



DGER - Inspection de l'enseignement agricole

Analyse des pratiques de continuité pédagogique et éducative

**(Pendant la période de confinement du 17 mars au 11 mai 2020 et de
« déconfinement » qui a suivi)**

R 20-008

Établi par

Sylvie Campario
Frédéric Cappe
Xavier Citron
Marie-Paule Droillard
Marie-Hélène Duprè
Nathalie Flipo
Marie-Claude Hascoet
Monique Varignier
Roger Volat
Véronique Wozniak

novembre 2020

SOMMAIRE

RESUME.....	4
RECOMMANDATIONS	5
INTRODUCTION	6
1. PREMIERE PARTIE : LE BILAN DE LA CONTINUITE PEDAGOGIQUE ET EDUCATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE AGRICOLE	8
1.1. De la sidération à la volonté de maintenir le service public d'enseignement.....	8
1.1.1. Un malaise professionnel dû à une adaptation coûteuse à la continuité pédagogique et éducative à distance	8
1.1.2. Un malaise professionnel dû au sentiment d'isolement social et professionnel.....	9
1.2. Un pilotage dans l'urgence entre un objectif national et une opérationnalité locale ...	9
1.2.1. Des établissements réactifs en recherche de réponses à la situation exceptionnelle	9
1.2.2. Un sentiment d'isolement des établissements très fort au début du confinement ..	10
1.2.3. Des leçons intéressantes à tirer de cette expérience particulière.....	11
1.3. Un engagement important des équipes dans l'enseignement en distanciel sans certitude sur ses effets.....	12
1.4. Une prolifération de solutions de compensation mais un usage peu « maîtrisé »....	13
1.5. Une priorité donnée au maintien du lien	14
1.5.1. Une priorité partagée et assumée par l'ensemble de la communauté éducative....	14
1.5.2. Un lien maintenu sous des formes multiples apprécié par les apprenants et les familles.....	15
1.5.3. Mais un décrochage résiduel.....	16
1.6. Des compétences en construction	18
1.6.1. Situer sa pratique dans le cadre d'un travail en collectif pour tous les acteurs.....	18
1.6.2. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier ou de la mise en œuvre de sa formation.....	19
1.6.3. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.....	19
2. DEUXIEME PARTIE : COMMENT PASSER DE LA GESTION DE CRISE A LA CONDUITE DU CHANGEMENT ?	20
2.1. L'anticipation.....	20
2.1.1. La préparation et la formation des personnels	20
2.1.2. L'accompagnement des apprenants et de leurs responsables légaux	20
2.1.3. Le développement d'un volet pédagogique dans le plan de continuité de l'activité	21
2.2. Le pilotage de la crise	21
2.2.1. De l'échelon national vers les professionnels de l'enseignement agricole	22
2.2.2. Le pilotage régional	22
2.2.3. Le pilotage des établissements par les personnels de direction : tout réorganiser pour maintenir les liens à distance entre les membres de la communauté éducative.....	23
2.3. Passer de l'innovation sous contrainte à l'ouverture des possibles.....	24
2.3.1. Sortir de l'implicite	25
2.3.2. La classe inversée, une pratique encore méconnue	25

2.3.3. Changer de regard sur l'hétérogénéité des élèves.....	26
2.3.4. Scénariser son enseignement	27
2.4. Transformer l'e-présence en collectif apprenant	28
2.4.1. De la distance imposée à l'e-présence	28
2.4.2. D'un travail partagé à un collectif de travail	29
2.4.3. De l'éducation partagée à la coéducation	29
CONCLUSION.....	31
ANNEXES	32

RESUME

La période de confinement que la France a vécue du 17 mars au 11 juin 2020 du fait de la pandémie de Covid 19 s'est traduite par la fermeture de l'ensemble des écoles, lycées, centres de formation, universités... contraignant le système éducatif à s'adapter en urgence à une situation inédite par son ampleur et sa soudaineté, et ceci dans un contexte sanitaire générateur d'inquiétude.

Dans leur très grande majorité, les acteurs de l'enseignement technique agricole, la DGER, les DRAAF-SRFD, les établissements d'appui, les fédérations de l'enseignement privé, les personnels en établissement se sont très fortement mobilisés pour assurer la continuité pédagogique et éducative.

Pendant une première phase, de quinze jours à trois semaines, les personnels se sont largement concentrés sur la recherche de solutions technologiques permettant à la fois de maintenir le lien et d'assurer la poursuite des enseignements, d'autant que dans certaines régions les espaces numériques de travail, vite saturés, ont été rapidement abandonnés.

Les enquêtes menées auprès des acteurs de l'enseignement agricole technique ont montré comment, après la période de déstabilisation des premières semaines, des dispositifs technologiques et pédagogiques se sont mis en place, et comment, à partir de là, le niveau de stress est redescendu pour beaucoup. Les enseignants se sont alors attachés à ajuster leurs pratiques d'enseignement au mode distanciel. Ils ont pu pour ce faire prendre appui par les recommandations de l'inspection de l'enseignement agricole, parues à partir du 26 mars 2020. De leur côté, les services de la vie scolaire ont pu organiser le suivi des élèves en concertation avec les chefs d'établissement et le plus souvent les professeurs principaux et coordinateurs.

La recommandation « d'installer et entretenir un lien rassurant et personnalisé avec l'apprenant » a parfaitement été entendue et le terme de bienveillance est souvent mentionné dans les entretiens menés.

Le bilan du maintien de la continuité pédagogique et éducative révèle que, grâce à l'engagement très fort des équipes de direction, de vie scolaire et pédagogiques et conformément aux recommandations de la DGER et de l'inspection, les liens ont pu être entretenus avec la très grande majorité des apprenants et les enseignements se sont poursuivis. Ce qui ne signifie pas que le remplacement en urgence d'un enseignement en présentiel par un enseignement en distanciel se soit fait à qualité constante et ce pour de nombreuses raisons : des difficultés d'ordre technologique, liées aux conditions de travail, à la réduction du temps de « face à face » apprenants-adultes, à l'absence pour la plupart des enseignants de formation préalable à l'enseignement à distance.

Cette période a cependant créé les conditions du développement de compétences chez les apprenants qui ont gagné notamment en autonomie et en agilité numérique.

Les adultes ont également développé de nouvelles compétences (psychosociales, en gestion de crise, de travail collaboratif, dans le domaine du numérique ou encore en terme de diversification des pratiques pédagogiques...). Quelle que soit la situation à venir, il serait dommage de ne pas capitaliser sur ces compétences à consolider en développant un plan de formation massif.

La formation ne suffira pas à répondre aux enjeux de la continuité pédagogique et éducative si celle-ci devait à nouveau être activée en urgence dans un contexte de confinement national ou local. Il convient, pour qu'elle soit mise en place sereinement et avec efficacité, que les plans de continuité de l'activité développent un plan de continuité pédagogique et éducative au-delà des outils numériques et soient actualisés chaque année.

Enfin, il importe, à tout moment, mais a fortiori après cette période de confinement génératrice de stress, de surcharge de travail, parfois de découragement, et alors que le contexte reste incertain, de soigner les collectifs de travail à tous les échelons.

RECOMMANDATIONS

Recommandation 1 : Construire le cadre de la continuité pédagogique et éducative

- Définir le cadre réglementaire de la continuité pédagogique et éducative
- Construire ou actualiser des PCA à tous les échelons, local, régional, national
- Structurer la chaîne de décision en cohérence avec les trois niveaux de PCA
- Renforcer le volet pédagogique et éducatif dans les PCA, au-delà des seuls outils numériques
- Elaborer une stratégie de communication prenant en compte tous les acteurs

Recommandation 2 : Renforcer les collectifs de travail

- Organiser et coordonner les collectifs de travail en s'appuyant sur les instances de l'établissement telles que le CEF (conseil de l'éducation et de la formation)
- Renforcer l'animation au niveau régional des personnels de direction, en particulier des responsables du pilotage pédagogique
- Développer les réseaux disciplinaires ou transversaux pour favoriser la coopération et la mobilisation efficace de l'intelligence collective
- Associer davantage les familles à l'accompagnement des apprenants
- Renforcer la collaboration avec les maîtres d'apprentissage ou de stage

Recommandation 3 : Mettre en œuvre une politique de formation des personnels ambitieuse

- Former les cadres à la gestion de ce nouveau genre de crise
- Former les enseignants à l'ingénierie pédagogique du distanciel
- Développer et certifier les compétences numériques des personnels de l'enseignement agricole

INTRODUCTION

Dans son discours du 12 mars 2020, le Président de la République annonçait la fermeture des écoles, collèges, lycées et universités pour une période indéterminée. Cette mesure historique, associée à la décision de confinement le 17 mars, répondait à une crise sanitaire d'une ampleur très rare dans notre pays. Une période de continuité éducative et pédagogique s'ouvre alors pour tous les acteurs du système éducatif, période dont la durée est totalement incertaine et imprévisible lorsqu'elle débute. Le « déconfinement » intervient finalement à partir du 11 mai 2020, date à laquelle l'enseignement reprend progressivement sa forme traditionnelle, la plupart des élèves retrouvant le chemin de l'école. L'enseignement agricole a traversé pendant ces quelques mois un événement exceptionnel qu'il nous faut interroger.

Par un courrier adressé au Doyen de l'Inspection de l'enseignement agricole le 27 mai 2020¹, Madame la Directrice Générale de l'Enseignement et de la recherche a demandé à l'inspection de l'enseignement agricole « d'établir un bilan des dispositifs mis en œuvre par les établissements publics et privés d'enseignement technique agricole pour assurer la continuité pédagogique et éducative » .

Le courrier précise que « *[l'inspection de l'enseignement agricole] conduira une analyse de ces dispositifs, en identifiant leurs intérêts et leurs limites. Cette analyse devra aboutir à des recommandations à destination des établissements, des autorités académiques et de l'administration centrale pour tirer les enseignements des évolutions qui ont été conduites sous contrainte afin :*

- *d'améliorer leur mobilisation en cas de nouvelle situation de crise,*
- *d'identifier le profit qui peut en être tiré après la crise pour les pratiques d'enseignement et d'éducation,*
- *de déterminer les actions nécessaires pour accompagner les évolutions des métiers et du fonctionnement des établissements induites par ces nouvelles pratiques ».*

Avant même la période de confinement total, deux notes de la DGER précisant les contours et enjeux de la continuité pédagogique et éducative traduisent la volonté de l'institution de maintenir le service public d'enseignement :

- DGER 01/03/2020 « La continuité pédagogique vise [...] à maintenir un lien pédagogique entre les professeurs et les apprenants, à entretenir les connaissances déjà acquises tout en permettant l'acquisition de nouveaux savoirs. Le terme apprenant couvre ici les élèves, étudiants et apprentis. [...] La continuité pédagogique doit permettre de maintenir un lien entre l'apprenant concerné et ses professeurs et camarades. »
- DGER 06/03/2020. Dans les établissements qui ne seraient pas dotés d'un PCA, il convient d'établir une stratégie et une organisation formalisées, qui leur soient propres et de nature à garantir leur continuité de fonctionnement et de service en cas d'indisponibilité d'une partie de leurs moyens. [...] La priorité demeure de mobiliser les équipes enseignantes de l'établissement pour préserver la continuité des apprentissages, du suivi pluridisciplinaire, de l'accompagnement individuel et collectif des apprenants, ainsi que du travail en commun au sein des équipes pédagogiques. »

¹ cf. Annexe n° 1

L'équipe d'inspecteurs a choisi de privilégier dans cette étude une approche qualitative, des données quantitatives ayant été collectées par le bureau des projets et de l'organisation des établissements de la DGER.

L'étude a été conduite en deux étapes :

Une première consacrée à une enquête téléphonique conduite du 15 juin au 15 juillet 2020 auprès des principaux acteurs concernés par la continuité pédagogique et éducative : proviseurs adjoints ou chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation ou responsables de la vie scolaire, enseignants, formateurs et moniteurs, apprenants. L'enquête par questionnaire² a été menée auprès d'un échantillon représentatif de l'ensemble des familles de l'enseignement agricole, des différentes voies de formation initiale et des niveaux d'enseignement³.

Soulignons que dans leur ensemble, les personnes qui se sont exprimées dans des entretiens, de 20 minutes (pour les élèves les plus jeunes) à 2h pour certains adultes, ont fortement apprécié de pouvoir témoigner de leur expérience et d'amorcer, au fil de l'entretien, un retour réflexif.

Une deuxième étape a consisté à analyser, interpréter les résultats de l'enquête et à dégager les premiers enseignements tirés de l'expérience de la continuité pédagogique et éducative.

Précisons que dans ce rapport, nous employons l'expression d' « enseignement en distanciel » et non d' « enseignement à distance » pour évoquer la mise en œuvre concrète de la continuité pédagogique. En effet, l'élaboration d'un enseignement à distance suppose une véritable ingénierie technico-pédagogique que très peu d'établissements ont été en mesure de proposer compte tenu de la soudaineté de la situation.⁴

De même, par souci de facilité de lecture, nous employons le terme « enseignant » pour désigner les enseignants, formateurs et moniteurs.

² Les quatre différents questionnaires figurent en annexe 3 à 6

³ Le détail de l'échantillon est présenté en annexe 2

⁴ Quant à l'e-learning, il désigne un ensemble organisé de solutions et de stratégies permettant l'apprentissage par des moyens électroniques et ne signifie pas nécessairement « enseignement à distance ».

1. PREMIERE PARTIE : LE BILAN DE LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE ET EDUCATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE AGRICOLE

Le défi de la continuité pédagogique et éducative a nécessité un engagement très important des acteurs de l'enseignement agricole. Si cette période a été génératrice de stress, de fatigue, voire de surmenage, de frustration, elle a aussi été source de satisfactions et de développement de compétences.

1.1. De la sidération à la volonté de maintenir le service public d'enseignement

Les personnels enquêtés ont été nombreux à exprimer un sentiment de sidération à l'annonce de la fermeture des établissements scolaires, sentiment aussitôt suivi d'une mobilisation générale pour en limiter l'impact sur les apprenants.

1.1.1. Un malaise professionnel dû à une adaptation coûteuse à la continuité pédagogique et éducative à distance

La grande majorité des enseignants fait état d'un ressenti plutôt négatif concernant la façon dont ils ont vécu cette période de continuité pédagogique et éducative à distance. Ils témoignent d'une déstabilisation professionnelle, d'un stress important, de fatigue, voire d'un sentiment d'épuisement, qui ont pu se traduire pour certains par des problèmes de santé. Beaucoup expriment le sentiment d'avoir déployé une grande énergie, d'avoir travaillé bien plus qu'en temps normal, pour un résultat qui les laisse dubitatifs. Ce ressenti est fortement corrélé à la volonté de bien faire, à la recherche d'efficacité : « *Je ne voulais pas faillir à ma mission... ça été une période anxiogène, j'ai ressenti beaucoup de pression... un sentiment d'isolement, de désarroi* ».

Le manque de régulation de la charge de travail occasionné lors du confinement a posé problème à de nombreux acteurs du système éducatif. Les enseignants témoignent, par exemple, d'une emprise du travail sur la sphère personnelle, de la difficulté pour certains de concilier obligations professionnelles et suivi de la scolarité de leurs enfants, difficulté se traduisant parfois par des arbitrages douloureux. D'autres expriment « un sentiment d'intrusion des élèves dans la vie personnelle », en particulier pour les enseignants professeurs principaux ou coordinateurs : « *La frontière entre vie personnelle et professionnelle a été bouleversée* ».

En outre, ont été grandement empêchés beaucoup d'enseignements mobilisant obligatoirement le corps ou bien fondés sur des activités de manipulation, qu'elles soient techniques ou scientifiques : EPS, travaux pratiques pour les sciences expérimentales, pratiques professionnelles, travail conduit sur l'exploitation et toutes les sorties de terrain qui permettent d'observer et/ou de « faire » et qui constituent régulièrement le support du cours. Les enseignants dans ces disciplines se sont parfois sentis inutiles.

Un sentiment de frustration émerge peu à peu devant le constat du temps passé à adapter l'enseignement avec parfois peu de retour des élèves. Certains enseignants de l'échantillon qui avaient résisté pendant le confinement déclarent s'être s'effondrés à la reprise (contrecoup du stress, de la lourdeur de la gestion des examens et des livrets scolaires dans un temps très resserré, de la défection de certains élèves, des appréhensions vis-à-vis de la rentrée de septembre).

Les conseillers principaux d'éducation (CPE) expriment quant à eux des difficultés pour travailler avec les équipes pédagogiques en début de confinement et pour caler les interventions des uns et des autres : la place et le rôle de chacun a brusquement été remis en cause.

1.1.2. Un malaise professionnel dû au sentiment d'isolement social et professionnel

Le changement de posture et de méthode de travail engendré par l'enseignement en distanciel a pu créer de la détresse psychologique. Certains enseignants se sont sentis isolés. De nombreux enseignants déclarent également avoir été déstabilisés par les consignes contradictoires provenant de leur hiérarchie et parfois par le manque de soutien de la direction.

Beaucoup d'enseignants évoquent une perte de repères, en particulier face à l'absence de contact verbal et visuel, des nouvelles formes d'interactivité à trouver, qui les a amenés à questionner le sens de leur travail et de sa reconnaissance. Les séances en visioconférences n'ont pas compensé ce sentiment d'éloignement des élèves et ont engendré de plus grandes difficultés à percevoir leurs réactions et incompréhensions, habituellement perçues lors d'un enseignement en présentiel « *J'ai voulu être prof pour être devant des apprenants, dans l'interactivité. Je n'ai jamais voulu être prof pour être devant un écran tous les jours* ».

Le bilan est très mitigé quant aux apprentissages réels des élèves pendant cette période de confinement et au-delà pour ceux qui n'ont pas pu retourner en classe. Ils expriment également de la frustration, voire une forme de culpabilité lorsqu'ils n'ont pas pu retrouver les élèves en fin d'année pour les classes à examen notamment.

Pour les équipes de direction, les difficultés d'amorçage de la continuité d'activité ont renforcé la pression déjà forte pour certaines qui ont eu du mal à assumer l'ensemble de leurs missions et sont apparues parfois en limite de rupture. Cela s'est en effet ajouté au sentiment d'isolement et au caractère anxiogène des hésitations de départ et des inquiétudes relatives à l'organisation de la rentrée scolaire suivante.

Une crise d'une telle ampleur est génératrice de risques psychosociaux qu'il convient de ne pas négliger.

1.2. Un pilotage dans l'urgence entre un objectif national et une opérationnalité locale

La gestion de crise a nécessité une forte réactivité à tous les niveaux dès l'annonce du confinement et une capacité des acteurs à ajuster les modalités de la continuité pédagogique et éducative aux évolutions du contexte.

1.2.1. Des établissements réactifs en recherche de réponses à la situation exceptionnelle

1. Un confinement imprévu et appréhendé très diversement

Les équipes de direction ont été très vite mobilisées pour organiser la continuité pédagogique avec les différentes équipes (enseignante, administrative et de vie scolaire). La concertation au niveau de l'EPLEFPA a en particulier permis de dresser l'inventaire des ressources mobilisables pour mettre en place les enseignements à distance (ordinateurs, FOAD, outils d'autoformation, ressources pédagogiques en ligne ...).

Des établissements ont rapidement organisé une réunion en présentiel, soit plénière, soit catégorielle, pour définir les modalités de communication entre les personnels et les apprenants nécessaire à la mise en œuvre de la continuité pédagogique et éducative. La régulation et l'adaptation des premières procédures ont été opérées au fil du temps à la lumière des difficultés et des besoins. Les premières réunions de concertation ont porté essentiellement sur les réponses à apporter à la situation de crise avec notamment la définition des tâches de chacun et la méthodologie

à formaliser. Lors de la mise en place de la continuité pédagogique, la concertation a permis également d'identifier les principaux freins, notamment au niveau des équipements dont disposaient les enseignants ou des insuffisances au niveau de la maîtrise des technologies numériques.

2. Une structuration progressive des réponses aux problématiques

La plupart des établissements a institué une fréquence souvent hebdomadaire pour les réunions en distanciel, car calées sur celles de la DRAAF pour la transmission d'informations et de directives. Les visioconférences ont permis de faire régulièrement le point sur la mise en place de la continuité pédagogique et de déterminer les modalités adaptées aux besoins des apprenants. Les professeurs principaux ont souvent joué un rôle particulièrement actif dans la mise en place de la continuité pédagogique et ils ont été des démultiplicateurs auprès des équipes enseignantes des décisions prises au niveau hiérarchique. Ils ont parfois joué un rôle central dans la coordination des équipes enseignantes et des séquences de cours facilitant ainsi la concertation globale.

Plus de 60% des établissements de l'échantillon ont adapté les emplois du temps des enseignants, le plus souvent soit dès le début du confinement, soit au retour des vacances de printemps.

3. Des Plans de continuité d'activité parfois existants mais souvent inadaptés

Selon une étude réalisée par l'inspection de l'enseignement agricole auprès des directeurs d'établissements de l'enseignement technique agricole public⁵, seulement 48% des EPLEFPA disposaient d'un PCA (Plan de continuité de l'activité) au début du confinement. L'activation par certains établissements de ce plan établi en 2009, au moment de la pandémie de grippe A H1N1, leur a permis de structurer la concertation de départ mais a montré que la continuité pédagogique n'avait pas été prise en compte explicitement à l'époque. Sur la question de la temporalité, le constat unanime a été celui d'un début de mise en place de la continuité pédagogique plutôt anarchique. Cela peut s'expliquer en partie par le fait que le premier confinement a été annoncé « pour une durée minimale de quinze jours », sans envisager qu'il allait durer trois mois. Différentes organisations internes ont ensuite pris le pas sur les balbutiements du début avec une structuration à la fois au niveau du travail des enseignants et sur celui des élèves.

1.2.2. Un sentiment d'isolement des établissements très fort au début du confinement

Le sentiment d'isolement est systématiquement avancé par les personnels mais des disparités fortes surgissent avec en particulier un effet « taille des équipes » important. En effet, dans les établissements de taille modeste, les équipes, notamment de direction, sont souvent réduites ce qui accentue la charge fonctionnelle et émotionnelle de chaque individu.

En ce qui concerne les acteurs extérieurs ayant contribué à la mise en place de la continuité de l'activité, sont très ponctuellement mentionnés le conseil régional, la DRAAF et Eduter. Le réseau des Maisons Familiales Rurales (MFR) a mis en place des responsables territoriaux pédagogiques apportant un appui aux établissements et démultipliant les consignes nationales et régionales.

1. Un appui institutionnel jugé tardif

Les situations locales apparaissent assez diverses car certains chefs établissements déclarent avoir eu peu de contacts au niveau institutionnel regrettant l'arrivée tardive d'informations partielles alors que d'autres soulignent les échanges fréquents avec leurs autorités de tutelle (DRAAF, diocèse, fédération de l'enseignement privé...), en particulier sous forme de réunions régulières en

⁵Juillet 2020, N° : R20 005, Retour d'expérience : le pilotage de la continuité d'activité des EPLEFPA lors de la pandémie COVID 19

visioconférence. Les réponses et l'appui apportés par le niveau institutionnel ont été très divers tant dans la temporalité que dans la forme adoptée. Cela peut expliquer le sentiment d'isolement de certains personnels de direction ou enseignants qui ont eu du mal à s'organiser ou à répondre aux nombreuses sollicitations au début du confinement, notamment de la part des familles.

Pour les établissements qui étaient en attente de réponses rapides quant à la mise en œuvre de la continuité pédagogique, l'articulation de la DGER avec l'éducation Nationale n'a pas semblé suffisamment efficiente et l'appui de l'Inspection de l'enseignement agricole et de la DGER a été jugé trop tardif.

2. Un système d'information perfectible

Les informations en provenance du niveau national figuraient sur le site ChloroFil, en particulier dans la Foire aux questions (FAQ) mise en place et que certains n'ont pas trouvée suffisamment lisible tout en reconnaissant le grand intérêt des réponses y figurant. Beaucoup de chefs d'établissements insistent sur la confusion qui a régné au début de la crise avec notamment des informations insuffisantes et parfois contradictoires qui arrivaient des niveaux national et régional. Certains insistent même sur le pilotage « *défaillant* » du niveau national (des informations contradictoires concernant les examens ou les stages, l'impossibilité de chômage partiel, l'interdiction de tenue du conseil d'administration de printemps ...) voire même parfois du niveau régional. Ceci peut s'expliquer notamment par le décalage constaté entre le moment où les positions officielles arrivaient dans les établissements et celui où les décisions devaient être prises. Cette inertie a été d'autant plus dommageable que certaines informations étaient diffusées plus vite par la voie des organisations syndicales.

1.2.3. Des leçons intéressantes à tirer de cette expérience particulière

1. Des nouvelles dynamiques et solidarités nées de cette situation

Les difficultés rencontrées pour apporter des réponses aux usagers dans des délais aussi courts doivent interroger l'organisation et le fonctionnement des établissements, même si tous les interlocuteurs s'accordent pour dire que leur capacité à réagir et à s'adapter a été renforcée lors de la crise et du confinement.

La crise a aussi induit une réflexion sur les pratiques pédagogiques de tous et une certaine culture commune d'enseignement en distanciel a vu le jour.

Certains témoignent du renforcement d'une dynamique d'équipes qui s'est traduite par une solidarité accrue et un décloisonnement des fonctionnements. La gestion de crise a également conduit à la mise en place de liens de nature nouvelle avec les apprenants et leurs familles (accompagnement plus personnalisé) ou entre les différents services des établissements, et notamment un renforcement du lien entre la pédagogie et l'éducatif.

Les innovations réalisées, tant dans les méthodes que dans les pratiques, doivent être capitalisées en cas de nouvelle crise mais elles pourront également être mobilisées en cas d'absence longue d'enseignants ou d'apprenants par exemple. La communication entre les équipes a été améliorée de manière significative et l'organisation des instances en distanciel favorise une participation du plus grand nombre. Ceci devrait permettre l'amélioration de la présence des parents aux conseils de classe par exemple. Enfin, l'institutionnalisation d'une réunion hebdomadaire/régulière est plébiscitée dans de nombreux établissements tant de la part des personnels que des directions et ce, en visioconférence et/ou en présentiel.

2. La nécessité de disposer d'équipements adaptés

La crise a montré la nécessité que les établissements soient équipés de matériels informatiques performants car certains ont dû mettre des ordinateurs à disposition de personnels et d'apprenants. La diversité d'approche des politiques régionales en matière d'équipements informatiques des établissements scolaires est apparue de manière criante. Ainsi, les établissements des régions qui avaient fait le choix de développer les établissements « 2.0 » ont été plus réactifs et efficaces.

L'utilisation généralisée de la visioconférence a ouvert de nouvelles perspectives notamment en termes d'organisation de réunions en distanciel ainsi que les classes virtuelles en pédagogie.

Les établissements ont également été confrontés à la défaillance des ENT (espaces numériques de travail), surchargés. Dans beaucoup de régions, il aura fallu un vrai travail de partenariat entre l'Education nationale et l'Enseignement agricole pour qu'un système efficace soit en place, trois semaines après le début du confinement.

1.3. Un engagement important des équipes dans l'enseignement en distanciel sans certitude sur ses effets

Au-delà des situations particulières (personnelles ou à l'échelle d'un établissement), l'engagement professionnel des équipes éducatives des établissements s'est révélé intense. Les agents, quels que soient leurs rôles et missions, ont pris toute la mesure de la situation exceptionnelle qui se présentait. Si des agents ont pu décrocher (pour des raisons de santé, des raisons psychologiques ou matérielles et techniques), le retour du terrain tend à démontrer que cela reste ponctuel. Les témoignages les plus parlants en ce sens viennent des apprenants eux-mêmes. La plupart estime que les équipes pédagogiques se sont fortement investies pour assurer la continuité pédagogique et leur ont apporté une aide adaptée à leurs besoins et à différents niveaux (soutien psychologique et communication d'abord, mais aussi aide à l'utilisation des outils numériques, prise en compte des difficultés de connexion dans les délais de retour des devoirs, mise à disposition d'un ordinateur pour certains élèves...)

Les enseignants ont bien reçu les consignes de viser prioritairement le maintien du lien avec l'apprenant et la consolidation des acquis (DGER-circulaires 1er et 6 mars 2020, NS 10 avril 2020, Recommandations IEA 26 mars 2020). Ils ont cependant adapté leurs objectifs selon que la classe considérée était à examen ou pas. Tant que la perspective d'épreuves en CCF et d'épreuves terminales a été maintenue, les enseignants ont cherché à « *terminer leur programme* » ou « *suivre leur progression* ». À l'annonce de la suppression des évaluations, certains ont choisi de consolider les acquis, quand d'autres ont souhaité « *avancer dans le programme* » dans la perspective de la poursuite d'études. D'autres ont visé l'acquisition de nouvelles notions, en particulier quand le confinement s'est prolongé « *pour ne pas tourner en rond* ».

Tous les enseignants sont plutôt réservés quant à l'efficacité de l'enseignement à distance sur les progrès réels des apprenants pendant la période, même si paradoxalement, ils reconnaissent dans le même temps que cette période a eu des effets positifs nombreux. La gravité de la situation a en effet créé une situation anormale qui a cassé une forme de « routine » et a permis aux enseignants de réinterroger leurs pratiques (« *j'ai réfléchi aux blocages des élèves* », « *j'ai clarifié mes cours et les questionnements* »...). Beaucoup ont le sentiment qu'ils n'enseigneront plus tout à fait de la même façon maintenant. On observe dans le même temps que les enseignants, pris dans l'urgence, « *le nez dans le guidon* », n'ont pas mis en œuvre de démarches réellement innovantes. Le temps manquait pour à la fois préparer les séances sous une nouvelle forme, répondre aux sollicitations des élèves, trier les documents reçus par courriel, et modifier fondamentalement sa pratique. Toutefois la situation d'enseignement en distanciel, en obligeant à fonctionner presque

exclusivement par consignes écrites sans l'appui de ré-explicitations orales, a amené les enseignants à prendre conscience de l'imprécision de leurs consignes en situation présente et à procéder à un travail de clarification.

Les relations interpersonnelles ont également été modifiées par le confinement. « *J'ai pu avoir des contacts personnalisés avec certains élèves, contacts que je n'aurais pas eus dans le temps normal.* » Beaucoup d'enseignants ont également été surpris de l'assiduité des élèves dont ils ont pensé qu'elle serait extrêmement faible. La situation extraordinaire de confinement a révélé que les apprenants et leurs familles avaient une réelle attente scolaire, une réelle angoisse aussi de ne pas continuer les apprentissages ou d'échouer aux examens.

1.4. Une prolifération de solutions de compensation mais un usage peu « maîtrisé »

« *On a tous été face au mur, qu'on a escaladé chacun avec sa technique.* »

Cet engagement réel des équipes éducatives a abouti à la mise en place et au développement d'un nombre important de dispositifs, solutions techniques, outils nouveaux de communication, de travail ou d'évaluation. Cette prolifération est liée aux multiples initiatives des acteurs de terrain, mais a entraîné parfois une forme de confusion pour les apprenants comme pour tous les acteurs du système et elle a contribué à un manque de maîtrise et de lisibilité, et donc d'efficacité. Dans les réponses à notre enquête, on observe que les technologies numériques, les dispositifs de gestion d'équipe (plan de continuité), les pratiques pédagogiques sont cités sans réelle distinction.

De façon assez unanime, les enseignants déclarent que les trois premières semaines ont été des semaines de tâtonnement. Par la suite, des agendas partagés, des réunions par visioconférence ont été mises en place, des modalités d'information des familles ont été définies. Certains enseignants de TIM (technologies informatique et multimédia) ont réalisé des tutoriels ou proposé des formations à distance, de l'assistance informatique pour aider leurs collègues ou les apprenants à utiliser les technologies numériques.

Les apprenants évoquent bien la variété des types d'aménagement des emplois du temps et de travail : horaires disciplinaires maintenus comme en période normale sans que tous les cours soient nécessairement proposés ou bien réduction des horaires et regroupement par certains enseignants des contenus des différents modules dans lesquels ils intervenaient ; réunions en visioconférence proposées sur des créneaux bloqués, parfois individualisés ; organisation de plages horaires (2h le matin et 2h l'après-midi, classes virtuelles trois fois par semaine,...), travail à faire à envoyer par mail et retours demandés sur les heures de cours habituelles.

Dans le domaine pédagogique, ce sont les activités de dépôt qui ont été réalisées en priorité par l'ensemble des enseignants (92% des enquêtés). Le renvoi vers des liens ou l'exploitation des ressources pédagogiques existantes comme celles mises gracieusement à disposition par Educagri éditions, Eduthèque... ont également été majoritairement exploités. Les autres propositions (construction de contenus propres, pratiques de classe inversée, classes virtuelles) sont plus chronophages et demandent des compétences particulières, elles sont moins mobilisées mais les taux d'utilisation sont toutefois élevés (46% de création de ressources, 47% de classes virtuelles). Ces réponses sont toutefois difficiles à interpréter car les enquêtés ont utilisé l'expression « création de ressources » pour des documents de nature très diverse : un document de cours sur traitement de texte est créé, au même titre qu'une vidéo ou la création de cours sur un *Learning Management Système* de type Moodle. La définition de « classe inversée » est particulièrement sujette à différentes interprétations. Selon les enseignants, la classe virtuelle a été utilisée de façon très ponctuelle à quasi-systématiquement. Dans tous les cas, les personnes enquêtées semblent l'avoir jugée efficace. Les éléments donnés en exemples par quelques enquêtés témoignent d'une forte utilisation des questionnaires en ligne (quizzinière de Canopé, QCM de Pronote.net...). C'est une

forme d'évaluation qui a ses limites mais qui permet tout de même, lorsqu'elle est bien conçue, de maintenir une évaluation formative individualisée (pas seulement pour disposer de notes à disposition du bulletin scolaire mais surtout pour avoir un feedback minimal sur ce qui est compris). Concernant les élèves à besoins particuliers, la mise en place d'aménagements n'a pas été systématique si l'on s'en réfère aux réponses de notre enquête. Dans un certain nombre de classes, il n'y a pas d'élèves considérés comme étant « à besoins particuliers » (aucun aménagement en temps normal). Par ailleurs, dans beaucoup de cas, les aménagements sont essentiellement liés au rythme de travail et donc réductibles au « tiers-temps ». Il est à noter par exemple une certaine méconnaissance par les équipes des technologies numériques facilitant l'handi-accessibilité numérique. Dans le cadre de l'enseignement en distanciel, le délai de travail est beaucoup plus individualisé, et nombre d'enseignants insistent sur l'avantage que représente cette autonomie dans l'organisation du travail individuel des élèves. Des apprenants interrogés, notamment ceux en situation de handicap, confirment cette chance de pouvoir « travailler à leur rythme » en utilisant l'ordinateur et les logiciels dont ils sont dotés par les MDPH (Maisons Départementales des Personnes Handicapées) alors qu'ils ne les utilisent pas systématiquement dans le contexte scolaire de l'établissement. Le rendu de leurs travaux a pu être favorisé par l'usage du numérique et des aides associées (correcteur orthographique par exemple).

Là où les aménagements sont réels et efficaces, ils sont le plus souvent le fait d'une personne chargée du suivi qui va prendre en charge spécifiquement les élèves à besoins particuliers. Lorsque les AESH (accompagnants des élèves en situation de handicap) se sont mobilisés et ont réalisé le suivi individuel des élèves habituellement aidés en présentiel, les effets sont jugés très positifs : « Pas d'adaptation particulière mais l'AVS (auxiliaires de vie scolaire) habituelle a joué un rôle fondamental dans l'accompagnement de tous les élèves. Elle se connectait pendant les classes virtuelles. Lors du dépôt de documents, l'AVS contactait les élèves qui pouvaient avoir des difficultés. » Nous voyons là encore que les agents ont surinvesti les fonctions qui leur étaient confiées.

1.5. Une priorité donnée au maintien du lien

Comme cela a été déjà signalé, le maintien du lien avec les apprenants et les familles est apparu à la fois comme une évidence et comme une priorité dans une période particulièrement anxiogène et inédite. Bricolé au début faute d'anticipation, le suivi des apprenants a été décliné sous des formes diverses (messagerie électronique, téléphone, visio-conférence, classe virtuelle, etc.) et s'est consolidé au fil du confinement. Indispensable mais insuffisant, il n'a pas toutefois empêché que l'assiduité se délite et que les apprentissages que l'on croyait réalisés se révèlent fragiles.

1.5.1. Une priorité partagée et assumée par l'ensemble de la communauté éducative

La priorité à donner au maintien du lien avec les apprenants et à la consolidation des acquis figure dans les circulaires des 1^{er} et 6 mars 2020, la note de service du 10 avril et les recommandations de l'IEA du 26 mars : « Dans la situation exceptionnelle que nous vivons aujourd'hui, l'essentiel est de maintenir un lien pédagogique et éducatif avec tous les apprenants, et notamment les plus fragiles afin de maintenir l'ancrage. La continuité pédagogique est destinée à s'assurer que les apprenants poursuivent des activités scolaires leur permettant de renforcer les acquis déjà développés depuis le début de l'année (consolidation, enrichissements, exercices...) et de poursuivre l'acquisition de nouvelles capacités lorsque les conditions s'y prêtent ». Ancrocher les élèves, c'est leur donner un cap et travailler à leur insertion pour qu'ils ne décrochent pas et restent ancrés dans leur parcours de formation : si la tâche est déjà délicate en présentiel, elle se complique en distanciel. Cette priorité d'ancrocher les élèves, les équipes l'avaient intégrée dès le début du

confinement, voire anticipée, conscientes que les apprenants – et notamment dans l’enseignement professionnel – ont besoin de soutien et d’encouragements pour s’engager et persévérer dans les apprentissages.

Après des tâtonnements liés à l’absence d’informations dûment établies (coordonnées des apprenants, des familles, codes de connexion, etc.), les modalités de contacts avec les apprenants et leurs familles ont ainsi fait l’objet d’une attention particulière afin de limiter les risques de décrochage. Le plus souvent en collaboration étroite avec les équipes de la vie scolaire, les professeurs principaux et les coordonnateurs se sont particulièrement mobilisés dans la mise en place de la continuité pédagogique en assurant de façon très régulière des remontées d’informations au niveau de la direction quant à l’assiduité des publics et au déroulement des différentes formations (bilans sur les travaux non rendus et sur l’implication des apprenants). Dans certains établissements des dispositifs de suivi individuel très aboutis ont été mis en place, comme des tableaux collaboratifs en ligne recensant les appels et les informations recueillies sur les apprenants. Les conditions matérielles de suivi des cours à distance ont été adaptées à la demande (prêt de matériel, envoi par courrier des cours, etc.). Les équipes pédagogiques et éducatives se sont particulièrement investies dans l’élaboration et le suivi des dossiers d’orientation car malgré le confinement, les échéances liées à Parcoursup et Affelnet ont été maintenues.

Conscients des disparités liées à l’accès et à l’utilisation des technologies numériques, du poids du contexte familial dans l’engagement scolaire des élèves, des risques de démotivation liés à l’isolement ou aux difficultés d’orientation, les enseignants se sont rendus généralement très disponibles et se sont ingéniés à trouver des formes d’accompagnement diverses. Selon eux, l’enjeu principal était de « *maintenir le moral et la motivation des élèves* », préalable à l’apprentissage. Nombre d’entre eux ont aidé les élèves, de manière individuelle ou sous la forme de rituels collectifs, à gérer leur temps et à s’organiser (« *se rendre disponible pour pouvoir individualiser, pour garder le lien, condition sine qua non* ») afin de développer le sentiment d’appartenance à la classe, celle-ci fût-elle virtuelle, et plus largement à l’école. L’expérience du confinement et les réactions diverses qu’elle a suscitées, génératrices de rupture (sidération, angoisse, désœuvrement, etc.) ont fait l’objet de travaux disciplinaires ou interdisciplinaires (activités d’expression libre, journaux de confinement, etc.) porteurs de résilience.

Il est d’ailleurs à noter que les enseignants tirent du maintien de ce lien avec les apprenants un sentiment très positif d’efficacité professionnelle et de fierté, malgré la lourdeur d’un suivi qui s’est parfois poursuivi pendant les week-ends et les congés de printemps, aux dépens de leur vie privée.

1.5.2. Un lien maintenu sous des formes multiples apprécié par les apprenants et les familles

Les réseaux sociaux des apprenants ont été mis à profit, y compris par des enseignants peu versés dans ces formes de communication, pour maintenir le contact, créer des groupes de concertation voire de travail collaboratif (tels que WhatsApp, Snapchat). Le lien a d’ailleurs été maintenu souvent à l’initiative des apprenants eux-mêmes (constitution de groupes d’entraide et de travail grâce à la création de groupes sur des applications variées). Des formes de tutorat entre enseignants et élèves ont été confortées dans certains établissements où elles étaient déjà instituées. Pour assurer et maintenir le lien pédagogique et la relation entre pairs, une minorité d’enseignants, celle qui était rompue à l’utilisation des technologies numériques, a proposé des temps d’échanges individuels et collectifs synchrones et asynchrones.

Les échanges ont été individualisés pour les apprenants en difficulté. Pour maintenir le lien, certains enseignants, portés par les nombreux questionnements individuels des élèves ont choisi d’individualiser leur enseignement, en particulier les corrections au risque de s’y épuiser.

L'individualisation facilitée par l'enseignement en distanciel a probablement permis aux enseignants de maintenir le lien et d'innover en la matière, même si la majorité en a pointé le caractère chronophage incompatible avec leur service hebdomadaire et le nombre de classes et d'élèves.

Ainsi 88% d'apprenants ont déclaré avoir été contactés par un ou des membres de la communauté éducative, en général les enseignants ou par un ou plusieurs membres de la vie scolaire : CPE, AE (assistants d'éducation), AESH, l'infirmier/infirmière. La majorité fait état de l'importance qu'ont eus pour eux ce soutien psychologique et cette communication régulière (« *beaucoup d'enseignants nous ont permis de leur téléphoner. C'était rassurant* » ; « *les formateurs étaient très présents avec nous pour nous aider personnellement* »). Les apprenants des filières professionnelles ont apprécié les entretiens individuels proposés par les professeurs principaux ou les coordonnateurs de filières pour rédiger des lettres de motivation et prendre contact avec des entreprises. À l'inverse l'absence totale de suivi, qui a été le fait d'un petit nombre d'enseignants, a été perçue par les apprenants comme un véritable abandon (« *des enseignants ne se sont pas du tout occupés de nous* », « *ils nous ont lâchés* »).

De leur côté les familles ont dit leur satisfaction d'avoir eu des échanges réguliers par téléphone ou par messagerie avec les professeurs principaux et les coordonnateurs, d'être contactées par exemple pour vérifier la réalisation du travail à effectuer par leurs enfants ou leur implication dans les entreprises pour les apprentis de CFA. De manière générale les parents ont pu mesurer la place irremplaçable des enseignants non seulement dans les activités d'enseignement tutoré mais aussi dans les activités de socialisation. Les enseignants eux-mêmes ont mesuré l'implication possible des familles qu'ils avaient jusqu'alors parfois minorée ou redoutée. Ils ont également pris conscience de la disparité du soutien familial en termes de disponibilité et de compétences et de la précarité de certaines situations familiales qui affectent le travail à la maison des apprenants et obèrent la motivation.

1.5.3. Mais un décrochage résiduel

Certes il est difficile de tenir des statistiques précises sur le décrochage : des élèves « non connectés », considérés comme décrocheurs, ont pu revenir en juin avec des travaux réalisés, des documents remplis, des cours tenus. D'autres présents en classe virtuelle n'ont fait qu'allumer l'ordinateur et se connecter sans écouter l'enseignant. Mais l'enquête auprès d'un échantillon de personnels de direction privilégie l'idée d'une évolution à la hausse du décrochage pendant la période de confinement malgré les mesures de prévention et de remédiation : 66 % estiment en effet que le nombre de décrocheurs est allé croissant contre 24 % qui le considèrent comme stable et 11% décroissant. Le suivi plus fin des apprenants « décrocheurs » a permis d'en limiter le nombre de manière significative grâce aux contacts avec la famille et à la recherche de solutions d'ancrage notamment avec les professeurs principaux et les coordonnateurs de filière. Cependant les dispositifs de suivi formels ou informels mis en place n'ont pas permis de maintenir le contact avec tous les jeunes et toutes les familles, ni permis d'enrayer les absences répétées lors des regroupements en classe virtuelle tant les organisations familiales et les équipements individuels des foyers sont divers.

1. Un délitement progressif lié à des causes diverses

Après un bon début, certains apprenants se sont progressivement démotivés. Tant dans les lycées que dans les CFA, le décrochage scolaire est allé plutôt en croissant à mesure du prolongement de la situation et des mesures prises comme l'annulation des épreuves terminales ou la non prise en compte dans la notation du travail réalisé pendant la période de confinement.

L'évolution du décrochage a été plus importante sur la filière production où elle a été ressentie par vagues : une après les vacances de printemps, une autre à l'annonce de l'obtention du diplôme avec les notes de contrôle continu et une dernière au moment du déconfinement.

Le décrochage ou le relâchement des élèves moins assidus est le plus souvent multifactoriel. Les différents éléments de réponse, qui correspondent à la perception des enseignants, sont toujours associés : motivation scolaire largement en tête (74%), matériel ou contexte familial pour 51% et 50% respectivement, le travail sur l'exploitation agricole familiale moins souvent cité (31%). À la lecture des réponses des enseignants, on observe que ce décrochage est à la fois difficile à définir et quantifier (à partir de quand l'élève est-il décrocheur ?), à expliquer (comment savoir l'impact de difficultés matérielles ou techniques de connexion) ? Les élèves peuvent se retrancher derrière cet alibi même lorsque ce n'est pas réel). Il dépend aussi de l'environnement scolaire (les autres apprenants du groupe, l'organisation de l'établissement, le lien maintenu par l'équipe éducative, le maître de stage ou d'apprentissage quand il y en a un...), de l'environnement familial (isolement, suivi) et des choix de l'élève (tri dans les disciplines, ...). À cela s'ajoutent des facteurs plus spécifiques liés aux territoires et à la singularité de la conjoncture : saisonnalité des travaux sur les exploitations agricoles pour les filières production, rôle des entreprises qui pour certaines ont gardé les apprentis au-delà de ce qui était prévu dans les plages d'alternance, manque criant de moyens techniques chez les élèves mahorais notamment, isolement géographique en Guyane, cas de COVID-19 dans la famille, etc. Par ailleurs chez certains élèves la démotivation est souvent antérieure à la crise sanitaire.

5% des élèves eux-mêmes disent avoir décroché (8% dans les classes de niveau III, 3% dans les classes de niveau IV et V) ; 10 % considèrent avoir plutôt régressé dans les apprentissages scolaires (23% contre 9 %). Certes cette part est moindre par rapport aux 36% qui estiment avoir consolidé les apprentissages scolaires (31% dans les classes de niveau III ; 35% dans les classes de niveau IV et V) ou par rapport aux 49 % qui estiment avoir réalisé de nouveaux apprentissages (58% dans les classes à examen, 38% dans les classes de niveau III ; 53% dans les classes de niveau IV et surtout de niveau V).

Les enseignants qui sont dans l'ensemble sceptiques quant à la réalité des apprentissages pendant cette période de confinement avancent des raisons plus spécifiques au décrochage. Excepté pour les BTSA, ils jugent l'enseignement en distanciel inadapté à un public jeune et/ou professionnel (CAPa et Bac pro) en raison du caractère irréductible de la pratique et des difficultés souvent accumulées dans le parcours scolaire antérieur que seul un enseignement en présentiel peut selon eux résorber : *« ce sont les élèves des filières professionnelles qui payent le plus lourd tribut à la crise. L'enseignement pratique souffre trop de cette modalité d'enseignement à distance car pour acquérir le geste professionnel il faut le réaliser », « pour certains, plus matures, ça s'est bien passé, pour d'autres, c'est un échec complet il va falloir tout reprendre »*. Ces constats sont encore plus prononcés dans les formations par apprentissage : *« les jeunes ont besoin d'un suivi permanent pour les matières vues en centre, ils ne sont pas à même de travailler par eux-mêmes, sont souvent fils d'agriculteurs, ils ont du travail à faire chez le maître d'apprentissage, puis les parents... le travail théorique n'est pas fait. Les classes à distance avec ce public-là sont impossibles »*.

2. Une reprise laborieuse génératrice de craintes à moyen terme

Le bilan très mitigé des enseignants est renforcé par l'absence de reprise des cours ou par une reprise très relative, considérée comme *« positive psychologiquement pour les élèves »* mais *« difficile sur le plan pédagogique »* en raison de la faiblesse et de la variabilité des effectifs notamment : *« Les documents avaient été imprimés mais étaient tout en vrac dans les cahiers. Tout était mélangé. Même chose dans beaucoup de disciplines. Aucune note sur les cahiers depuis le début du confinement en 3ème. Certains élèves qui ont bien suivi à distance ne sont pas revenus »*.

Exceptionnels sont les témoignages qui attestent d' « un retour à la normale » alors que nombreuses sont les craintes exprimées par rapport à la continuité du parcours et à la constance de la motivation.

Autant pour faire face à une nouvelle crise que pour optimiser les apprentissages en temps « ordinaire », « *la posture de l'apprenant à domicile* » apparaît au final pour un certain nombre d'enseignants comme un objet de formation à envisager.

1.6. Des compétences en construction

La période de continuité pédagogique et éducative a bouleversé les pratiques de tous (personnels enseignants, non enseignants, apprenants, parents, partenaires des établissements), ce qui a permis le vécu accéléré d'expériences nouvelles et favorisé l'acquisition de compétences en construction et désormais à consolider.

Trois champs de compétences sont particulièrement mis en éclairage lors de l'enquête effectuée.

1.6.1. Situer sa pratique dans le cadre d'un travail en collectif pour tous les acteurs

Une expérience a été acquise dans la mise en œuvre, malgré le distanciel (ou grâce au distanciel) d'un travail en collectif de la part des équipes de direction pour coordonner l'action, de la part des enseignants et l'équipe éducative pour permettre un travail coordonné auprès des élèves. Le rôle de certains personnels comme l'enseignant TIM, les AESH ou les professeurs documentalistes a souvent été mis en lumière. Un travail collaboratif s'est fréquemment installé chez les apprenants au service de la motivation et du lien, avec du tutorat informel entre pairs. Les relations ont parfois été plus étroites qu'à l'habitude avec les familles. « *J'ai apprécié le contact régulier avec les jeunes et les familles, de renouveler sans cesse le lien* », « *On a resserré les liens avec les élèves de façon paradoxale* ».

La mise en place d'un travail collectif a souvent d'abord tâtonné puis a trouvé une organisation raisonnée et fluide. Dans de nombreuses situations, il s'agit désormais de communautés éducatives qui indiquent se sentir plus efficaces pour affronter l'avenir. Un travail collaboratif émerge ou est réaffirmé entre équipes enseignantes et équipes éducatives, avec l'expérience positive de bilans à des étapes intermédiaires, un rendu-compte, l'intérêt ressenti de réunions régulières qui favorisent la réussite de l'action. Des outils collaboratifs ont été mobilisés, par exemple un tableau collaboratif en ligne pour recenser les appels. Un travail collaboratif a parfois émergé chez les élèves (échange de notes...) pour trouver des solutions collectives. « *Passé un temps de sidération, certains ont trouvé de nouveaux repères, l'attitude coopérative des élèves leur a permis de trouver des régulations.* »

Le renforcement de compétences psychosociales est également constaté : regard plus bienveillant de tous les adultes sur les apprenants en difficulté, mobilisation de la dimension émotionnelle qui aurait moins eu lieu en présentiel, instauration de nouvelles relations avec les apprenants et les familles.

Néanmoins, l'enquête fait ressortir dans de rares cas des situations où les faiblesses antérieures du collectif ont été exacerbées et n'ont pas pu servir de déclencheurs.

1.6.2. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier ou de la mise en œuvre de sa formation

Tous les acteurs ont acquis ou consolidé leurs compétences numériques, avec toutefois l'expression très fréquente de besoins de formation à l'usage du numérique.

Du foisonnement des outils mobilisés initialement émerge une priorisation de ceux désormais retenus. Le numérique est dès lors envisagé comme moyen pour le moins de diversifier son enseignement, parfois comme un moyen pour créer du lien avec l'entreprise de stage ou d'apprentissage. Il a été éprouvé pour la tenue des instances en distanciel, il est désormais projeté pour son utilisation lors d'absences prolongées ou de réunions hybrides (des présents sur site, des présents à distance). L'ENT qui était souvent cantonné dans des usages « administratifs » (gestion des absences, tenue du cahier de texte) voit son utilisation pédagogique investie ou pour le moins en devenir. Il est souvent prévu qu'un point détaillé sur son fonctionnement soit effectué auprès de tous en début d'année scolaire, avec une mise à jour rapide des coordonnées des apprenants.

1.6.3. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

L'expérience vécue durant la période de continuité pédagogique a favorisé l'affirmation ou l'acquisition d'une capacité de réflexivité sur ses pratiques individuelles et/ou collectives, propice à l'amélioration voire au changement.

Ainsi, de nombreux enseignants témoignent de leur prise de conscience des manquements de « l'enseignement ordinaire », de la dimension routinière et parfois peu stimulante de leurs pratiques pédagogiques, en termes de transposition didactique et d'évaluation, des limites dans le travail collectif. Ils ont éprouvé la nécessité lors de l'enseignement à distance de formuler des consignes claires, courtes, explicites avec des illustrations efficaces, la nécessité d'interactions, d'adapter l'ingénierie pédagogique au service du développement de l'autonomie des apprenants

Ainsi, « *la distanciation nous interroge sur la qualité de notre présentiel* », « *il nous a fallu repenser nos cours, aller à l'essentiel. J'ai refait des choses différemment.* », « *il fallait tout reconstruire ou presque. Adapter les outils, donner des règles pour les étudiants.* ».

Ils s'interrogent désormais sur la place de l'institutionnalisation des savoirs que certains avaient tendance à oublier, sur l'individualisation des parcours (recherche de dispositifs de suivi individuel encore plus aboutis), la différenciation pédagogique. Ils questionnent la place de l'évaluation comme outil de formation (dimension trop peu mobilisée en situation ordinaire),....

Ils sont nombreux à exprimer la volonté de développer une vraie ingénierie pédagogique pour sortir de la routine « d'avant ». Néanmoins, il semble assez contradictoire que les enseignants expriment des besoins de formation dans le registre de l'outillage numérique et peu dans des formations à visée pédagogique (classe inversée, apprentissage coopératif...).

Ils expriment le renforcement de leurs compétences organisationnelles. Tous se sentent plus armés individuellement et collectivement pour faire face à une situation exceptionnelle.

Les apprenants ont également gagné en expérience dans l'utilisation du numérique au service de leur métier d'apprenants. Ils ont acquis un rapport différent à l'écrit qu'ils ont mobilisé plus qu'habituellement.

Ils sont plusieurs à exprimer une prise de conscience de l'importance du travail sur le temps personnel (thématique souvent occultée en temps ordinaire, en particulier dans les formations de type bac pro) et de compétences accrues dans leur gestion du temps en autonomie.

2. DEUXIEME PARTIE : COMMENT PASSER DE LA GESTION DE CRISE A LA CONDUITE DU CHANGEMENT ?

Le premier enseignement à tirer de l'expérience de la continuité pédagogique et éducative réside dans la nécessité d'anticiper. Mais cette expérience peut et doit aussi être considérée comme un tremplin vers une professionnalisation des acteurs.

2.1. L'anticipation

L'immédiateté de la situation de confinement, sa persistance dans le temps par rapport aux types de situations pensées dans les PPMS (Plan Particulier de Mise en Sécurité), l'absence parfois de PCA (Plan de Continuité de l'Activité) se sont cumulées à l'absence de vécu de crise de cette ampleur. Chaque établissement s'est retrouvé dans une situation inédite à laquelle il a dû faire face sans anticipation, ou tout au moins suffisante, alors même que le pilotage est au cœur de l'efficacité de la continuité pédagogique et éducative.

2.1.1. La préparation et la formation des personnels

La mise en œuvre effective de la continuité pédagogique et éducative a révélé des besoins de formation : formation à la gestion de crise pour les équipes de direction dont certains cadres se sont très vite trouvés en difficulté, formation à l'utilisation des technologies numériques pour tous les acteurs. Sur ce dernier point, certains personnels enseignants sont apparus en délicatesse avec les technologies numériques et leur utilisation et ne disposaient pas des compétences minimales pour bénéficier de toutes les actions d'appui mises en place à leur intention que ce soit localement ou plus globalement au niveau régional voire national.

Au-delà de la maîtrise des outils numériques, le manque de formation à l'enseignement à distance est souligné par les jeunes qui expliquent que certains de leurs enseignements n'ont pas été adaptés à cette nouvelle modalité et que nombre d'enseignants ont simplement reproduit *in extenso* les cours dispensés en présentiel. Il paraît indispensable qu'une culture minimale concernant l'e-learning soit apportée aux enseignants en formation initiale et continue.

Plus globalement, la pédagogie a été souvent sous-estimée dans les plans de continuité d'activité élaborés depuis 2009 ce qui n'a pas toujours facilité la mise en place de la continuité pédagogique dans les établissements.

2.1.2. L'accompagnement des apprenants et de leurs responsables légaux

Les parents soulignent la nécessité de recenser les équipements et problèmes de connexion dès la rentrée afin de réduire autant que faire se peut la fracture numérique. De même, tous les apprenants et leurs responsables légaux n'étaient pas familiers de l'utilisation de l'ENT et la plupart ont également été confrontés à l'inattendu. « *Nous ne croyions pas vraiment à une mise en place aussi rapide du confinement, aussi avons-nous été déstabilisés, n'ayant aucun recul sur les procédures qui allaient être engagées par les établissements* », explique un parent d'élève.

Il importe d'assurer des formations et de l'assistance informatique auprès des responsables légaux sur les modalités de communication entre l'établissement et les familles pour un meilleur suivi de la scolarité des apprenants.

Pour une action concertée vers les apprenants, la transversalité des technologies utilisées au sein d'un même établissement et l'organisation d'une équipe spécialisée en charge de mutualiser des ressources sur une plateforme en ligne participent à l'efficacité de la continuité pédagogique.

Insérer un volet continuité pédagogique et éducative (en cas de crise comme d'apprenant dit « empêché ») dans le règlement intérieur de l'établissement serait sans doute souhaitable également pour préciser les droits et devoirs de l'apprenant à distance.

2.1.3. Le développement d'un volet pédagogique dans le plan de continuité de l'activité

Même lorsque des PCA existaient au début du confinement dans les établissements, le volet pédagogique en était souvent peu développé, voire absent. L'adaptation en urgence à la continuité pédagogique et éducative a été coûteuse en énergie et parfois peu satisfaisante du fait de moyens inadaptés, de manque de formation des personnels, du défaut de procédures d'information des apprenants et de leurs responsables légaux... Inversement, dans certains établissements qui avaient su anticiper, ou qui avaient déjà déployé des solutions d'enseignement hybride par exemple, les enseignants ont apprécié de ne pas avoir à s'adapter dans l'urgence.

Pour favoriser une réponse rapide à la nécessité d'un enseignement à distance, il convient d'actualiser les PCA et d'y insérer un volet pédagogique à la hauteur de l'enjeu. Ce volet pourrait porter sur plusieurs axes :

- Une représentation simplifiée des chaînes de responsabilités et de décision activées en cas de situation de crise ;
- La désignation (fonctions) et l'identification (coordonnées) des personnels référents en charge du déploiement des procédures et des outils nécessaires à la continuité pédagogique et éducative ;
- La liste des outils à activer et les modalités d'accès (plateforme informatique, site de l'établissement, autres...) ;
- Les procédures à suivre en cas de difficultés et les alternatives possibles ;
- Les modalités de communication entre l'établissement, les apprenants et leurs responsables légaux, les entreprises d'accueil ;
- Le statut de l'apprenant à distance ;
- Les aménagements d'emploi du temps ;
- Les aménagements pour les examens pour les apprenants en situation de handicap
- Les modalités de la continuité pédagogique et notamment l'ingénierie de l'enseignement à distance ;
- Les modalités de la continuité éducative.

Ce plan de continuité pédagogique et éducative au sein du PCA gagnera à être construit de manière collégiale par les équipes de l'établissement et en concertation avec les représentants des apprenants et parents d'élèves et les professionnels impliqués dans le parcours de formation (maîtres de stage, maîtres d'apprentissage, ...). Le conseil de l'éducation et de la formation pourrait être l'instance porteuse de ce travail et celle qui en favorisera l'appropriation par tous les membres de la communauté éducative.

2.2. Le pilotage de la crise

La crise a nécessité une mobilisation de chacun pour assurer le plus efficacement les continuités, administrative, pédagogique, éducative. Cette mobilisation s'est traduite par des fonctions intermédiaires renforcées ainsi que de nouvelles collaborations, mais a nécessité également la régulation d'initiatives, notamment dans les usages des technologies numériques.

2.2.1. De l'échelon national vers les professionnels de l'enseignement agricole

Les informations émanant de la DGER qui se sont étoffées au fil du temps ont été regroupées sur une page dédiée Covid-19 sur le site ChloroFil et sur le site du Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation : les courriers de la DGER, les notes de service, la FAQ, les recommandations de l'inspection, la mise à disposition gratuite des ressources par les éditeurs dont Educagri éditions, les ressources de l'Education nationale... À l'image de « Ma classe à la maison » du CNED, un dispositif de classes virtuelles (Blackboard) a été proposé aux établissements par la Direction de l'Enseignement à Distance DirED (AgrosupDijon) ainsi que l'accès aux ressources de la DirED (ex-CNPR).

Avec une grande réactivité, la plateforme Moodle « Acoustice : accompagnons le numérique éducatif » a également été mobilisée à l'initiative des Délégués Régionaux aux Technologies de l'Information et de la Communication DRTIC pour donner accès à tous (accès public sans authentification) à un espace dédié « Continuité pédagogique » qui s'est progressivement enrichi des contributions notamment celles des inspecteurs pédagogiques selon les disciplines et d'un Canal SOS Acoustice hebdomadaire (accessible aux agents du public et du privé) pour permettre de partager ses expériences et construire ensemble des solutions, entre pairs.

Les conférences sur la messagerie MELAGRI First Class ont permis de transmettre rapidement des informations aux équipes et des messages similaires ont été diffusés *via* des représentants des composantes de l'enseignement agricole privé. Les réseaux nationaux de pairs sont des éléments facilitateurs pour proposer des réponses collectives, notamment en cas de crise, comme cela a pu être constaté en EPS (premières recommandations pédagogiques diffusées), en documentation, etc.

Cependant, le pilotage de gestion de crise par les différents niveaux hiérarchiques a parfois été anxiogène. La gestion de la communication a montré ses limites à tous les niveaux et doit donner lieu à une prise de conscience de la nécessité de revoir les procédures spécifiques de diffusion des décisions afin d'améliorer la mise en œuvre de la continuité de l'activité. Les liens avec l'Education Nationale mériteraient également d'être renforcés afin d'améliorer la réactivité des services comme des établissements.

Il apparaît nécessaire d'améliorer la rapidité des réponses apportées car cela a constitué l'une des difficultés majeures des établissements. La diminution du nombre de filtres dans la hiérarchie pourrait sensiblement améliorer la circulation des informations et leur efficacité. Par ailleurs, les informations communiquées doivent être claires et stabilisées afin d'éviter la confusion consécutive à des changements de postures (ex : cas des notes ou des stages). Les vecteurs utilisés par le niveau national doivent être clairement identifiés car certains établissements ont mis du temps à intégrer que les lettres de la DGER comme la FAQ transmettaient des directives officielles. Enfin, la profusion d'informations arrivant dans les établissements a contribué ponctuellement à accroître fortement la charge de travail voire à submerger certains agents.

Au plan local, la nécessité de disposer rapidement des informations nécessaires et correctes (coordonnées des apprenants, enseignants, familles, codes de connexion...) est apparue cruciale pour apporter dès le début les réponses pertinentes à l'ensemble de la communauté.

2.2.2. Le pilotage régional

Dès l'annonce du confinement, les services informatiques ont œuvré pour permettre aux agents en D(R)AAF de pouvoir travailler à distance de manière sécurisée.

Afin d'accompagner au mieux les directeurs (public) et les chefs d'établissement (privé), des réunions hebdomadaires en visioconférence ont été mises en place. Dans certaines D(R)AAF, des notes thématiques ont été transmises aux personnels de direction par courriel pour les aider à organiser les continuités. Dans une DRAAF, un espace numérique de travail a été conçu pour transmettre des informations ciblées pour les directeurs et les chefs d'établissement en prenant appui sur l'ENT régional.

Au vu des retours d'expériences, l'accompagnement des établissements et de leurs équipes nécessite une prise en considération des contextes spécifiques à chacun d'eux, ce qui induit la nécessité de personnaliser les approches de la part du niveau régional. Ce manque d'individualisation dans le traitement de la crise a mis certains personnels en difficulté.

Dans une région, les services de la DRAAF ont organisé des réunions hebdomadaires en visioconférence entre tous les directeurs adjoints. Ces rendez-vous ont permis aux directeurs adjoints, en première ligne dans la mise en œuvre de la continuité pédagogique et éducative, de se sentir soutenus, moins isolés, d'échanger sur leurs pratiques, de nourrir en réseau la recherche de solutions pour assurer la continuité pédagogique et éducative. Une procédure similaire serait utile pour les directeurs en charge des autres centres de formation.

Cette animation régionale est importante non seulement pour gérer la crise d'un point de vue juridique et organisationnel mais également pour que les équipes de direction se sentent suffisamment sécurisées elles-mêmes pour répondre au mieux aux sollicitations des membres de la communauté éducative et des familles et maintenir une dynamique d'ajustements à l'imprévu.

Il semble nécessaire également que le niveau régional communique sur les personnes ressources, non seulement concernant les problèmes techniques mais aussi les éventuelles difficultés personnelles liées au stress, à la surcharge de travail, au risque de burn out...

2.2.3. Le pilotage des établissements par les personnels de direction : tout réorganiser pour maintenir les liens à distance entre les membres de la communauté éducative

Les personnels de direction ont pu ou non organiser une réunion avec les équipes pédagogique et éducative après l'annonce du confinement afin de mettre en place les premiers jalons des continuités (réorganisation vs maintien des plannings de travail des élèves et des enseignants en lien avec la vie scolaire...).

En ce qui concerne la mise à disposition de ressources pédagogiques numériques pour les enseignants et les apprenants, les professeurs documentalistes, avec l'appui de l'ENFSEA et du Gap « dys », les ont accompagnés dans l'utilisation des documents numériques en prenant appui sur les portails documentaires des établissements ou via les Mediacentres des ENT ou les manuels proposés gratuitement par les éditeurs.

La dimension stratégique des services informatiques s'est imposée aux personnels de direction avec la mobilisation immédiate des professeurs de technologies de l'informatique et du multimédia et des techniciens formation recherche informatique bureautique et audiovisuel (TFR IBA) pour mettre à disposition des matériels, les paramétrer, faciliter le travail à distance de manière sécurisée, trouver des solutions informatiques pour pallier les dysfonctionnements des ENT non adaptés, pour pouvoir répondre à une sur sollicitation de leurs services, et enfin accompagner et assister les personnels, les familles, les apprenants avec une disponibilité sans faille. Toutefois, de nombreuses technologies numériques ont été utilisées à l'initiative des élèves ou des enseignants sans que leurs utilisations soient conformes au règlement général de la protection des données (RGPD). Les directeurs et les chefs d'établissement sont toutefois responsables du traitement des données informatiques (registre

de traitement des données). Dans l'enseignement agricole, il n'y a pas encore de délégués à la protection des données (DPD) contrairement à l'Education nationale.

Il a été nécessaire d'organiser dans l'urgence les moyens de communication des membres de la communauté éducative (agents, responsables légaux, apprenants, partenaires) via différentes solutions informatiques : celles proposées par les conseils régionaux avec les espaces numériques de travail (ENT), via le site internet de l'établissement et les comptes de l'établissement sur les réseaux sociaux, celles de l'établissement (services en ligne tels que Pronote, Scolinfo, plateforme Moodle, messagerie professionnelle...).

Un recensement en urgence des caractéristiques des connexions à Internet des agents et des familles, leur équipement en matériel informatique a dû être réalisé. Les apprenants disposent généralement d'un smartphone avec ou non la possibilité de se connecter à Internet, ce qui ne permet pas les mêmes types d'usage que pour ceux outillés de tablettes ou d'ordinateurs.

Cette crise sanitaire a mis en évidence la nécessité de piloter la transition numérique des établissements pour s'assurer au sein des équipes pédagogique et éducative d'une cohérence des choix en matière de technologies numériques pour enseigner et apprendre et d'un développement des compétences numériques dans un contexte scolaire pour les personnels, les apprenants et les responsables légaux conformément aux préconisations du plan d'action triennal pour le développement du numérique éducatif dans l'enseignement technique agricole (2018-2020).

Comme pour le niveau régional, l'animation des équipes doit être repensée en temps de crise et les personnels de direction doivent s'attacher à mettre l'humain au cœur du dispositif de continuité pédagogique et éducative, même si la tentation est grande de se focaliser sur les problèmes d'ordre technologique. Il importe de proposer de nouveaux modes de relations permettant de préserver la convivialité et de nourrir le sentiment d'appartenance à une communauté. Les personnels enquêtés ont fortement apprécié les « café zoom » et autres rendez-vous à distance qui leur étaient proposés et les ont perçus comme des espaces de régulation mais aussi et surtout d'expression de l'altérité, de la bienveillance, qui leur ont permis de se sentir rassurés, soutenus et « de tenir » sur la durée.

Mais cette animation ne peut s'insérer que dans un cadre organisationnel clair, dans lequel la répartition des rôles et missions, les modalités de régulation sont clairement définies et partagées. Certains agents ont pu, notamment en début de crise, ressentir un sentiment douloureux d'inutilité là où d'autres équipes de direction ont su déléguer en pariant sur la confiance et en coordonnant l'action collective, l'efficacité et le sentiment de cohésion en sont sortis renforcés.

Enfin, il appartient également aux personnels de direction de maintenir une dynamique positive en soutenant les projets pédagogiques et éducatifs afin d'aider les équipes à se projeter au-delà de la crise et des sentiments d'empêchement, de frustration, d'angoisse... qu'elle peut générer.

2.3. Passer de l'innovation sous contrainte à l'ouverture des possibles

Les enseignants ont adapté dans l'urgence leur enseignement à la modalité à distance. Cette adaptation a davantage été perçue comme un pis-aller que comme une opportunité, même si certains ont indiqué avoir repensé leur enseignement. Aucun dispositif à distance ne peut égaler la coprésence dans ce qu'elle permet d'attention à l'autre, d'interaction, y compris entre pairs, et de rétroaction immédiate. Les « empêchements à enseigner » qu'induit un enseignement à distance sont en effet nombreux, en particulier en ce qui concerne la pédagogie de projet, la co-intervention, les pratiques professionnelles, sportives, socio-culturelles...

Néanmoins, cette expérience de maintien de la continuité pédagogique, inédite par sa soudaineté et son caractère massif, peut aussi constituer un formidable levier pour l'enrichissement des pratiques enseignantes. Il ne s'agit ni d'encourager la systématisation de l'enseignement à distance, ni d'imposer l'utilisation des technologies numériques, ni même d'imaginer la substitution de pratiques « innovantes » à des pratiques « traditionnelles », mais davantage de se saisir de cette expérience pour enrichir la palette des pratiques enseignantes et surtout mettre en exergue des savoirs et savoir-faire au cœur du métier d'enseignant même s'ils restent parfois dans l'impensé.

Il ne suffit pas cependant qu'un dispositif pédagogique mobilise les technologies numériques pour qu'il soit innovant. Mal maîtrisé, il pourrait même se révéler en retrait par rapport aux pratiques pédagogiques qui visent à rendre les apprenants acteurs de leurs apprentissages, à les amener à mobiliser des démarches d'investigation, de questionnement, en privilégiant un enseignement contextualisé...

Renonçant à un recensement exhaustif des enseignements à tirer d'un point de vue pédagogique de cette période que nous pourrions qualifier de « test », nous proposons quatre pistes de progrès, valables pour l'enseignement à distance comme pour l'enseignement en présentiel.

2.3.1. Sortir de l'implicite

Les enseignants ont déclaré combien l'absence ou la quasi-absence d'indicateurs immédiats sur le degré de compréhension de leur discours (oral ou écrit) dans la modalité d'enseignement en distanciel a rendu leur tâche difficile. Sans ces signaux que favorise l'interactivité en classe, il est en effet difficile d'apporter les précisions qui seraient nécessaires, de reformuler une consigne mal interprétée, d'ajuster son enseignement. Beaucoup se sont interrogés a posteriori en particulier sur la précision des consignes qu'ils fournissent aux apprenants. De fait, l'implicite occupe une part importante dans l'enseignement et ceci, tant du côté du discours instructeur, qui concerne l'ordre du savoir que du côté du discours régulateur, qui concerne les règles relatives aux comportements, aux attitudes... (Rochex, 2011, p. 184). Cette prise de conscience des enseignants devrait les inciter à expliciter davantage les apprentissages en jeu et leur finalité, leurs attentes, le « texte du savoir »...

En outre, davantage encore que dans une forme classique, l'enseignement en distanciel nécessite de poser des jalons, d'explicitier les étapes, d'annoncer la durée de la séquence, les activités qui seront proposées, les ressources à mobiliser, les délais de rendu des productions attendues, les modalités d'évaluation... Ceci afin d'engager les apprenants dans les apprentissages, de leur permettre de se projeter sur la suite du parcours, d'organiser leur travail en autonomie, et enfin, de diminuer le stress que génère l'imprévisibilité. Mais pour donner du sens aux activités proposées, le comment ne suffit pas, il importe également d'explicitier le pourquoi, c'est-à-dire les enjeux des apprentissages visés.

2.3.2. La classe inversée, une pratique encore méconnue

L'enseignement en distanciel, organisé dans l'urgence, s'est le plus souvent traduit par un retour en force de pratiques transmissives, aux dépens de pédagogies actives, faisant appel à l'intelligence de l'élève, à sa capacité d'analyse, à sa créativité, à la coopération... Loin de nous l'idée de blâmer les enseignants qui ont eu à cœur de poursuivre leur enseignement et ont opté pour les solutions qui leur ont paru les plus efficaces sur le moment, et qui parfois l'étaient effectivement. Il s'agit bien davantage, une fois de plus, de tirer les enseignements de cette expérience pour enrichir les pratiques pédagogiques, qu'elles soient à distance ou en présentiel.

La classe inversée est née dans la pédagogie universitaire du constat que le temps consacré au travail individuel des étudiants est porteur d'inégalités et le temps en classe, souvent consacré à des exposés magistraux, est pédagogiquement sous-utilisé. L'idée est alors venue de « donner les

cours » en amont de la séance en présentiel, sous forme de textes numériques ou de capsules vidéo et de consacrer le temps en présentiel à résoudre avec les apprenants des problèmes de compréhension à partir de mises en activité et d'interactions. Si les enseignants développent des pratiques de transmission des savoirs en amont de la séance, il n'est pas certain qu'ils se soient complètement emparés de l'espace du temps en classe (physique ou virtuelle) pour les pratiques les plus exigeantes cognitivement, celles pour lesquelles la médiation de l'enseignant est la plus utile. Une réelle pédagogie inversée pourrait pourtant être mobilisée au profit de l'approche par les compétences (ou « capacités » dans l'enseignement agricole). En effet, cette dernière se donne comme objectif de développer le pouvoir d'agir de l'élève en l'amenant à combiner des ressources pour répondre à une situation sociale ou professionnelle complexe. Cette haute ambition nécessite l'apprentissage non seulement de savoirs mais aussi de méthodes d'investigation, raisonnement, argumentation... pour lesquelles une démarche purement transmissive ne peut suffire. L'étalement que peut apporter une classe inversée bien pensée en revanche pourrait y répondre.

La classe inversée peut utilement être combinée avec d'autres pédagogies, telles que l'apprentissage coopératif ou la différenciation pédagogique par exemple.

2.3.3. Changer de regard sur l'hétérogénéité des élèves

Pendant la période de confinement, de nombreux enseignants ont mesuré avec plus d'acuité l'hétérogénéité des élèves, en particulier au travers des corrections individuelles de leurs productions, venues se substituer à la traditionnelle correction au tableau. Ils ont alors apporté des réponses individuelles, proposé des remédiations, dans une différenciation a posteriori. Certains ont déclaré s'y être épuisés.

Dans un enseignement en présentiel, le « cours dialogué » masque souvent cette hétérogénéité, la participation des uns contribuant à « faire avancer le cours » et à donner l'illusion que tous les élèves suivent au même rythme. Dans les exercices individuels, les enseignants constatent bien que certains « vont plus vite que d'autres », mais sans en tirer toutes les conclusions en termes de dispositifs pédagogiques. Trois pistes, parmi d'autres, peuvent être suggérées pour se saisir de l'hétérogénéité des élèves comme d'une opportunité : diversifier les pratiques, différencier la pédagogie, mobiliser l'apprentissage coopératif. Trois pistes que nous présentons à grands traits.

La diversification des pratiques, ou différenciation successive, consiste à varier les dispositifs pédagogiques pour toute la classe. Pour ce faire, les enseignants peuvent prendre appui sur un « principe régulateur relativement simple : sur une séquence d'apprentissage, il faut s'efforcer d'alterner des temps de présentation collective avec des temps de travail individuel et des temps de travail par petits groupes » (Meirieu, 2013, p. 88). C'est ainsi que l'enseignant offrira à l'apprenant à la fois l'opportunité de rencontrer la méthode qui lui permet de franchir l'obstacle et d'être confronté à de nouvelles méthodes pour ne pas l'enfermer dans des routines.

Différencier la pédagogie (de façon simultanée) « consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux » (Laurent S., 2001, in Robbes, 2009). Il ne s'agit nullement d'adapter les objectifs d'apprentissages, mais de s'efforcer de trouver des dispositifs qui répondent de la façon la plus adéquate possible aux besoins et potentialités des élèves. Différencier la pédagogie c'est aussi répondre au principe de l'école inclusive.

L'apprentissage coopératif, d'inspiration socioconstructiviste, se propose de faire travailler en groupe des élèves pour atteindre un objectif commun. Prenant acte que les élèves n'arrivent pas à l'école avec un esprit vierge mais avec des préconceptions, et que ces préconceptions peuvent constituer autant d'obstacles à l'apprentissage, cette méthode fait le pari que la confrontation des points de vue crée un conflit sociocognitif. C'est ce conflit qui, favorisant le décentrage, la

déstabilisation cognitive, permet la réorganisation mentale inhérente au processus d'apprentissage. Sylvain Connac va même plus loin en affirmant que « chaque esprit ne se forme qu'en se "frottant" à d'autres esprits ». Ainsi, au-delà de l'entraide entre élèves qui a pu être observée pendant le confinement, les enseignants gagneraient à organiser des travaux de groupes finalisés, à distance comme en présentiel, et à former les élèves à l'apprentissage coopératif afin de tirer le meilleur parti de l'hétérogénéité de leur public.

2.3.4. Scénariser son enseignement

Quelles que soient les pédagogies mises en œuvre, il importe d'anticiper. L'enseignement est l'art de préparer le plus finement possible la séance, pour se donner la possibilité de l'ajuster dans l'instant. Mais ces « gestes d'ajustements » (Bucheton, 2019) sont plus difficiles dans un enseignement en distanciel d'où la nécessité, davantage encore que dans un enseignement en présentiel, d'anticiper la progression, de construire finement l'ingénierie pédagogie des séquences à venir. Par ailleurs, l'enseignant ne doit pas perdre de vue que « le numérique ne suffit pas à motiver les élèves, la nature des activités et la qualité de l'accompagnement sont déterminants » (Shutterstock, In Cerisier, 2020). Dans ce travail d'ingénierie pédagogique, sans détailler toutes les étapes, plusieurs méritent une attention toute particulière. La première, qui peut paraître évidente mais semble pourtant trop souvent bâclée si ce n'est ignorée, consiste à identifier les savoirs clés de la séquence, ce que Jean-Pierre Astolfi qualifie de « pépites de savoir » (Astolfi, 2008). C'est là un enjeu majeur, y compris dans l'enseignement en présentiel. En effet, le risque des pédagogies d'inspiration socioconstructiviste, légitimement promues dans l'enseignement agricole, est que ces pépites de savoir soient noyées dans le foisonnement inhérent à une démarche inductive. Il importe donc d'être au clair avec les savoirs visés et d'anticiper leur institutionnalisation dès la scénarisation de la séance ou séquence, a fortiori, si la modalité à distance réduit le temps de coprésence et conduit l'enseignant à « aller à l'essentiel ». Pour le formuler autrement, il s'agit pour l'enseignant de ne pas se focaliser exclusivement sur ce qu'il doit faire et les solutions techniques à mobiliser en oubliant de se questionner sur ce qu'il veut que les apprenants soient capables de faire à l'issue de la séquence. Ce qui suppose, et ce sera notre seconde étape clé, d'anticiper les difficultés des apprenants. Parce que l'enseignant est un spécialiste non seulement de sa discipline mais de la didactique de sa discipline, il connaît les principales préconceptions erronées des élèves, leurs erreurs procédurales ou conceptuelles les plus fréquentes. C'est ainsi qu'il pourra concevoir un étayage favorisant un apprentissage progressif, proposer des outils méthodologiques, différencier en amont plutôt qu'individualiser a posteriori (cf. plus haut).

Enfin, tout apprentissage nécessite efforts et sacrifices et de ce fait même, peut générer du découragement, a fortiori si l'élève travaille seul derrière son écran. La troisième étape essentielle se donne ainsi pour finalité de susciter la curiosité, l'étonnement tant dans les apprentissages que dans les modalités d'enseignement proposées. Contrairement à une idée répandue, la motivation des élèves n'est pas un préalable à l'apprentissage, elle est la résultante de pratiques pédagogiques, didactiques et relationnelles stimulantes⁶. L'engagement des élèves dans les apprentissages est également conditionné à leur sentiment d'efficacité personnelle (le fait de se sentir compétent pour réaliser l'activité) et l'utilité perçue de l'activité (Wouters et Frenay, 2013)... où l'on retrouve l'étayage, la guidance et le sens donné aux apprentissages. Quant aux modalités d'enseignement, diversifier les activités proposées, les solutions numériques, réfléchir à l'organisation des temps synchrones et asynchrones sont autant de pistes pour éviter qu'une forme de lassitude s'instaure. Il

⁶ « Encore aujourd'hui, beaucoup sont tentés de faire de la motivation un préalable à l'enseignement, alors que c'est un de ses objectifs » (Meirieu, 2019)

s'agit de ne pas seulement « penser en mode contenu, mais plutôt en termes d'apprentissage et d'interactivité ».⁷

L'enseignement en distanciel est ainsi l'occasion de réinterroger largement la fonction pédagogique.

2.4. Transformer l'e-présence en collectif apprenant

Au regard des entretiens menés, il semble que les ressentis concernant la période de confinement-déconfinement soient fortement corrélés avec la place du collectif, professionnel ou d'apprentissage. L'importance de la dimension relationnelle, de l'empathie témoignée a déjà été soulignée et si certains, adultes comme apprenants, ont exprimé un ressenti d'isolement, voire d'abandon, dans la majorité des entretiens, c'est le soutien, la bienveillance, la solidarité, le développement spontané de nouvelles relations qui ressortent des enquêtes menées. Pérenniser ces nouvelles formes de relations-coopérations ne se décrète pas, mais les équipes pédagogiques et éducatives gagneraient à les consolider, au bénéfice non seulement d'un rapport entre tous les acteurs fait de confiance et de bienveillance, mais aussi d'une plus grande efficacité professionnelle.

2.4.1. De la distance imposée à l'e-présence

La distance ne signifie pas absence, mais des modalités de présence qu'il s'agit de réinventer.

Dans une démarche pro-active de maintien de la présence, les équipes pédagogiques et éducatives peuvent s'inspirer du modèle de la « communauté d'apprentissage en ligne » de Garrison, Anderson et Archer (2000)⁸. Selon ces auteurs, le sentiment de présence peut se décliner selon trois types de présence : sociale, enseignante et cognitive.

La fonction de la présence sociale est de créer une cohésion de groupe et un climat propice aux apprentissages, comme dans l'enseignement en présentiel. Elle se construit par l'expression de toutes les formes de communication et prend appui sur la définition d'un cadre relationnel (modalités d'échanges, espace-temps dédiés...), la création d'espaces de discussion (forum, clavardage, rendez-vous réguliers...), mais aussi l'encouragement à exprimer ses émotions, difficultés, ressentis.

La présence cognitive concerne le travail actif autour des enjeux de savoirs et « vise à proposer un environnement favorable à la médiation, contrôlée et organisée afin que les apprenants construisent leurs connaissances »⁹. Elle se développe avec le débat, les interactions, l'analyse réflexive, le conflit sociocognitif, et donc les interactions entre enseignant et apprenants mais aussi entre pairs. L'enseignement en distanciel peut se combiner avec des pédagogies actives et d'inspiration socioconstructiviste. Des solutions numériques telles que traitement de textes ou tableaux collaboratifs, des challenges sportifs ou culinaires... contribuent à créer des dynamiques collectives tant dans l'enseignement en distanciel que dans l'enseignement en présentiel.

Enfin la présence éducative (ou « présence enseignante ») se traduit par la médiation entre le savoir et l'apprenant assurée par la scénarisation pédagogique, les dispositifs d'étayage et tout ce qui soutient l'effort de l'apprenant : les processus de feed-back, les modalités d'entraide, les encouragements...

⁷ <https://www.lip-unifr.ch/2020/04/02/inf8-en-e-learning-lenseignant-transfere-toute-la-responsabilite-de-lapprentissage-a-lapprenant/>

⁸ in Petit M., Caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(1), 2016

⁹ <https://www.perscol.fr/professionnel/sinformer/wiki/e-learning-presence-distance/>

2.4.2. D'un travail partagé à un collectif de travail

Il ressort des entretiens menés auprès des différents acteurs de la communauté éducative que l'entraide a été un facteur déterminant du maintien de la continuité pédagogique et éducative et de réduction du stress, voire des risques psycho-sociaux évoqués en première partie, pour les adultes comme pour les apprenants. Il apparaît ainsi que les équipes au sein desquelles préexistaient des relations de confiance, des espaces de communication, des formes de collaboration ont pu prendre appui sur ce capital pour relever ensemble le défi de la continuité pédagogique et éducative à la différence d'équipes qui n'avaient pas au préalable développé cette culture : « *chacun s'est auto-mis en place. Il n'y a pas beaucoup de coopération entre collègues en temps ordinaire, et là, pas du tout. Chacun s'est débrouillé dans son coin* ». C'est à dire que chacun a assumé sa part de travail prescrit, dans une forme de « division des tâches », en l'espèce les classes, les disciplines, les rôles... Cela signifie également que chacun a assumé seul ses choix, voire ses dilemmes (privilégier l'engagement auprès des apprenants ou de ses propres enfants, faire revenir les classes à examen ou les élèves à risque de décrochage ?). Les échecs comme les réussites relèvent de l'activité individuelle et la responsabilité en est assumée par l'agent.

Inversement, dans un collectif de travail qui « réunit des individus appartenant à une communauté d'intérêt, adoptant des règles de travail communes et mettant en place des régulations collectives de l'activité »¹⁰, ces règles collectives orientent les arbitrages face aux dilemmes de l'activité et permettent de partager le poids du travail et des responsabilités qui vont avec. C'est également au sein de collectifs de travail que se développe la compétence collective dont certains exemples ont été évoqués plus haut. La mutualisation entre centres, qui a paru marginale, et la mobilisation du conseil de l'éducation et de la formation (CEF) pourraient créer les conditions de ce développement.

2.4.3. De l'éducation partagée à la coéducation

1. Les relations entre les familles et les équipes pédagogiques

Les équipes de direction, de vie scolaire, mais également les professeurs principaux, se sont fortement investis dans le suivi et l'accompagnement souvent individualisé des apprenants. Les professeurs de technologies de l'informatique et du multimédia et les TFRIBA (techniciens formation recherche informatique bureautique audiovisuel) des établissements ont également apporté une aide à distance pour limiter la fracture numérique.

La mobilisation requise pour garantir à chacun, quelle que soit sa situation individuelle, la continuité pédagogique et éducative s'est révélée très chronophage pour tous et s'est traduite par une fatigue importante des agents. Cependant ces derniers ont pu compter le plus souvent sur la coopération active des parents, dont le rôle a parfois été déterminant dans le déroulement de la continuité pédagogique. Dans certains cas, des relations se sont nouées avec des représentants légaux parfois éloignés de la culture scolaire et de ses instances. Les médias se sont fait également l'écho d'une prise de conscience de la part des parents des compétences que nécessite l'enseignement et d'une perception reconsidérée du métier d'enseignant. De leur côté, les enseignants ont apprécié cette collaboration, les manifestations de confiance et d'empathie à leur endroit. C'est certainement cette dimension humaine qu'ils retiennent de plus positif de l'expérience du confinement.

L'enseignement français se caractérise par une faible coopération entre la communauté éducative et les familles pour l'éducation des élèves. L'enseignement en distanciel a créé l'opportunité d'une rencontre en vue d'un objectif commun, le maintien de la continuité pédagogique et éducative. Il a aussi paradoxalement permis de réduire la distance géographique, par la mobilisation de solutions de communication à distance. Certains y voient des pistes pour faire participer aux instances de

¹⁰ François Desriaux, « Les collectifs de travail », Alternatives économiques, juin 2008

l'établissement, via des visio-conférences, des parents peu susceptibles de se déplacer. Au-delà, capitaliser sur ce climat de confiance, voire de sympathie pour développer de nouvelles relations avec les familles au profit d'une coéducation pourrait constituer un des effets positifs de cette période.

2. Les relations entre les apprenants, les enseignants et les maîtres de stage ou d'apprentissage

Une des conséquences du confinement a été l'annulation des stages en entreprise pour les élèves sous statut scolaire ou pour les stagiaires de la formation continue. Inversement, certains apprentis ou alternants ont pu être accueillis en entreprise pendant tout ou partie de cette période. Certains maîtres d'apprentissage les ont largement mobilisés sur des travaux agricoles, d'autres ont contribué au maintien de la continuité pédagogique en restant en relation avec les formateurs et leurs apprentis, en leur fournissant du matériel, voire un espace de travail avec une connexion Internet ou en compensant l'absence d'enseignement en centre par des mises en situations professionnelle variées. Dans les cas les plus favorables, la relation triangulaire « centre de formation-alternant-maître d'apprentissage » en est ressortie renforcée, par exemple, grâce à l'utilisation de visioconférences. Sans doute là aussi est-il possible de capitaliser sur cette expérience et d'encourager la mutualisation des contextes d'apprentissage que ce soit de façon synchrone ou asynchrone. Les apprentis et les stagiaires pourraient faire de courtes vidéos sur leur lieu d'apprentissage/de stage, interviewer leur maître d'apprentissage/de stage... dégager ce qui est générique à la situation professionnelle de ce qui est dépendant du contexte... Ainsi l'enseignement en distanciel peut se conjuguer avec un enseignement contextualisé, ancré dans la réalité professionnelle ou sociale. Les enseignants, parfois éloignés du milieu professionnel, pourraient aussi en tirer bénéfice pour enrichir leur portefeuille de situations professionnelles en lien avec les diplômés auxquels ils forment leurs apprentis.

... ou comment faire de l'éloignement une opportunité, que l'enseignement soit réalisé en présentiel, en distanciel ou même sous forme hybride ?

CONCLUSION

La continuité pédagogique et éducative pendant la période de confinement n'a pu être assurée qu'à la faveur d'un énorme investissement humain qui a compensé partiellement les fragilités du système, tant en matière de dispositif technologique que de réponse aux questionnements des acteurs. Fragilités qui tiennent essentiellement au manque d'anticipation d'une crise qui s'est révélée exceptionnelle dans son ampleur et sa durée. Rappelons que la France n'avait auparavant jamais connu une telle fermeture des écoles, lycées, universités, même pendant les deux guerres mondiales. A tous les échelons du système, les personnels, dans leur grande majorité, n'ont compté ni leur temps, ni leur énergie pour gérer la crise, au risque d'épuisement, parfois aux dépens de leur santé physique et/ou psychique.

Si certains ressortent de l'expérience avec la grande satisfaction d'avoir relevé le défi, d'autres au contraire éprouvent amèrement le sentiment de ne pas avoir eu les moyens, technologiques, en compétences ou en informations, d'apporter une réponse adaptée au contexte qui s'imposait à eux.

L'enseignement agricole est un « petit » système, au regard de son grand frère de l'Education Nationale. Cette pandémie révèle ses fragilités et l'interdépendance de tous ses acteurs. Il est néanmoins possible d'en tirer les enseignements pour mieux anticiper les situations de crise et pour améliorer les pratiques au quotidien, en capitalisant sur l'effet d'apprentissage de nouveaux usages du numérique, de nouvelles solidarités, en développant l'analyse réflexive, source de développement de compétences. Les fondements des métiers ne sont pas remis en cause, c'est la façon de les exercer dans ces conditions particulières qui est questionnée. Un plan massif de formation semble un préalable incontournable pour répondre aux adaptations nécessaires évoquées dans ce rapport.

Cette pratique sous contraintes de l'enseignement en distanciel est aussi une opportunité pour identifier les besoins en solutions techno-pédagogiques et en formation afin d'offrir un véritable enseignement à distance susceptible de répondre à des besoins ponctuels (élèves dits « empêchés »), à une forme d'hybridation de l'enseignement (dans la formation continue en particulier), ou à une éventuelle nouvelle crise.

L'enseignement agricole est pleinement engagé au service de politiques éducatives telles que l'inclusion scolaire des élèves à besoins particuliers, la prévention du harcèlement, le respect de la laïcité...qui toutes assurent au-delà du maintien du lien, une cohérence éducative.

Pour répondre à ces enjeux, il apparaît indispensable, par la formation, de développer la confiance des acteurs en leur capacité à relever les défis, restaurer l'estime de soi de ceux qui ne se sont pas sentis à la hauteur de leurs ambitions pédagogiques et éducatives, donner les moyens aux acteurs d'une coordination efficace en interne et à tous les échelons.

Il apparaît urgent de créer les conditions de la résilience du système et de ses acteurs pour lui permettre d'assurer pleinement sa mission de formation et d'insertion. Il s'agit tout particulièrement de prendre soin des acteurs de l'enseignement technique agricole dans une conjoncture encore très incertaine et des conditions de formation de ses personnels et apprenants à nouveau dégradées

ANNEXES

Annexe 1 : Lettre de mission



Direction Générale
de l'Enseignement
et de la Recherche

Monsieur le Doyen de l'inspection
de l'enseignement agricole

Paris, le 27 mai 2020

ISABELLE CHMITELIN

Directrice générale
1 ter Avenue de Lowendal
75349 PARIS 07 SP
Tel : 01 49 55 42 40

Objet : Saisine de l'Inspection de l'Enseignement Agricole – analyse des pratiques de continuité pédagogique et éducative.

L'état d'urgence sanitaire a conduit les établissements d'enseignement technique agricole à organiser la continuité pédagogique et éducative.

Les pratiques pédagogiques et éducatives ont ainsi connu des évolutions technologiques et sociales sans précédent. Les établissements ont basculé dans un fonctionnement numérique, potentiellement précurseur d'une transformation des métiers.

À la fin de l'état d'urgence sanitaire, un retour et une capitalisation des expériences apparaît nécessaire pour apprécier de quelle manière, dans le cadre normal d'un enseignement basé sur les collectifs pédagogiques constitués en présentiel, les nouvelles méthodes de travail et de relation avec les élèves développées pendant la période de crise pourraient irriguer les pratiques, par exemple en favorisant de nouvelles modalités d'individualisation et d'accompagnement des apprenants, une implication renforcée dans leur parcours de formation (classes inversées,...), le développement de nouvelles compétences et de nouvelles formes de coopération, et la pérennisation du lien avec des élèves temporairement éloignés de l'école, ...

A cette fin, je demande à l'inspection de l'enseignement agricole d'établir un bilan des dispositifs mis en œuvre par les établissements publics et privés d'enseignement technique agricole pour assurer la continuité pédagogique et éducative.

Elle conduira une analyse de ces dispositifs, en identifiant leurs intérêts et leurs limites. Cette analyse devra aboutir à des recommandations à destination des établissements, des autorités académiques et de l'administration centrale pour tirer les enseignements des évolutions qui ont été conduites sous contrainte afin :

- d'améliorer leur mobilisation en cas de nouvelle situation de crise,
- d'identifier le profit qui peut en être tiré après la crise pour les pratiques d'enseignement et d'éducation,
- de déterminer les actions nécessaires pour accompagner les évolutions des métiers et du fonctionnement des établissements induites par ces nouvelles pratiques.

Isabelle CHMITELIN

Annexe 2 : Constitution de l'échantillon

Echantillon par quotas des sites enquêtés :	Enquêtés
- Critère familles (public, CNEAP, UNREP, MFR)	41 établissements FIS 13 apprentissage et alternance
- Critère effectifs de l'établissement	
- Critère cycle	
Echantillon « raisonné » par région	Toutes les régions de métropoles représentées + Guyane et La Réunion
Echantillon « raisonné » des enseignants	107 enseignants / formateurs / moniteurs
Catégories enquêtées	
- Sélection par site formations professionnelles (2 enseignement général / 2 professionnel)	
- Sélection par site formations générales (1 enseignement général / 1 professionnel)	
- Apprentissage (1 formateur, coordinateur)	
CPE en charge de la classe	34
Apprenants : 2 par classe	66
Directeurs adjoint ou chef d'établissement du site enquêté	41

Annexe 3 : Questionnaire enseignants

A. Questions sur le contexte d'enseignement et sur l'enseignant/formateur

A1- Cadre et conditions d'exercice :

1- Etablissement F (réponse fermée)

1bis- Région F

1ter- Type d'établissement : F

- Public
- CNEAP
- UNREP
- MFR

2- Filière pour laquelle l'enquête est réalisée plus particulièrement : F

4ème et 3ème EA, 2nde GT, Bac techno, Bac général, 2nde pro, CAPA, Bac pro, BTSA

3- Discipline d'enseignement :

4- Nombre de classes de l'enseignant : F

5- Nombre de classes d'examen : F

6- Effectif de la classe enquêtée : F

7- fonctions : F

PP, coordonnateur, 1/3 temps, conseiller pédagogique, référent, PAJ, faisant fonction direction, autre (préciser...)

8- Ancienneté (nombre d'années d'enseignement) : F

9- Voies de formation F

Formation initiale scolaire, formation initiale par apprentissage, alternance (MFR), formation continue

A2- Le numérique et l'enseignant, un vécu, une pratique existante ...

10- Comment situez-vous votre utilisation du numérique pédagogique avant le confinement ? F

Inexistante

Modérée (utilisation ponctuelle de moyens numériques dans le cadre pédagogique)

Importante (utilisation régulière)

Très importante (utilisation quasi systématique)

11- Pouvez-vous préciser : O (réponse ouvert)

B. L'expérience de la continuité pédagogique

B1- Le fonctionnement de l'établissement pendant la période de confinement

12- Quels ont été les principaux dispositifs mis en place dans votre établissement pendant le confinement et leur efficacité pour chacun d'eux ? O

13- Parmi ces nouveaux dispositifs, lequel serait éventuellement à renouveler en temps de crise ? O

14- Parmi ces nouveaux dispositifs, lequel serait éventuellement à pérenniser dans un contexte "normal" ? 0

15- Avez-vous mobilisé des réseaux d'entraide pédagogique ?

- CANAL SOS ACOUSTICE,
- M@gistere,
- les conférences sur Melagri First Class,
- Yammer (réseau social professionnel du CNEAP),
- plateforme W-@lter MFR,
- les réseaux sociaux des enseignants,
- les sites nationaux, académiques et disciplinaires de l'EN, Canotech etc.
- autre (à préciser)...

B2- Le ressenti professionnel de l'enseignant/le formateur

16- Comment avez-vous vécu cette période de confinement par rapport à votre métier ? 0

B3- Les objectifs que vous vous êtes fixés

17- Qu'avez-vous privilégié en cette période de confinement pour la classe enquêtée ? (classer dans l'ordre des priorités) 3 réponses à classer et une réponse ouverte

- le lien avec les apprenants
- le travail d'appropriation de notions déjà abordées
- l'acquisition de nouvelles notions

Précisez les choix que vous avez faits (relances : de nouveaux objectifs pédagogiques moins centrés sur les référentiels (exemple en lettres "expérience de journaux de confinement")

B4- Quelle utilisation du numérique ?

18- Dans le cas d'une utilisation du numérique pédagogique vous avez surtout : F

- privilégié des activités de dépôt (cours mis en ligne , exercices ou devoirs déposés par les apprenants -audio, vidéo, écrit-)
- utilisé des ressources numériques existantes
- construit des contenus et des ressources en ligne
- développé les pratiques de classe inversée (capsules vidéos, etc.)
- mis en place des classes virtuelles
- autre (à préciser)... 0

19. Si vous avez pratiqué la classe inversée, pensez-vous continuer à la pratiquer en contexte ordinaire ? F puis 0

Oui/non

Pourquoi ?

B5- L'évolution des pratiques

20. La période de confinement a eu des effets plutôt positifs / négatifs / neutres : QCM

- sur la mise en œuvre de votre enseignement
- sur votre relation aux apprenants
- sur votre relation aux familles
- sur votre relation à la communauté éducative

21- Préciser la réponse

B6- Les élèves/apprenants

22- Quelles ont été l'assiduité et l'implication des élèves/apprenants pendant cette période dans la classe enquêtée ?

23- Quelle est la proportion d'élèves/ apprenants décrocheurs pour la classe enquêtée ? F

24- Quelles sont les raisons selon vous de leur décrochage ? F à choix multiple et une O

- matériel
- motivation scolaire
- travail sur l'exploitation
- contexte familial

24 bis- Préciser la réponse

25- Dans la durée, quelle a été l'évolution ? Stable/en augmentation/en baisse ? F

25 bis- Préciser :

26- Avez-vous mis en place des aménagements pour les élèves/apprenants à besoins particuliers ? F

27- Préciser : O

C. Bilan et réflexivité sur cette période et sur les pratiques mises en œuvre

C1- L'enseignement à distance

28- A posteriori, l'enseignement à distance vous a-t-il conduit à questionner votre enseignement en présentiel ? F

Oui / Non

29- A quel niveau ? O

Au niveau de l'enseignement de votre discipline

30- Dans votre discipline certains enseignements ont-ils été empêchés par la modalité à distance ? F OUI/NON

31- Si oui, préciser

32- Quels sont pour vous les obstacles (les freins) pour les enseignants à l'enseignement à distance pendant le confinement ? Classer dans un ordre de priorité : Q° F ordonnée

- l'équipement matériel (ordinateur, connexion...)
- la diversité des outils et des logiciels à utiliser
- la gestion du temps (le temps de préparation requis pour la scénarisation pédagogique, l'élaboration des ressources, les sollicitations permanentes...)
- le manque de liens "présentiels"

32 bis - Préciser

33- Cette expérience vous a-t-elle permis de développer de nouvelles compétences ? F Oui / non

34- si oui, lesquelles ? O

35- Des besoins en formation vous sont-ils apparus nécessaires ? Lesquels ? O

D- Dans le groupe classe en lien avec le niveau enquêté

36- L'enseignement à distance vous semble-t-il adapté pour :

	Non, pas vraiment	Oui	Apporte une réelle plus-value
<i>Réponse ouverte « justifier » après chaque « plus-value »</i>			
Faciliter les apprentissages			
Favoriser les interactions et les échanges entre élèves/apprenants			
Favoriser le travail personnel de l'élève/apprenant			

Mesurer les progrès des élèves/apprenants			
Varié l'évaluation			
Développer l'autonomie des élèves/apprenants			
Individualiser l'enseignement			
Développer l'inclusion			
Faciliter l'accès aux ressources pour les élèves/apprenants			
Favoriser la collaboration entre élèves/apprenants			
Développer la créativité des élèves/apprenants			
Faciliter l'interdisciplinarité			

Bilan global :

37- Quel bilan faites-vous de cette période de crise (confinement et de reprise d'activité) ? O

Annexe 4 : Questionnaire apprenants

1^{ère} partie : identité de l'apprenant

- 1- Etablissement F (réponse fermée)
- 1-bis : Région
- 1 ter : Type d'établissement (Public / CNEAP / UNREP / MFR)
- 2- Sexe F
- 2- Classe : F
- 3- Statut : F
- Externe ; demi-pensionnaire ; interne
- 5- Voie : F
- Scolaire - apprentissage - alternance
- 6- Année d'arrivée dans l'établissement F
- 7- apprenant bénéficiant d'un PAP, PPS, aménagements aux examens F
- 8- Pour les apprentis : secteur d'activité F
 - Services
 - Transformation
 - Production
 - Aménagement de l'espace et protection de l'environnement

2^{ème} partie : organisation de la continuité pédagogique et éducative

- 1- Quels outils tes enseignants ont-ils utilisés pour réaliser les enseignements pendant la période de confinement ?
 - téléphone
 - messagerie électronique
 - ENT
 - PRONOTE
 - Site Internet de l'établissement
 - envois postaux,
 - ... (liste fermée + autre « préciser »)
- 2- As-tu rencontré des difficultés pour l'utilisation de ces outils numériques ? F (réponse fermée) oui/non
- 3- si oui, lesquelles ?
 - Matériel inexistant, peu adapté, peu disponible, logiciels non disponibles,
 - Zone mal desservie par internet,
 - Trop d'outils numériques, de logiciels, de services en ligne à installer, à utiliser, à maîtriser...
 - Autre à préciser
- 4- si oui, l'équipe pédagogique t'a-t-elle apporté de l'aide pour répondre à ces difficultés ? O
- 5- si non, qu'est-ce qui t'a permis de te sentir à l'aise avec les outils numériques, les logiciels, les services en ligne, etc. proposés ? O
- 6- Toi ou tes camarades avez-vous fait des propositions d'outils numériques ou de méthodes qui ont été retenues par les enseignants ? F oui / non
- 7- Si oui, lesquels ? O

8- Concernant l'organisation de la semaine : F

- L'emploi du temps habituel de la classe a été conservé
- Aucun emploi du temps n'a été proposé
- L'emploi du temps a été aménagé

9 - Quels types aménagements ? O

10- As-tu rencontré des difficultés **pour réaliser ton travail** ? F oui / non

11- si oui, de quelle nature ? QCM

- trop de travail donné par les enseignants/formateurs
- difficulté pour accéder aux documents fournis par les enseignants/formateurs,
- difficulté pour envoyer des documents aux enseignants/formateurs,
- difficulté pour comprendre les consignes, le fond...
- non prise en compte du handicap,
- pas de coin tranquille pour travailler à la maison,
- pas assez de temps disponible pour le travail scolaire compte tenu de la mobilisation pour aider parents, frères et/ou sœurs ou autres professionnels...
- Autre à préciser

12- si non, qu'est-ce qui t'a aidé pour réaliser ton travail ? O

13- Toi et tes camarades vous êtes-vousentraïdés ? Oui / non F

14- S oui, préciser la réponse. O

15- Si non, pourquoi ? O

16- Des personnes de la communauté éducative ont-elles pris contact avec toi pendant la période de confinement ? F oui / non

17- si oui, préciser :

- Un ou plusieurs enseignants-formateurs (par téléphone, SMS, mails, visio ou classe virtuelle...)
- Un ou plusieurs membres de la vie scolaire (CPE, AE, AESH, l'infirmier/infirmière)
- Un personnel de direction

18- que t'ont-elles apporté ? O

19- si non, aurais-tu souhaité en avoir ? O

3^{ème} partie : les pratiques pédagogiques et les apprentissages

20- Concernant les modalités d'enseignement proposées par les enseignants pendant le confinement, dirais-tu que tu les as trouvées : F

- Adaptées à tes besoins
- Peu ou pas adaptées à tes besoins

21- expliquer la réponse O

22- Y a-t-il des façons d'enseigner que tu as trouvées mieux que d'habitude ? F

23- Si oui, peux-tu expliquer ce qui t'a plu ? O

24- Quelles étaient les habitudes (avant le confinement) concernant l'usage du numérique en classe ?

- Utilisation du cahier de textes numérique par les élèves,
- Utilisation de l'ENT,
- livres numériques,
- pratique de la classe inversée avec certains enseignants

- utilisation d'outils numériques pour des travaux collaboratifs (ex padlet,),
- pour les évaluations,
- autre (à préciser)

25- Dirais-tu que pendant le confinement tu as : F

- Consolidé tes apprentissages scolaires
- Réalisé de nouveaux apprentissages scolaires
- Plutôt régressé dans tes apprentissages scolaires
- Décroché

26- Peux-tu expliquer ta réponse ? O

27- Penses-tu que tu as développé de nouvelles compétences pendant cette période ?

Oui totalement/ oui en partie/ non pas vraiment/ pas du tout F

28- si oui ou « oui en partie », lesquelles ? O

29- As-tu bénéficié d'un accompagnement de la part d'un membre de la communauté éducative concernant ton projet professionnel ou ton orientation ?

30 – oui / non F

31- Si oui, expliquer O

4^{ème} partie : le retour en classe

32- Les cours ont-ils repris en présentiel pour ta classe ? oui/non F

32 bis Es-tu retourné en cours ? oui/non F

33- si oui, comment cela s'est-il passé pour toi ? O

34 si non, pourquoi ? O

5^{ème} partie : les particularités en apprentissage

35- Le rythme de l'alternance a-t-il été modifié ? oui/non F

36- Si oui, pourquoi ? O

Concernant ton contrat d'apprentissage :

37- As-tu continué à travailler en entreprise ? oui/non F

38- As-tu été placé ponctuellement ou durablement placé en chômage partiel ? oui/non F

39- As-tu été licencié du fait de la crise ? oui/non F

40- De quelle façon ton entreprise d'accueil t'a-t-elle accompagné(e) pendant les périodes de formation (pendant la crise) O

6^{ème} partie : ouverture

41- Peux-tu exprimer librement ce que tu as aimé depuis le 13 mars 2020 (confinement et reprise d'activité) ? O

42- Peux-tu exprimer librement ce que tu n'as pas aimé depuis le 13 mars 2020 (confinement et reprise d'activité) ? O

Annexe 5 : Questionnaire proviseurs adjoints / chef d'établissement / directeur de centre

Questions d'identification : F (réponse fermée)

- Etablissement
- Région
- Type d'établissement
- Voie : scolaire / apprentissage / mixité
- Ancienneté dans le métier
- Poste occupé : QCM : Directeur de centre, directeur adjoint en charge de la formation initiale scolaire, directeur adjoint en charge de la FPCA, responsable de site
- Ancienneté sur le poste

L'animation d'équipe :

1- Comment avez-vous **informé** les personnels de ce qui était attendu ? F

- Par messagerie
- Par réunion en présentiel (avant et/ou après le confinement)
- Par visio-conférence
- Par téléphone
- Salle des profs virtuelle

2- Préciser :

3- Quelles modalités de **concertation** à distance avec l'équipe pédagogique et éducative avez-vous mobilisées ? O (ouverte)

4- Les emplois du temps des enseignants ont-ils été modifiés ? F oui/non

5- Préciser

6- Leur avez-vous confié de nouvelles missions ? F oui/non

7 - Préciser

8- Avez-vous observé de la collaboration entre enseignants ou formateurs des différents centres de l'établissement (lycée, CFA, CFPPA, ou entre MFR si MFR...? O

La continuité pédagogique et éducative

9- Comment avez-vous mis en place la continuité pédagogique et éducative ? O

10- Des consignes particulières ont-elles été transmises aux équipes pour assurer la continuité pédagogique et éducative ?

- OUI/NON

11- Si oui, préciser (par qui ? quelles consignes...)

12- Comment vous êtes-vous assuré(e) de la mise en œuvre de la continuité pédagogique et éducative ? O

13- Les modalités de continuité pédagogique et éducative ont-elles évolué dans le temps ? O

14- Que diriez-vous de l'adhésion des équipes à la démarche de continuité pédagogique et éducative ? F

- Forte adhésion
- Adhésion modérée
- Faible adhésion

15- Préciser :

16- Quelles évolutions des pratiques pédagogiques avez-vous constatées ? (y compris évolution au fil du confinement) O

17- Avez-vous constaté du décrochage des apprenants pendant la période de confinement ? F

OUI/NON

18- Selon vous, quels ont été les facteurs de décrochage ? O

- 19- Comment l'avez-vous mesuré ?
- 20- Quelle a été l'évolution du décrochage pendant la période de confinement ? F
- Nombre de décrocheurs stable
 - Nombre de décrocheurs croissant
 - Nombre de décrocheurs décroissant
- 21- Préciser :
- 22- Quelles mesures de prévention et remédiation ont-elles été mises en œuvre ? F
- Contact avec la famille
 - Contact avec l'apprenant
 - Recherche de solutions d'ancrage avec les PP et coordo
 - Autre (préciser) :
- 23- Qui a pris en charge ce dossier ? F
- D2
 - CPE
 - PP ou coordo
 - Autre (à préciser...)
- 24- Avez-vous constaté du décrochage des enseignants/formateurs pendant la période de confinement ? F OUI/NON
- 25- Préciser O
- 26- Comment s'est passé de votre point de vue le retour des élèves en cours pour les classes concernées ? O

Autorité académique, inspection, DGER :

- 27- Quels ont été les appuis, au niveau institutionnel, qui vous ont permis de mettre en place la continuité pédagogique et éducative ? O
- 28- Comment améliorer l'appui aux différents échelons ? O pour FIS seule, aller Q° 29

Questions spécifiques sur l'apprentissage : (pour apprentissage et mixité)

- 29- Avez-vous enregistré des ruptures de contrats d'apprentissage ? F OUI/NON
- 30- Si oui, combien en lien direct avec la crise Covid ?
- 31- Des apprentis ont-ils été placés en chômage partiel ? F OUI/NON
- 32- Si oui, combien ? (F renseigner la valeur)

Bilan global :

- 33- Quel bilan faites-vous de cette période de crise (confinement et de reprise d'activité) ? O

Annexe 6 : Questionnaire CPE / responsable de la vie scolaire

Questions d'identification : F (réponse fermée)

- Etablissement
- Région
- Type d'établissement (Public / CNEAP / UNREP / MFR)
- Ancienneté dans le métier
- Ancienneté sur le poste

Rôle :

1-Avez-vous, en tant que CPE/ responsable de la vie scolaire, été impliqué dans la mise en œuvre de la continuité pédagogique et éducative ? F OUI/NON

2- si oui, par qui avez-vous été sollicité ? F

- D1
- D2
- PP et coordo
- Autre (à préciser)

3- Qui a coordonné le dispositif ? F

- D1
- D2
- Directeurs de centre
- Autre (préciser) :

4-Quel a été votre rôle ? O (réponse ouverte)

5-Avez-vous rencontré des difficultés particulières dans la mise en place de ce dispositif ?

F : Oui / Non

O : Préciser : ...

Partenariats, travail collaboratif en interne et en externe :

6-Quels ont été vos interlocuteurs/partenaires internes et externes ? QCM

- Directeur
- Autre directeur de centre (CFA, CFPPA, autre D2, dir de l'exploitation...)
- Personnel administratif
- Professeurs principaux et coordinateurs
- Infirmière
- Enseignants
- Membres de l'équipe vie scolaire
- Apprenants
- Familles
- Autre (préciser) :

7 : Comment a été impliquée l'équipe vie scolaire dans le dispositif de continuité pédagogique et éducative ? O

8 : Quels membres du service ont été concernés ? F :

- AE
- Secrétaire vie scolaire
- Maitres au pair
- AEHS
- TFR vie scolaire

9 : Préciser :

10 : Comment avez-vous organisé son travail ? O

11 : Quel a été le rôle de la vie scolaire concernant le risque de décrochage scolaire ? O

Modalités de concertation :

12- Quelles ont été les modalités de concertation dans l'établissement ? O

13- Que modifieriez-vous pour améliorer la concertation (au-delà de la vie scolaire) ? O

Les outils :

13- Sur quelles solutions téléphoniques et informatiques vous êtes-vous appuyé pour mettre en œuvre le dispositif ? F

- Téléphone
- Courrier postal
- Messagerie électronique
- Services en ligne de l'établissement (Pronote, scolinfo...)
- ENT
- Espace numérique de travail
- Autre (à préciser)

14- De quoi auriez-vous besoin pour être plus efficace ? (matériels, logiciels, formation, aide en ligne...) O

Autorité académique, inspection, DGER :

15- Quels ont été les appuis, au niveau institutionnel, qui vous ont permis de mettre en place la continuité pédagogique et éducative ? O

16- Comment améliorer l'appui aux différents échelons ? O

Bilan global :

30- Quel bilan faites-vous de cette période de crise ? O

Annexe 7 : Liste des textes de références

Circulaire DGER 1 Mars 2020

Circulaire DGER 6 Mars 2020

Note DGER 14 Mars 2020

Note DGER le 16 Mars 2020

Note PCA en EPS 19 mars 2020

Note DGER 20 mars

DGER-BAEVS 19 mars 2020

IEA 26 mars 2020 : recommandations continuité pédagogique

NS DGER/SDEDC/2020-239 10 avril 2020

Décret n° 2020-515 du 4 mai 2020 relatif au comité départemental de suivi de l'école inclusive

Annexe 8 : Bibliographie

- ASTOLFI J-P., *La saveur des savoirs*, Disciplines et plaisir d'apprendre, ESF, 2008
- Bucheton D., *Les gestes professionnels dans la classe, Ethique et pratiques pour les temps qui viennent*, ESF, 2019
- Cerisier J-F, *Covid-19 : heurs et malheurs de la continuité pédagogique à la française*, The Conversation, 17 mars 2020
- Frau-Meigs D., *Pédagogie à distance : les enseignements du e-confinement*, The Conversation, 3 mai 2020
- Merieu Ph. *Pédagogie, Des lieux communs aux concepts clés*, ESF, 2013
- Meirieu J-P., Saveur et valeurs, Propos recueillis par Laurent Lescouarch, Les Cahiers pédagogiques, hors-série in Petit M. *Caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence*, Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 32(1), 2016 numérique n° 53, décembre 2019, p. 72
- Robbes B., *Pédagogies différenciées*, conférence janvier 2009, file:///C:/Users/NATHAL~1.FLI/AppData/Local/Temp/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf
- Rochex J-Y., La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne, in *La construction des inégalités scolaires*, J-Y Rochex, J. Crinon, PUR 2011
- Wouters et Frenay, Approcher l'engagement dans les pratiques pédagogiques pour le valoriser, in Jorro et De Ketele (sous le dir° de), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, De Boeck, 2013