquez laquelle ? », voir annexes 2 et 3.

⁶¹ Enquête mission. Question E3, « Parmi les acteurs suivants, quels sont ceux qui ont joué un rôle actif dans l'organisation ou le déroulement de la continuité pédagogique ? » et E4, « Estimez-vous qu'une forme de soutien vous a manqué durant la période de confinement ? », voir annexes 2 et 3.

des IA-IPR est également reconnu, mais à un niveau légèrement inférieur (2,1). En lycée professionnel, le rôle des professeurs principaux est clairement reconnu (note de 2,8). Ceux des IEN-ET-EG et des chefs d'établissements viennent ensuite (2,4 et 2,1, respectivement).

Parmi les manques de soutien le plus souvent signalés, c'est encore, comme dans le second degré, le manque de soutien des chefs d'établissements qui est le plus souvent cité. Plusieurs enseignants regrettent un manque de coordination et d'harmonisation au sein des équipes pédagogiques.

Un nombre non négligeable mentionne également avoir souffert d'un manque de reconnaissance et de soutien psychologique de la part de leur hiérarchie. La mission n'est pas en mesure de quantifier avec précision la prévalence de ces opinions négatives. Elles soulignent encore, et d'une façon sans doute plus marquée, la disparité importante des soutiens apportés par les équipes de direction d'un établissement à l'autre. Les entretiens menés par la mission avec les enseignants confirment cette interprétation.

L'ensemble de ces observations et de ces échanges confirme en tout cas l'importance d'un soutien hiérarchique organisé et explicite, de la cohérence de l'organisation pédagogique mise en place et de l'harmonisation des actions et des outils au sein des équipes pédagogiques.

5.2.4. Quelques indications sur la formation des enseignants

L'analyse des besoins de formation déclarés par les enseignants⁶² fait apparaître des différences marquées entre les appréciations des enseignants d'une part, du premier degré et du collège, et d'autre part, des lycées généraux et technologiques ou professionnels. En effet, 56 % des professeurs des écoles et 53 % des professeurs de collège estiment n'avoir pas eu besoin de formation alors qu'ils sont 70 % en lycée général et technologique ou professionnel. De ce point de vue, le panel d'enseignants de la mission est sans doute peu représentatif de l'ensemble des professeurs car, ayant été repérés pour leur engagement durant la période de confinement, ils étaient sans doute mieux préparés aux usages du numérique que la moyenne de leurs collègues. Ils déclarent d'ailleurs avoir souvent été des personnes ressources pour leurs collègues en particulier dans le second degré.

Néanmoins, on constate que, lorsqu'ils existaient, ces besoins de formation ont été satisfaits dans la majorité des cas (67 % pour les enseignants du premier degré et 64 % pour ceux des lycées). Les enseignants du collège font exception : seulement 53 % d'entre eux estiment avoir obtenu les formations dont ils avaient besoin.

Ces observations méritent d'être affinées et confrontées aux résultats d'autres enquêtes qui pourraient être réalisées en considérant un échantillon plus large que celui que la mission était en mesure d'analyser.

6. Éléments prospectifs

6.1. L'année scolaire 2020-2021

Personne ne sait exactement dans quel sens la pandémie évoluera au cours de l'année 2020-2021, ni avec quelle ampleur. Le retour des élèves dans les écoles et les établissements est une priorité absolue, mais, à l'heure où nous écrivons, il est clair que des mesures de distanciation et de précautions sanitaires resteront en vigueur pendant le premier trimestre de l'année scolaire, au moins.

Ces précautions vont continuer à compliquer le déroulement normal des enseignements et, même si une situation de confinement généralisée telle que nous l'avons connue au printemps 2020 est exclue à l'échelle nationale, il est probable qu'il sera nécessaire de recourir localement à des séquences d'enseignement à distance. La DGESCO a mis en place un ensemble de documents et de fiches techniques opérationnelles préconisant les procédures à adopter dans différents scénarios⁶³.

6.1.1. Entretenir l'expérience acquise et se tenir prêts

Les difficultés qui vont se présenter aux enseignants sont différentes de celles qu'ils ont rencontrées dans la première séquence de confinement. La plupart d'entre eux a désormais l'expérience de l'utilisation des outils

⁶² Enquête mission. Questions E7, « Estimez-vous avoir eu besoin de formations ? » et E8, « Avez-vous obtenu une réponse à vos besoins de formation ? », voir annexes 2 et 3.

⁶³ <https://eduscol.education.fr/cid152893/rentree-scolaire-2020-plan-de-continuite.html>

numériques de communication avec les élèves (ENT, classes virtuelles, etc.) et ils peuvent s'appuyer sur leur pratique, durant le printemps 2020, de l'enseignement à distance, le repérage de ressources utiles qu'ils ont effectué, et les stratégies d'évaluation et de personnalisation qu'ils ont mis en place.

Il importe de veiller à ce que ces compétences ne se perdent pas chez les enseignants qui n'auront pas immédiatement à recourir à l'enseignement à distance. Pour cela, il sera nécessaire que les académies maintiennent un important effort de formation des enseignants, dans la continuation de ce qui a été pratiqué au printemps, et d'échanges avec eux afin de les aider dans un processus autoréflexif. Il est également indispensable qu'au niveau local, les équipes pédagogiques et disciplinaires disposent d'un temps d'analyse en commun sur les leçons à tirer du printemps. Des actions de formation d'initiative locale pourraient s'appuyer sur cette expérience. Une mutualisation, à l'échelon local pourrait ainsi être organisée, par le biais de sites internet (tout outil collaboratif) ou de publications sous forme de « lettres » dédiées.

Ces équipes, autant que les administrations des écoles et des établissements, doivent être prêtes à basculer très vite d'un mode d'enseignement en présence à une situation partielle ou totale d'enseignement à distance.

Pour cela, la mission conseille en particulier aux écoles et aux établissements d'effectuer à chaque rentrée un sondage permettant de juger du niveau d'équipement informatique des élèves et des enseignants et de la capacité d'usage de ces équipements (qualité de l'accès à l'internet, niveau de compétences numériques – qui pourrait être estimé en s'appuyant sur la plateforme PIX, par exemple...). Des mécanismes de compensation des manques constatés devront être mis en place.

Une stratégie plus radicale de préparation pourrait consister à organiser, en temps normal, des séquences d'entraînement à l'enseignement à distance, comme on le fait pour les entraînements face à certaines situations à risques (incendie ou intrusion) à l'école. Plusieurs des interlocuteurs de la mission ont évoqué cette piste intéressante. Pour reprendre un propos d'enseignant : « *Il a fallu mettre en place beaucoup de choses dans la précipitation* ». La question du « que faire en temps de crise ? » doit être travaillée hors crise : des outils numériques doivent être mis au point « au cas où ». Pour être réellement significatifs, ces exercices devraient être organisés selon une procédure précise à une échelle qui reste à déterminer (qui permettrait par exemple de vérifier les capacités de communication internet des établissements et des services). La mise en place d'un groupe de réflexion national chargé d'approfondir cette question est une piste de progrès possible.

6.1.2. Veiller à la coordination entre les différents acteurs

La rapidité d'action et la qualité de l'enseignement à distance qui pourra être dispensé dépendent de façon cruciale des actions de coordination. Les modalités de cette coordination sont clairement précisées dans la note DGESCO déjà mentionnée.

Éviter une dispersion trop grande des usages entre les différents enseignants est une nécessité qui est bien explicitée dans ce rapport. Il y a de nombreux aspects à considérer pour l'organisation des emplois du temps et, par exemple, l'identification d'une stratégie d'enseignement hybride : quelle part consacrer à l'enseignement à distance ? comment répartir l'enseignement en présence ? à quels élèves le destiner ? pour quelles disciplines ? à quelle partie de la progression ? La mission estime que ces questions devraient faire l'objet d'une réflexion commune en début d'année lors de conseils de maîtres, de conseils pédagogiques, de conseils écoles - collège, de conseils d'enseignement voire d'un comité de pilotage dédié. Elles ont des incidences sur l'organisation des progressions des enseignements, dont la coordination entre différents enseignants d'une même discipline et d'un même niveau rendrait beaucoup plus facile un basculement rapide au distanciel. La coordination des acteurs ne doit évidemment pas oublier d'impliquer les parents, qui ont été des acteurs à part entière de l'exercice de la continuité pédagogique durant la phase de confinement. Les enseignants ont préparé de nombreux outils mutualisables pour aider les familles dans l'accompagnement pédagogique à domicile de leurs enfants.

Les enquêtes de la DEPP⁶⁴ et l'enquête menée par la mission⁶⁵ montrent que les temps de concertation entre la direction et les enseignants, s'ils ont été très fréquents dans le premier degré, ils l'ont beaucoup moins été dans le second degré (81 % des enseignants du premier degré, 54 % des enseignants du second degré déclarent avoir eu au moins une réunion par quinzaine avec leur directeur d'école ou leur équipe de direction). Il y a sur cet aspect un point de vigilance important pour les équipes de direction.

6.1.3. Encadrer et accompagner l'adaptation pédagogique des enseignants

Sur le plan pédagogique, les corps d'inspection doivent poursuivre leurs activités de conseil. Eux-mêmes doivent développer leur analyse pédagogique de l'acte d'enseignement à distance. De nombreux collègues d'inspecteurs se sont attachés à cette réflexion. Celle-ci sera d'autant plus riche qu'elle s'appuiera sur des observations authentiques de séances à distance.

La mission a été très surprise du peu d'observations « en direct » qui ont été réalisées par les inspecteurs durant la période de confinement. On peut en comprendre les raisons : dans le climat de stress généré par la crise, il semblait à certains peu souhaitable de soumettre les enseignants à l'inconfort d'une observation en situation de classe virtuelle. Néanmoins, l'observation sans visée évaluative d'une séance d'enseignement est parfaitement dans l'esprit des visites d'accompagnement prévues par le PPCR⁶⁶. De telles visites, réalisées dans les classes d'enseignants volontaires permettent de dépasser les informations déclaratives reçues la plupart du temps par les corps d'inspection de la part des professeurs. Elles sont également l'occasion pour les inspecteurs d'exercer leur expertise pédagogique et d'améliorer leurs compétences dans l'analyse de ces modalités particulières d'enseignement au service d'autres contextes que celui de crise sanitaire, dans des conditions classiques d'enseignement ou des situations spécifiques (vacances scolaires ; enfants empêchés). Ces observations, coordonnées au sein des collèges d'inspecteurs permettraient une meilleure mutualisation des pratiques favorables et des erreurs manifestes et réduiraient les inégalités de qualité constatées entre les disciplines, les filières ou les niveaux de classe.

6.2. Quels usages conserver ou amplifier

Avant d'aborder cette question, il est intéressant de prendre en considération le regard que portent les enseignants sur ce que leurs élèves ont apprécié dans la continuité pédagogique.

6.2.1. Des pratiques appréciées des élèves

Il s'agit ici des impressions des enseignants et non des réponses à des questions posées à des élèves, même si certains enseignants ont demandé leur avis à leurs élèves.

Dans les deux degrés et à tous les niveaux, les classes virtuelles sont appréciées des élèves y compris en maternelle où les petits ont aimé de revoir leurs camarades et leur enseignant. La classe virtuelle a permis de garder le lien, de travailler ensemble mais aussi de réaliser des activités comme des jeux et des défis en élémentaire, des activités mobilisant la créativité des élèves dans le second degré. Les cours ont été jugés plus dynamiques, plus courts, et moins transmissifs. Les élèves du collège et des lycées ont pu y pratiquer le travail de groupe et ont apprécié la possibilité de poser des questions via le chat.

L'importance du maintien du lien se retrouve aussi dans l'intérêt porté par les élèves en élémentaire et dans le second degré aux échanges téléphoniques et aux messages (courriels, SMS...) réguliers. Le fait que les enseignants s'assurent qu'ils allaient tous bien, qu'ils prennent le temps de les contacter personnellement quand ils n'avaient pas eu de réponse depuis longtemps semble plébiscité dans le second degré. Les collégiens et les lycéens ont eu besoin de professeurs très présents (ce qui fut très chronophage) et très disponibles (répondant rapidement à leurs questions) « *comme en classe* ». L'acquisition d'une autonomie dans le travail a donc eu comme corollaire que les enseignants du second degré deviennent des tuteurs à distance !

⁶⁴ Continuité pédagogique, période de mars à mai 2020, document de travail 2020-E03, DEPP, juillet 2020, figure 6-12 et 6.13 p. 40.

⁶⁵ Enquête mission. Questions E3, « Parmi les acteurs suivants, quels sont ceux qui ont joué un rôle actif dans l'organisation ou le déroulement de la continuité pédagogique ? », E4, « Estimez-vous qu'une forme de soutien vous a manqué durant la période de confinement ? » et E5, « Si une forme de soutien vous a manqué durant la période de confinement, indiquez laquelle ? », voir annexes 2 et 3.

⁶⁶ Parcours professionnel, carrières et rémunérations.

Les enregistrements audio et vidéo des enseignants remportent également l'adhésion des élèves. Les petits en maternelle « voient » leur enseignant (relation affective). Les élèves en élémentaire obtiennent de leur enseignant des consignes, des explications et des corrections. Leurs parents les disent plus concentrés et dans une relation moins conflictuelle, quand ils les accompagnent dans leurs tâches scolaires. Au collège et au lycée, ces vidéos ont permis aux élèves de travailler pas à pas et leur ont donné le sentiment d'un accompagnement personnalisé. Ils ont apprécié que ces vidéos soient enregistrées par leur propre enseignant, au lieu d'avoir eu à suivre des vidéos tierces qui leur auraient donné l'impression de se faire « lâcher par leur professeur ». Mais cet effet psychologique qui a soutenu leur motivation s'est fortement atténué au cours du temps, y compris pour les plus assidus.

L'autre point apprécié des élèves aux différents degrés et niveaux porte sur la régularité, le fait d'avoir continué à faire à distance comme on faisait en classe :

- en maternelle, suivre un plan de travail journalier avec des activités rituelles et des activités de découverte ;
- en élémentaire, maintenir l'ordre des temps de la journée avec de l'évaluation, du travail individualisé, des apprentissages fondamentaux le matin et d'autres apprentissages l'après-midi ; proposer une trame de travail reprenant la structure utilisée en classe (mêmes cahiers ; mêmes présentations ; activités similaires pour une partie) ;
- en collège et en lycées, assurer une régularité dans la mise à disposition des documents (même présentation, même endroit), proposer la même organisation du temps de travail qu'avant le confinement pour garder des repères, des outils et des stratégies mises en place depuis le début de l'année.

Les plans de travail numérique, les parcours de formation interactifs mêlant plusieurs types de ressources comme les activités sous forme de jeux ont été appréciés dans le premier comme dans le second degré. Les élèves du second degré ont été les plus séduits par des plans hebdomadaires, leur laissant une liberté d'organisation à partir de parcours pédagogiques en ligne.

Les exercices autocorrectifs et autres quiz et QCM remportent l'adhésion, les élèves du second degré ayant aussi apprécié les devoirs numériques et la diffusion de corrigés détaillés écrits ou de commentaires oraux individualisés.

Enfin si on se réfère aux propos des enseignants, leurs élèves ont découvert et apprécié des activités nouvelles liées à l'enseignement à distance qu'on leur proposait rarement voire pas du tout en situation de classe. Sont cités les challenges, les recherches culturelles, un travail sur l'actualité, des travaux pratiques réalisés à la maison, de la modélisation, des activités de simulation en ligne, des projets collaboratifs.

6.2.2. Des pratiques à faire perdurer

Dans son enquête et dans les entretiens qu'elle a menés, la mission a interrogé les enseignants sur les pratiques qu'ils souhaitaient poursuivre dans les conditions normales et constaté que ce qui est relaté ci-dessus (les pratiques appréciées par leurs élèves) croise largement mais pas complètement ce qu'ils disent vouloir poursuivre dans leurs pratiques quotidiennes, à partir de cette expérience d'enseignement à distance.

• Ecoles maternelle et élémentaire

Les enseignants de maternelle se distinguent nettement des autres puisqu'ils ne signalent aucune pratique testée en enseignement à distance à faire perdurer si ce n'est les moments de défis, de situations problèmes mises en place par certains pour créer de la motivation. Seuls sont cités des outils numériques dont l'utilisation est souhaitée en classe et au-delà à la maison ainsi que pour la communication avec les familles : ENT ; messagerie instantanée sur un réseau social ; Learning Apps ; Quizinière ; capsules vidéo ; Lalilo...

En élémentaire, les réponses sont très convergentes et se résument en deux champs : les outils numériques et la communication avec les parents.

Les enseignants ont trouvé des moyens d'impliquer davantage les familles dans la vie de l'école et dans l'accompagnement du travail personnel de leurs enfants. Ils évoquent les contacts par courriel, les échanges via une classe virtuelle, l'envoi de supports audio et vidéo pour mieux accompagner les enfants à la maison,

la mise en place plus régulière d'activités à réaliser en ligne à la maison où « *c'est la machine qui valide ou invalide, le parent étant aux côtés de l'enfant en position d'aide et de soutien* ».

Quant aux outils numériques, ils citent tout ce qui a été évoqué dans cette note en y explicitant leurs avantages pédagogiques : Quizinière ou LearningsApps pour développer l'autonomie, différencier le travail et apporter un côté ludique non négligeable dans les apprentissages ; le mur numérique pour valoriser les productions des élèves, produire et partager facilement des écrits et des images ; l'ENT ou le blog de l'école pour ses différents usages ; le réinvestissement en lecture avec le site LALILO.

L'utilisation de situations problèmes filmées, les enregistrements vocaux et les capsules vidéo reprenant l'essentiel des leçons sont massivement citées comme outils de différenciation.

La visioconférence en classe virtuelle ne trouve sa place que pour du travail à distance dans des situations d'éloignement particulières comme les partenariats avec des établissements à l'étranger, les vacances ou pour des élèves absents de longue durée.

Les activités de pédagogie inversée, des périodes de recherche en autonomie plus longues et plus régulières, les défis, les situations permettant aux élèves de prendre des initiatives existaient bien avant le confinement mais cette période a donc donné aux enseignants l'occasion de les mettre en œuvre et de constater qu'elles répondaient aux attentes de leurs élèves.

- **Second degré**

Dans le second degré, les réponses convergent entre le collège, le LGT et le LP. La seule particularité de ce dernier concerne une remarque plus massive des PLP sur la possibilité de proposer davantage de travail à la maison qu'il ne le faisait habituellement. Les outils numériques maîtrisés par eux et par leurs élèves les conduisent à souhaiter davantage de travaux individuels avec des retours rapides et une approche plus individualisée face à l'hétérogénéité des élèves. Ils ont trouvé les moyens numériques de jouer un rôle de tuteur extérieur le plus souvent possible.

Les enseignants dans le second degré n'ont pas innové, n'ont pas vraiment découvert de nouveaux outils numériques, n'ont pas pratiqué de nouvelles manières de faire mais ils ont expérimenté par eux-mêmes, contraints par l'enseignement à distance. Et ils ont mesuré, évalué l'impact positif sur le travail personnel des élèves, leur motivation et leur autonomie. Ils ont trouvé et créé des ressources dont ils pérenniseront l'usage.

Ils plébiscitent la pédagogie inversée, les enregistrements audio et vidéo de révision, de découverte, de conseils ou de synthèse, les parcours d'apprentissage de type Chamilo, les plans de travail numériques, les exercices autocorrectifs et interactifs, ... tout ce qui permet aux élèves de travailler à leur rythme, de revoir les notions essentielles quand ils le souhaitent, de les aider à mémoriser, de leur permettre de se tester autant de fois que nécessaire pour acquérir des automatismes.

Ils souhaitent que perdurent les classes virtuelles sur une partie du temps d'enseignement ou pour les absents (en même temps que le cours en présence) ou pour répondre ponctuellement à des besoins de groupes classes ou pour un enseignement hybride et un suivi du travail à distance ou pour l'orientation ...

Les murs de ressources, les ressources en ligne ou les groupes de travail sur les ENT, les blogs ... tout ce qui peut permettre aux élèves de rattraper le travail lors de leur absence ou de donner en partage des ressources ou de favoriser l'autonomie sera poursuivi.

Alors que les enseignants se sont peu exprimés précédemment à propos de leurs pratiques évaluatives, ils se sont montrés plus prospectifs à leur sujet : ramasser des copies numériques, proposer des évaluations formatives ou des commentaires de copies oraux individuels enregistrés ou par des rendez-vous à distance ; proposer du tutorat individualisé à distance (individuel ou petits groupes) à l'aide d'outils synchrones, chat ou classe virtuelle, avant ou après une évaluation ...

Les professeurs des collèges et des lycées souhaitent poursuivre aussi les échanges par courriel ou par chat favorisant l'expression libre des élèves et la personnalisation.

Les enseignants identifient donc de manière pertinente ce qui constitue une plus-value pour leur enseignement en conditions ordinaires, hybrides ou distancielles. Mais leurs projets sont conditionnés à la nécessité d'habituer les élèves à l'enseignement distanciel et asynchrone pour développer leur autonomie et les préparer en cas de reconfinement.

Conclusion

Lorsque la crise sanitaire a éclaté, à la mi-mars 2020, le système scolaire a, dans son ensemble, été fortement éprouvé. La fermeture des classes et la rupture des liens à la fois humains et intellectuels prévalant à l'école ont provoqué le désarroi de tous les acteurs de l'éducation, non seulement des professeurs et des élèves, mais des personnels administratifs et des diverses hiérarchies impliquées dans le fonctionnement de l'école.

Le recours au numérique a pu constituer, dans l'esprit de beaucoup, une solution naturelle aux contraintes pédagogiques du moment : en l'absence des élèves dans les classes, les professeurs les réuniraient « virtuellement » et assureraient une « continuité pédagogique » propre à répondre aux exigences des programmes, des parcours scolaires et, le cas échéant, des examens eux-mêmes.

La réalité fut à l'évidence plus complexe : les systèmes techniques – notamment les ENT – n'étaient pas dimensionnés pour répondre à un accroissement quasi exponentiel des requêtes et se sont vite « effondrés » pour leurs usagers ; à l'exception des plus aguerris aux techniques pédagogiques liées au numérique, les professeurs n'ont souvent pas su faire face aux contraintes de l'enseignement à distance, aux protocoles duquel ils sont rarement formés ; les établissements, tous niveaux confondus – de l'école primaire aux lycées à classes préparatoires – n'ont pas su ou pas pu faire face immédiatement aux aménagements horaires et de distribution des enseignements qui semblaient s'imposer ; enfin les corps d'inspection eux-mêmes et les infrastructures académiques ont eu besoin d'un certain temps pour réaliser les besoins créés par la situation inédite de la crise sanitaire et pour mettre en place les mécanismes de substitutions appropriés.

On a cependant pu observer une forte résilience du système qui, au bout de dix à vingt jours, en fonctions des situations, a pu répondre aux sollicitations nouvelles des usagers de l'école. Les capacités de traitement des serveurs ont été décuplées, les différentes institutions scolaires et extrascolaires – le CNED, par exemple, mais aussi France Télévision – se sont adaptées à la situation et ajustées les unes aux autres pour répondre à une forte demande de ressources et de méthodes de travail. Avec le concours des corps d'inspection, d'une part, avec une puissance avérée d'adaptation et d'entraide, d'autre part, les professeurs sont parvenus, dès le début du printemps à se réorganiser pour offrir à leurs élèves le meilleur enseignement possible dans les circonstances exceptionnelles qui prévalaient. Il en ressort l'impression très nette que si le système scolaire n'était pas, à proprement parler, *prêt* pour affronter une telle crise, il était néanmoins *capable* d'y faire face avec des ressources insoupçonnées, notamment humaines, l'engagement de l'ensemble des acteurs de l'éducation ayant été particulièrement positif.

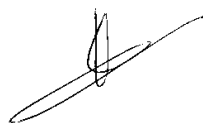
Sur le plan pédagogique, la réflexion de *tous* sur ces conditions inédites d'enseignement n'a pas tardé à se faire jour. Elle a porté sur les méthodes d'enseignement, sur les mérites comparés du « présentiel » et du « distanciel », sur leur hybridation contrainte, mais aussi, éventuellement souhaitable ; sur les registres divers d'activités et d'exercices à proposer aux élèves pour favoriser leur culture et leurs progrès ; sur l'évaluation de leurs travaux et la variété des modalités de notation.

Comme pour faire écho à une telle mobilisation, les élèves et les familles se sont assez rapidement et assez bien ajustés aux efforts du système éducatif et, si des regrets ont pu concerner certaines maladresses – une certaine saturation en devoirs, en ressources, en cours transmis sous forme de documents attachés – il ne s'est érigé aucun obstacle infranchissable à la « continuité pédagogique » mise en œuvre et conduite avec constance et rigueur.

Pour autant, des points d'attention précis doivent être mis en relief. Quels qu'aient été les ressources mobilisées par le système scolaire, un nombre non négligeable d'élèves ont « décroché » pour des raisons extrêmement variées parmi lesquelles l'accès au numérique aura eu une part significative. De même, si, dans son ensemble, le système disposait à peu près des capacités requises pour faire face à une situation de crise, l'exploitation de ces capacités, principalement humaine – gestion des ressources, diffusion de l'information

nécessaire, compétence pour user des outils informatiques – aura trahi des insuffisances qu’il conviendra de corriger dans les meilleurs délais.

À cet égard, une attention toute particulière devra à être portée à l’avenir, d’une part, sur la *formation* des professeurs aux usages pédagogiques du numérique, à la fois au niveau de leur formation initiale et à celui de leur formation continue ; et, d’autre part, à *l’entraînement* des équipes à la fois administratives et pédagogiques aux opérations et aux automatismes requis par des situations de crise impliquant une distanciation sociale généralisée, donc des régimes de scolarité excédant les limites locales de la classe et de l’établissement. Le numérique ne peut, en effet, en tant que tel, constituer une solution miracle aux contraintes émergeant de situations de crise inattendues, mais la meilleure préparation à la meilleure coordination possible des acteurs de l’école peut contribuer à garantir le bénéfice de ses effets.



Brigitte Hazard



Jean Aristide Cavallès

Annexes

Annexe 1 :	Liste des personnes rencontrées.....	43
Annexe 2 :	Questionnaire soumis à un panel d'enseignants.....	45
Annexe 3 :	Réponses au questionnaire et résultats de l'enquête.....	59