

Identifier les besoins des élèves pour penser son enseignement à distance

Le confinement a nécessité la mise en œuvre d'un enseignement à distance pour favoriser une continuité pédagogique. Cette réalité de travail est à analyser pour identifier les difficultés inhérentes à situation d'apprentissage à distance et améliorer nos pratiques futures. ↵

Les retours des familles et des élèves mettent en lumière des aspects qui ne sont pas toujours visibles. Leurs témoignages constituent une source non négligeable d'informations. L'analyse de leurs propos ainsi que l'identification de leurs besoins soulèvent des questionnements professionnels. C'est à ce titre, que les élèves d'une même famille et leur mère, acceptent de nous livrer leurs expériences des apprentissages à distance. Ils nous amènent ainsi à interroger nos propres préoccupations et nos pratiques au service d'un enseignement à distance plus efficient. ↵

B. élève de 6ème, nous expose son ressenti : ↵

« Au début du confinement, j'étais content parce qu'on pouvait se reposer et ne pas penser tout le temps à l'école. Il y a trop de devoirs pour moi. Hier, j'ai travaillé pour faire toute la semaine prochaine mais il y en a encore. Une prof donne du travail tous les jours en histoire. Elle donne des pages de questions recto-verso. J'ai l'impression que je ne vais jamais terminer. Il faut que je lise plein de textes en plus. J'ai l'impression que je ne comprends plus rien... avec le travail qui va arriver en plus... Je me sens mal, incapable. Le mercredi, même les matières que je ne devais pas avoir, je les ai. Je ne comprends pas. J'ai des heures supplémentaires que je ne devais pas avoir. Ça rajoute des devoirs ». ↵

Au fil du discours de l'élève, les termes « trop », « toute », « encore », « tous », « plein », « en plus », « supplémentaires », « rajoute » expriment l'accumulation des tâches à accomplir. Leur superposition alourdit considérablement le rythme de travail de l'élève. La verbalisation de cette surcharge s'accompagne de l'expression de ses sentiments. L'estime de soi de l'élève s'altère. Un déséquilibre s'installe. L'augmentation de sa charge se traduit par une diminution de la confiance en ses capacités. L'élève conclut par un aveu de perte : « je ne comprends plus rien ». ↵

Ces quelques propos attestent d'un estompage progressif de l'enthousiasme des premiers temps au profit de sentiments de découragement et d'incompétence. Les difficultés à faire face à la quantité de travail et à s'organiser dans la semaine laissent place à une impression de submersion. Un cadre clair et explicite semble faire défaut. L'élève ne peut pas se projeter dans la tâche. Les changements et adaptations d'emploi du temps créent une perte de repères, une incompréhension. ↵

L'élève passe d'une organisation où le découpage des séquences en séances est opéré par l'enseignant qui réajuste progressivement sa progression, à une organisation en autonomie. Il pense devoir assumer toute la charge de travail qui lui est confiée. Une surcharge cognitive s'ensuit. L'élève a besoin de savoir comment il doit planifier son travail. Sans cela, il reste bloqué sur la même tâche. Il se contraint de devoir terminer. ↵

De cet état de fait, naissent des sentiments d'insécurité et d'injustice. ↵

Cette situation induit une fragilisation de l'élève et des enseignants. Ceux-ci ne peuvent être que déstabilisés par les doutes de l'élève et son mal-être.

I., élève en lycée technique partage cette difficulté à gérer la quantité de travail mais la vit de manière plus distanciée. ↵

« Les professeurs nous donnent tous les blocs sans penser la répartition. On a sept jours pour faire le travail donné. Dans la quantité, les professeurs ne prennent pas en compte le fait qu'il faut découvrir seul la notion. Quand il y a trop de travail, cela ne donne plus envie de travailler. Les profs nous menacent : « Attention, vous allez vous faire renvoyer du

lycée ». Ils considèrent qu'on doit gérer le flux seuls. On s'est plaint. On a dit aux profs qu'en classe, ils sont là pour nous aider. A la maison, on ne peut pas faire autant de travail. On doit nous-mêmes trouver nos méthodes pour renvoyer le travail. On n'a pas tous des messageries. En plus, on est chez nous avec nos jeux vidéo, la télévision. On ne pense pas qu'à la maison, on est moins accrochés qu'en cours. Les professeurs nous disent qu'il faut nous organiser pour rendre le travail. [...] On s'est révolté car il y avait trop de travail, on s'est mis d'accord pour ne faire qu'une partie du travail. Techniquement, c'est à nous de nous organiser pour faire tous les devoirs. Les professeurs nous disent qu'il faut nous organiser pour rendre le travail. Mais c'est d'abord à eux de s'organiser et de se parler en équipe. »

I. est en capacité de verbaliser les obstacles à l'apprentissage. La quantité de travail à réaliser et organiser, la difficulté de découvrir une notion par soi-même, les inégalités d'accès aux technologies de l'information et de la communication tout comme l'accès permanent à des activités de loisirs sont identifiés comme des freins à la mobilisation dans les apprentissages.

Cet élève met en avant une forme de pression de la part des enseignants. Cette situation aboutit à une opposition concertée des élèves : « on s'est révoltés [...], on s'est mis d'accord pour ne faire qu'une partie du travail ».

Pour améliorer ses conditions de travail, I. est à même d'identifier des leviers dont les enseignants pourraient se saisir. Une réflexion d'équipe lui apparaît indispensable à une meilleure organisation de la progression des apprentissages. Les efforts des élèves seraient davantage centrés sur leurs apprentissages que tournés vers la réalisation des tâches à exécuter.

Les questions du « faire » et de la sanction priment aussi chez B..

Son discours montre qu'il s'inscrit davantage dans une logique d'exécution de la tâche plutôt que dans une dynamique d'apprentissage.

« Certains en ont marre et ne font plus que les devoirs notés parce que les autres sont inutiles. Maman me dit toujours de tout faire. Je suis d'accord avec maman parce que quand on va reprendre l'école, les profs vont voir qu'on n'a rien fait du confinement et ils vont s'énerver. Quand on va revenir, ils vont regarder nos cahiers et on aura des croix pour travail non fait ».

L'élève se fait une représentation de ce que pensent ses enseignants. Pour lui, ses professeurs s'intéressent à ce qu'il fait et non ce qu'il apprend. Il leur attribue ses propres représentations. On peut se demander s'il y a un isomorphisme entre ses représentations et celles de ses enseignants. Le sens du mot apprendre est à questionner. Apprendre, est-ce faire ? Suffit-il de réaliser une tâche pour comprendre et apprendre ? Il est nécessaire de remettre les questions du sens et du progrès au cœur des préoccupations de l'élève. Il n'est pas en capacité de comprendre que les activités visent la construction de concepts. Il fixe son attention sur la tâche.

Pour renverser cette conception et permettre à l'élève de se mobiliser pour ses apprentissages, le professeur doit se questionner. Comment faciliter les apprentissages ? La charge de travail doit-elle être la même pour tous ? La nature des activités et des aides peut-elle être modulée au regard des besoins personnels des élèves ? Les activités à conduire doivent-elles être données en bloc, ou au fil de la progression de l'élève ? Les échéances pour rendre le travail sont-elles planifiées, concertées, communiquées et réajustables après échanges avec l'élève ? Ne serait-il pas possible de maintenir un lien avec les élèves malgré le distanciel pour expliciter les activités déposées sur l'espace numérique de travail et clarifier leur statut ?

La représentation de l'évaluation de B. renforce sa position d'exécutant au détriment d'une position d'acteur apprenant. Loin d'une vision de l'évaluation qui rend compte des acquis et aide à progresser, l'élève est centré sur les résultats. Les craintes de la mauvaise note et de

la sanction focalisent son attention. Elles motivent ses actions et celles de certains de ses camarades. Le sens des apprentissages n'est pas manifeste. ↵

L'élève a besoin de passer d'une motivation purement externe où « la carotte et le bâton » rythment ses actions à une motivation interne. Les plaisirs de découvrir, de chercher et d'apprendre devraient être ravivés. Comment l'y aider ? ↵

Les travaux de Daniel Favre sont riches de propositions à investiguer pour aider l'élève à se motiver. A titre d'exemple, une appropriation des systèmes de motivation renforce, chez l'élève, sa capacité à se positionner en tant que sujet. « La courbe des apprentissages » est une autre piste à explorer avec les élèves pour savoir qu'une déstabilisation affective et cognitive accompagne tout apprentissage. L'enseignant, s'il s'en saisit, veillera à ne pas noter lorsque l'élève est cours d'apprentissage, en pleine déstabilisation. Il se demandera si cela n'accentuerait pas l'importance de la note au détriment de l'apprentissage. ↵

Associer l'élève à l'évaluation de ses acquis, de ses besoins et de ses progrès semble avoir toute sa place aussi bien dans le cadre d'un enseignement en présentiel qu'en distanciel. Une telle pratique ne participerait-elle pas à une plus grande focalisation sur l'apprentissage ? ↵

Demander à l'élève de renvoyer une production finie peut placer dans une logique d'achèvement, qui ne laisse pas de place aux essais-erreurs et à un véritable apprentissage. Ceci est d'autant plus vrai lorsque le dispositif d'enseignement ne facilite ou ne permet pas le partage des interrogations, des difficultés, des doutes. L'apprentissage est-il terminé lorsque la production est envoyée aux enseignants ou déposée sur un ENT ? Les activités ne sont-elles pas un prétexte pour développer des apprentissages ? Le but ultime de l'activité est-il la note ? Sa finalité n'est-elle pas de permettre à l'élève de construire des apprentissages et à l'enseignant de prendre des repères pour l'accompagner au mieux dans cette tâche ? L'erreur n'aurait-elle donc pas toute sa place ? L'élève et sa famille ne doivent-ils pas savoir que l'enseignant n'attend pas des productions « parfaites », sur lesquelles, il n'y a pas à revenir ? L'enseignant ne doit-il pas lever ce malentendu auprès de l'élève et de sa famille ? Autrement, ne court-il pas le risque de ne pas être en mesure d'accompagner ses élèves ? ↵

La situation de B. est éclairante. La difficulté scolaire n'est pas toujours visible dans le travail rendu, le désarroi qui l'accompagne également. L'absence de repérage des difficultés et d'aide adaptée précipite l'élève dans le décrochage scolaire. B en témoigne.

« J'ai relu plusieurs fois la feuille l'autre fois et je trouvais que c'était trop difficile. Je m'énerve, quand je n'arrive pas à faire mon travail. Ça m'énerve. Je file dans ma chambre pour me reposer, faire autre chose et attendre l'aide de maman. C'est maman qui m'aide beaucoup. Sinon, je n'aurais pas pu faire le travail. Je ne comprends pas. Maman m'a complètement aidé. Elle a presque tout fait avec moi. Si elle n'avait pas été là, je n'aurais pas réussi. Les parents et les frères expliquent moins bien que les professeurs. On a des conflits sur la manière de faire. Parfois maman m'explique bien, elle prend son temps. Quand c'est maman qui finit le travail, pour moi, j'ai quand même réussi. Je ne sais pas pourquoi... Je ne suis pas à l'aise parce que j'ai l'impression de ne pas savoir faire mais je le fais parce que je suis obligé pour ne pas avoir une mauvaise note... Une fois, une camarade m'a appelé, elle a le sentiment de ne pas être aidée. Certains profs ne répondent pas aux questions ou pas vraiment. L'autre fois, elle ne parvenait pas à se connecter. Le prof lui a répondu par mail de cliquer sur le lien quand elle a demandé de l'aide. Cela n'a pas fonctionné. Il l'a laissée comme ça ».

Lorsque l'enseignement à distance se déroule sur une longue durée, le travail personnel de l'élève a lieu hors la classe la majorité du temps. L'élève n'a plus la possibilité de solliciter en direct ses enseignants. Il a néanmoins besoin de leurs étayages pour apprivoiser les contenus d'apprentissages et le numérique. ↵

S'appuyer exclusivement sur une supposée autonomie de l'élève pour qu'il soit en capacité

de dépasser les obstacles rencontrés n'est-il pas un leurre ? Rester seul face à ses difficultés permet-il d'acquérir de l'autonomie ? ↵

L'autonomie ne se décrète pas. Elle se construit, s'acquiert aussi avec et grâce à des aides. N'est-il pas possible dans le cadre de l'enseignement en distanciel, d'anticiper les obstacles et de prévoir des aides dont l'élève disposera en cas de besoin ? Les tutoriels, vocaux, questions intermédiaires ne sont-ils pas des outils à mettre en œuvre également dans le cadre d'un enseignement en distanciel ? L'enseignant doit prévoir l'étaillage. ↵

Ces gestes professionnels pensés à la lueur des connaissances didactiques et pédagogiques dont dispose l'enseignant ne doivent pas être laissés à la charge des parents ou de la fratrie sous peine d'accroître les inégalités entre élèves et d'alourdir considérablement le quotidien des familles. ↵

Assumer le rôle d'aidant présente de nombreuses difficultés. Le parent ne dispose pas toujours des leviers pour aider son ou ses enfant(s). Il est lui-même en situation de difficulté. Pour y faire face, il se substitue parfois à son enfant ou apporte une aide qui le place en position d'exécutant non réflexif. Loin de favoriser l'autonomie, une aide trop prégnante place l'élève dans une relation de dépendance. Il en découle une perte de confiance en ses capacités qui paralyse et mène l'élève à l'inactivité. Cet étaillage décroît en retour sa capacité d'autonomie. L'accessibilité du travail proposé et les capacités de l'enfant sont alors interrogées. ↵

L., maman de B, témoigne de ses difficultés d'accompagnante : ↵

« Cette situation est génératrice de conflits dans les familles. B. n'est plus motivé, il n'a pas envie. On doit tout faire ensemble. Il dit qu'il ne comprend pas. Il a décroché. Parfois, il passe des heures devant son travail sans rien faire. Comme je ne veux pas lâcher, cela déclenche des conflits. Je me demande si le travail donné peut être fait par un élève seul. Il reçoit des listes d'exercices. Les nouvelles leçons sont à construire seul à partir de vidéos. Sur l'ENT, le travail à faire n'est pas toujours classé au même endroit. Les parents et les enfants doivent jongler entre les différents onglets pour trouver les informations. Parfois le travail est dans la rubrique : « contenus des cours », d'autres fois dans « travail à faire », « communication », « info sondage » ou « discussion ». La communication n'est pas organisée ». ↵

On peut percevoir à travers ce témoignage qu'il y a une certaine porosité entre les représentations de B. et de sa mère. L'outil de communication avec les familles et les élèves semble mettre l'accent sur le travail à faire. L'exécution de la charge de travail devient la préoccupation majoritaire de la famille. Sa tâche n'est pas simplifiée par l'absence de stratégie d'équipe. La multiplication des canaux de communication génère de la confusion et donne une impression de désorganisation voire d'incohérence. Comment dans ce cadre communiquer aux familles et aux élèves des repères clairs pour alléger leurs tâches ? Une harmonisation des équipes quant à la communication, la quantité de travail, les délais donnés n'est-elle pas indispensable ? ↵

« La plupart du temps, on reçoit du travail par Pronote. Il n'y a qu'en anglais qu'il y a des classes virtuelles. Personne n'active sa caméra. On demande la parole et on parle au prof. Si on se parle entre nous, on perturbe le cours. En classe, on pouvait rigoler ensemble, se parler, s'aider. Je préfère faire le travail avec les copains. Ils ont mon âge. On aime être réunis. A l'école on est ensemble à chaque récréation, on s'amuse. Maintenant, nos échanges sont réduits au téléphone ». ↵

En présentiel, les interactions sont souvent de natures variées : relation duelle maître/élève, binôme d'élèves, travail de groupe, échanges collectifs. ↵

La configuration en « classe virtuelle » place l'enseignant dans une maîtrise totale des interactions. Il peut s'adresser à chacun de ses élèves. Tous les échanges passent par lui. L'élève, quant à lui, est parfois confronté à la perte d'interactions avec ses camarades. Il a besoin de retrouver une relation à autrui, le plaisir du partage et de la découverte avec l'autre. ↵

En distanciel, n'est-il pas possible et nécessaire de préserver des échanges entre élèves ? L'élève n'apprend-il pas aussi par les interactions entre pairs ? Le collectif n'est-il pas porteur de sens ? La dimension sociale des apprentissages n'est-elle pas aussi à prendre en compte ? Le professeur qui propose de mettre en scène le mythe de Damoclès par des moyens variés ne doit-il pas prendre en compte la dimension sociale des apprentissages ? Interpréter et mettre en scène un épisode mythique visible uniquement par l'enseignant n'offre que peu de sens. L'élève travaille-t-il pour l'enseignant ? ↩

Il est possible de collecter les scènes réalisées et de les exposer sur un mur virtuel.

Organiser des échanges autour des temps relatés, des personnages représentés, des choix plastiques opérés, des décors intégrés favorise un regard sur leurs productions, les valorise, permet un retour réflexif. Les interactions entre élèves ravivent le plaisir de l'échange et de la socialisation des apprentissages.