Enquête et retour d'expérience sur la continuité pédagogique dans l'enseignement agricole : constats et propositions pédagogiques

Cet article s'appuie sur une enquête de l'IFé, un rapport de l'Inspection de l'Enseignement Agricole et le site chlorofil.fr.

Les effets du confinement sur l'activité des enseignants en établissement agricole, une enquête de l'IFé.

L'IFé, l'Institut Français de l'Éducation, a mené en mai – juin 2020 une **enquête** intitulée « **Effets du confinement sur les professionnels de l'enseignement** » à l'attention de tous les niveaux d'enseignement, depuis la maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur. Elle a concerné l'enseignement public et privé sous contrat, les filières générales, professionnelles, technologiques et agricoles ainsi que l'enseignement supérieur.
Le questionnaire, composé de huit rubriques, portait sur **la période du confinement** en elle-même, du 16 mars au 11 mai 2020 soit six semaines d'activité et deux semaines de congés scolaires. Ce **rapport** présente les **résultats concernant**

l'enseignement agricole, à partir de **332 répondants** enseignant dans le secondaire dans des établissements agricoles privés et publics. Nous ne citerons ici, de façon forcément subjective, **quelques extraits de ce rapport très riche de 41 pages.**



Une expérience finalement plutôt positive
Se montrant très proche de la moyenne pour l'ensemble des enseignants, la moitié des répondants en établissement agricole a jugé **l'expérience plutôt positive** (50,8%), 29,8% plutôt négative, et une minorité très négative (10,3%) ou très positive (9,1%).

Suivre et accompagner les élèves
Plus de deux tiers des enseignants de l'enseignement agricole ont consacré plus ou autant de temps aux **relations avec les familles** des élèves (69,3%). 51,8% y ont consacré plus de temps, contre 63,5% sur l'ensemble des enseignants, ce qui pourrait s'expliquer par une moyenne d'âge plus élevée des élèves en enseignement agricole ou par des contacts déjà assez fréquents avec les familles avant le confinement.

Le numérique
Peu d'enseignants sont satisfaits des outils et **ressources numériques** mis en place par leur institution avant le confinement (22,6%). Un tiers les ont même vécus comme un **obstacle** (35,8%)

Mettre en œuvre des cours pratiques, enseigner et évaluer à distance
15,9 % des répondants insistent sur l'impossibilité de mettre en place des **travaux pratiques** pendant le confinement.

L'importance de cette réponse est notable par rapport aux réponses de la population générale enseignante. Cela s'explique par la **particularité** de l'enseignement agricole, qui donne une place importante à ces activités.

Les ressources
34% des répondants en enseignement agricole ont apprécié les **ressources numériques** mises en place par **leur institution** durant le confinement, contre 28% des enseignants en moyenne, mais ils sont à l'inverse un peu moins nombreux (50,6%) que la moyenne (63,3%) à avoir vu les outils numériques issus d'autres sources comme des atouts.

L'accompagnement (34%) et les consignes de leur **hiérarchie** (31,3%) ont plus souvent été des appuis que des difficultés (21,4% et 25,6%) et ont plus souvent été appréciés dans l'enseignement agricole que pour la moyenne d'ensemble des enseignants (22,3% et 18,7%).

Meilleure relation avec certains élèves, suivi individualisé et travail sérieux des élèves
Pour un répondant sur cinq, **l'amélioration de sa relation avec les élèves** est l'expérience la plus **satisfaisante** pendant cette période de confinement (22,7 % des réponses). Certains répondants estiment que le changement de cadre a permis la redécouverte d'une « **relation de confiance** », « plus informelle et décomplexée » dans un moment « particulier » qui a rapproché enseignants et élèves.
Un facteur essentiel pour expliquer cette amélioration de la relation, semble être le passage d'une relation de « professeur/groupe classe », à une **relation « professeur/élève ».** Les répondants ont apprécié « avoir une relation plus personnelle avec les élèves. Les **effets négatifs du groupe** ne nuisent plus aux élèves en difficultés » et insistent sur la possibilité d'avoir un « échange avec des élèves en particulier qui n'osent pas s'exprimer dans un groupe et qui s'épanchent par mail interposé ». Néanmoins, certains pensent que ces échanges personnalisés se sont faits au détriment du

suivi des élèves en difficulté.

Des nouvelles pratiques et des nouvelles compétences pédagogiques
Beaucoup d'enseignants insistent sur le fait qu'ils ont retravaillé leurs **supports** pour pouvoir les diffuser aux élèves (rédaction de notes, mise au format numérique de cours écrits à la main), ils ont aussi formalisé et **mieux structuré** certaines leçons, et jugent qu'ils ont eu une **plus grande rigueur** et organisation dans la préparation des cours.
Souvent, ils ont également cherché à rendre leurs **cours plus « ludiques »** et ont recherché d'autres **ressources** que celles qu'ils utilisent habituellement.

Outils numériques et collaboratifs
La première demande de formation concerne la **maîtrise des outils numériques** et des outils collaboratifs (48,2 %). On observe également une demande **d'outils pédagogiques** « adaptés à l'enseignement **spécifique** en lycée agricole » : « comment réaliser et diffuser des films pour montrer les gestes professionnels ? ».

Un rapport de l'Inspection de l'Enseignement Agricole : Analyse des pratiques de continuité pédagogique et éducative

L'inspection de l'Enseignement Agricole a produit en novembre 2020 un **retour d'expérience** sur la période de confinement, à télécharger sur chlorofil.fr.


DGER - Inspection de l'enseignement agricole

Analyse des pratiques de continuité pédagogique et éducative

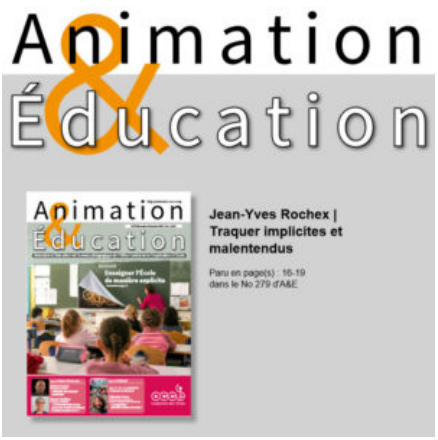
(Pendant la période de confinement du 17 mars au 11 mai 2020 et de « déconfinement » qui a suivi)

La première partie dresse un **bilan** de la continuité pédagogique et éducative dans l'enseignement technique agricole qui confirme globalement les résultats de l'IFé.
Ensuite ce rapport d'inspection interroge comment **passer de la**

gestion de crise à la conduite du changement. Nous passerons ici sur les questions organisationnelles, le pilotage national, régional ou local d'une crise, pour aller vers **les choses plus pédagogiques**. Il est bien rappelé qu'il n'est pas question d'encourager la systématisation de l'enseignement à distance ni de prétendre que l'usage du numérique signifie obligatoirement progrès et innovation pédagogique. Mais de cette expérience apparaissent **quelques éléments significatifs**.

Tout d'abord la place de l'implicite.

Le **manque d'interactivité** a renvoyé les enseignants vers la clarté de leurs **consignes**. Davantage encore que dans une forme classique, l'enseignement en distanciel nécessite de poser des jalons, **d'expliciter** 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…



Et pour **donner du sens** aux activités proposées, le comment ne suffit pas, il importe également **d'expliciter le pourquoi**, c'est-à-dire les **enjeux des apprentissages** visés.

Il peut être intéressant de faire un tour de côté de **l'enseignement explicite**, avec l'approche canadienne et une approche française avec un article de **Jean-Yves Rochex, Traquer implicites et malentendus** et un autre de **Patrick Rayou**, Explicitation et réduction des inégalités scolaires (sur le site www2.occe.coop/animation-education).

La classe inversée, au service des compétences

Le rapport rappelle que **la classe inversée**, dans sa forme première, consiste à « 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.

Une pédagogie inversée pourrait 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**, de **raisonnement**, **d'argumentation…** Autant de **démarches actives** facilités par **l'approche « inversée ».**

Nous vous proposons pour illustrer ce thème une vidéo de **Marcel Lebrun** qui détaille les croisements **Présence / Distance / Enseigner / Apprendre.**

Le regard sur l'hétérogénéité des élèves

Avec le **suivi individuel à distance**, 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. **Trois pistes** sont suggérées pour se saisir de l'hétérogénéité des élèves comme d'une opportunité : diversifier les pratiques, différencier la pédagogie, mobiliser l'apprentissage coopératif.

- **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).

- **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**. 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.

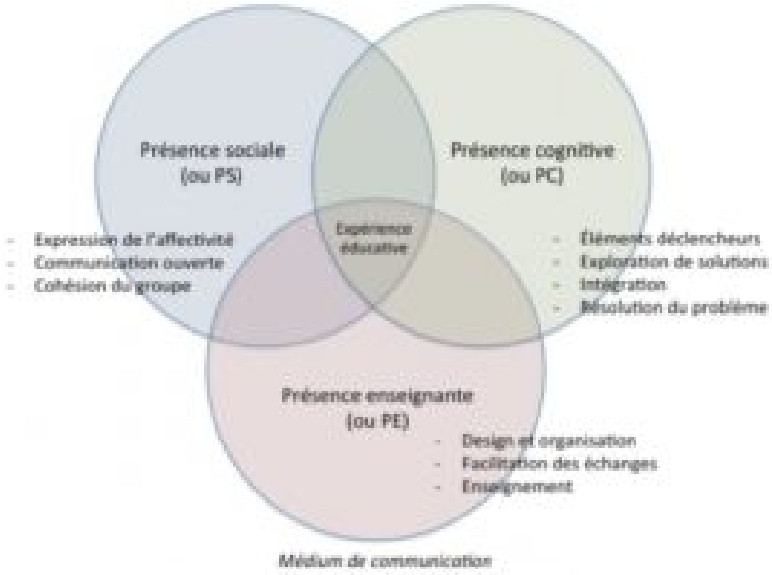
Scénariser son enseignement et surtout les apprentissages

Il s’agit pour l’enseignant de ne pas se focaliser

exclusivement sur **ce qu'il doit faire** et les solutions techniques à mobiliser mais surtout de se questionner sur ce qu'il veut que **les apprenants soient capables** de faire à l'issue de la séquence. Ce qui suppose **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 connait les principales **préconceptions** erronées des élèves, leurs **erreurs** procédurales ou conceptuelles les plus fréquentes.

Distances et présences

Cette période interroge également **les notions de présence et de distance**. Le e-learning et la formation à distance avaient induit une représentation de la **présence** comme « tous ensemble au même endroit » et de la **distance** comme « tout seul et éloigné ». L'arrivée de la classe virtuelle brouille les cartes. Quelle que soit la modalité il faut **se sentir présent**, ne pas avoir « l'esprit ailleurs ».



Le rapport évoque **le modèle de la « communauté d'apprentissage en ligne »** de Garrison, Anderson et Archer journals.openedition.org . 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
- **La présence cognitive** concerne le travail actif autour des **enjeux de savoirs** et développe les échanges, le **débat**, l'analyse réflexive, le conflit sociocognitif, et donc les **interactions** entre **enseignant** et apprenants mais aussi **entre pairs**.
- **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…

On voit que ces « **présences** » peuvent **s'activer dans différentes situations,** en salle, de façon numérique, en classe inversée…

Ce rapport évoque également **les relations nouvelles entre les familles et les équipes pédagogiques** ainsi que les relations entre les apprenants, les enseignants et les **maîtres de stage ou d'apprentissage.**

Sur chlorofil.fr : Continuité pédagogique. Garder le lien : quand la maison devient l'école

Enfin vous pourrez consulter sur chlorofil une sélection d'articles sur ce sujet.

- **Continuité pédagogique : comment ne pas creuser les**

inégalités ? par Guillaume Caron, Sylvain Connac, Laurent Fillion, Carole Gomez-Gauthié, Cyril Lascassies, Cécile Morzadec, Nathalie Noël

- **A distance : continuité, rupture, changement… de quoi parle-t-on ?** par Bruno Devauchelle
- **La pédagogie et le numérique : des outils pour trancher ?** par Denis Kambouchner, Philippe Meirieu, Bernard Stiegler.
- **La continuité pédagogique, vraiment ?** par Pierre Merckle
- **Continuité pédagogique : un laboratoire pour repenser l'école** par JF. Cerisier, P. Plantard et B. Devauchelle.