



# APPRENDRE À DISTANCE

Coordonné par  
Éric Sanchez et Elsa Paukovics

**RETZ**  
editions-retz.com

 **Conçu & fabriqué**  
en France



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires. Voir le site <http://www.orthographe-recommandee.info> et son mini-guide d'information.

© Éditions Retz, 2023  
Code éditeur : 882156  
ISBN : 978-2-7256-4396-0

# SOMMAIRE

- 4 Introduction
- 9 **Chapitre 1** : La crise sanitaire a donné la possibilité de faire de l'enseignement à distance
- 23 **Chapitre 2** : Le *e-learning*, c'est de l'apprentissage à distance
- 35 **Chapitre 3** : Enseigner et apprendre à distance sont des activités solitaires
- 49 **Chapitre 4** : Un cours à distance est un cours en présentiel mis en ligne
- 63 **Chapitre 5** : Concevoir un cours en ligne, c'est du bricolage
- 77 **Chapitre 6** : Pour enseigner à distance, il faut se filmer en train de faire cours
- 89 **Chapitre 7** : En formation à distance, il faut privilégier les médias visuels par rapport au texte
- 105 **Chapitre 8** : Avec la formation à distance, l'enseignant sait précisément ce que fait et sait l'apprenant
- 121 **Chapitre 9** : En formation à distance, l'enseignant perd la propriété de ses cours
- 137 **Chapitre 10** : La formation à distance est avant tout une question de maîtrise des technologies
- 150 Conclusion
- 153 Résumés
- 158 Références
- 172 Biographies des auteurs et des autrices

# INTRODUCTION

Dans le champ de l'éducation et de la formation, la crise sanitaire liée à la pandémie de Covid-19 a mis la question de l'apprentissage à distance au centre des préoccupations. Cette forme d'apprentissage n'est pourtant pas nouvelle (Power, 2002). Dès les années 1930, en Australie, « *the school of the air* » permettait à des enfants vivant dans des fermes isolées de suivre une scolarité par l'intermédiaire de la radio. Plus tard, en 1962, la télévision scolaire a pris son essor en France lorsque Henri Dieuzeide a pris la direction de la Radio Télévision Scolaire (RTS).

Le choix du titre de cet ouvrage *Apprendre à distance* est lié au fait que l'expression « enseignement à distance » est problématique. En effet, cette expression met l'accent sur le rôle de l'enseignant ou du formateur, passant au second plan le fait que, *in fine*, c'est un *apprentissage à distance* qui est visé. Il faut également nuancer le terme « distance ». En effet, il suggère que le problème à résoudre est celui de la distance physique entre l'enseignant et l'apprenant et que, par conséquent, les solutions à ce problème résident principalement dans le choix de technologies adaptées pour médiatiser l'enseignement. C'est ignorer que, derrière le terme « distance », se cachent des problématiques d'hybridation du présentiel et de la distance, de présence sociale, cognitive et affective (Charlier *et al.*, 2006 ; Jézégou, 2022), et, d'une manière générale, des problématiques d'ingénierie pédagogique soutenant la création d'environnements d'apprentissage adaptés à la construction et à l'évaluation de connaissances ou de compétences. La question de la formation à distance ne peut donc pas être réduite à une question technique, que cette technique soit le timbre, la radio, la télévision ou le numérique.

Par ailleurs, le développement du numérique permet un nouvel essor de l'enseignement à distance. Il devient enseignement ou apprentissage « en ligne », e-formation, voire *e-learning*, expressions qui soulignent l'importance de prendre en compte les besoins des apprenants et questionnent les modalités de formation (Depover & Marchand, 2002).

Le numérique peut en effet faciliter la mise en place de nouvelles formes d'interactions au service de l'apprentissage et les premiers travaux de recherche conduits dans le domaine ont désormais plus de trente ans. Jusqu'à la crise actuelle, ces modalités d'enseignement et d'apprentissage ont suscité un intérêt variable. On peut néanmoins relever que de nombreuses universités ont, bien avant cette crise, mis en place des dispositifs d'apprentissage qui autorisent les étudiants à concilier travail et études. La TÉLUQ, affiliée à l'université de Québec, est une université physique et virtuelle qui propose depuis les années 1970 des cursus de formation académiques certifiants entièrement à distance. Par ailleurs, les *Massive Open Online Courses* (MOOC), qui sont une forme de formation à distance, rencontrent un grand succès depuis le début des années 2010. Leur forme permet de mobiliser plusieurs milliers d'étudiants simultanément. Ainsi, l'apprentissage à distance reposant sur des technologies numériques est présent dans de nombreux contextes, et concerne des contenus disciplinaires divers à différents degrés de scolarité.

Il est également important de clarifier la distinction entre « formation à distance » et « enseignement à distance ». La « formation à distance » repose sur la conception, la médiatisation et la diffusion d'un programme d'étude entièrement à distance. Le rôle de l'enseignant est repensé dans une approche centrée apprentissage et non enseignement. Il s'agit ainsi de penser « l'apprentissage à distance ». L'étudiant, au centre du dispositif, est encadré par des tuteurs dans une formation mise en place par des concepteurs pédagogiques, des techniciens et des experts du contenu. La mise en place d'une formation à distance nécessite

un réel travail d'ingénierie et de suivi, et redéfinit le métier d'enseignant. L'« enseignement à distance » représente plutôt une activité enseignante transposée à distance par l'enseignant lui-même. Avec la pandémie de Covid-19, la mise à distance des enseignements s'est effectuée dans un contexte d'urgence, amenant les enseignants à trouver des solutions immédiates pour transférer un contenu pédagogique prévu en présentiel en « enseignement à distance » (Bédouchaud *et al.*, 2020).

Les fermetures des écoles et des universités pour stopper la propagation du coronavirus ont conduit les enseignants à s'interroger sur la manière d'assurer une « continuité éducative » avec leurs élèves ou leurs étudiants et donc à mettre en place un enseignement à distance (Cerisier, 2020). L'exercice est difficile. Il s'agit en effet de problématiser la distance. Comment concevoir cet enseignement à distance ? Quelles interactions mettre en place pour rendre les apprentissages possibles et quels outils utiliser pour médiatiser ces interactions ? Que devient la relation pédagogique lorsque les interactions présentiels sont empêchées ? La formation à distance est souvent décrite du point de vue d'un déficit par rapport aux interactions présentiels, mais quelles opportunités offre-t-elle ? Comment les institutions peuvent-elles relever ce défi ? Par ailleurs, comment prendre en compte les questions relatives à la propriété intellectuelle des cours produits et quels sont les points de vigilance à considérer d'un point de vue éthique ?

Les réponses à ces questions sont complexes. La recherche sur l'apprentissage à distance est très active, mais les résultats sont aujourd'hui encore trop largement ignorés par les institutions et les praticiens. Cela se traduit par la diffusion de mythes qui constituent des obstacles à l'émergence de solutions pertinentes dans la mesure où ils empêchent de formuler de manière adéquate les problèmes à résoudre. Ainsi, en grossissant le trait, on peut dire que la question de la transmission des savoirs est principalement traitée sous l'angle des modalités de diffusion d'exposés magistraux, que les apprentissages des élèves sont,

pour l'essentiel, envisagés de manière individuelle et que leur évaluation est abordée sous l'angle de la surveillance de celui qui passe un examen « en ligne ». Nous avons donc demandé à dix-sept experts du domaine de déconstruire ces mythes avec nous en faisant appel aux travaux récents de la recherche et en les illustrant avec des exemples emblématiques.

Cet ouvrage aborde les questions vives qui animent la communauté scientifique impliquée dans la compréhension de ce que signifie « apprendre à distance ». Il s'agit de comprendre les limites d'une approche technocentrée des technologies éducatives et de tirer un premier bilan de l'expérience liée à la pandémie. Il s'agira également de nous interroger sur le sens même de l'idée de formation à distance de manière à montrer la diversité des pratiques et donc des possibilités offertes aux éducateurs. Nous mettrons également en lumière quelques concepts clés qui permettent de penser et de concevoir des dispositifs d'apprentissage à distance véritablement efficaces. Ces concepts sont ceux de présence à distance, d'ingénierie pédagogique et d'apprentissage collaboratif. Il s'agira également de s'interroger sur les opportunités offertes par les usages multiples de la vidéo, des traces numériques collectées par les dispositifs de formation en ligne et la mise à disposition de ressources éducatives numériques éducatives libres pour un partage universel des savoirs.

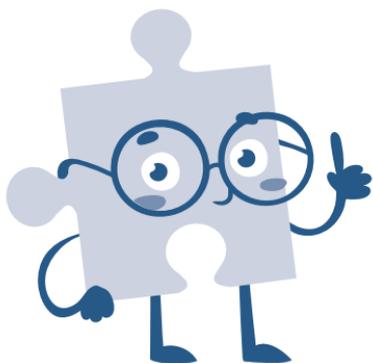
Ces textes ont vocation à constituer des sources d'inspiration pour les praticiens, enseignants ou formateurs, en les aidant à inventer de nouvelles manières d'enseigner et d'apprendre. Ils s'adressent également aux professionnels en charge de l'ingénierie pédagogique et aux conseillers pédagogiques qui accompagnent le développement, la mise en place et l'évaluation de dispositifs d'apprentissage hybrides. Enfin, les chapitres de l'ouvrage sont destinés aux parents, étudiants ou élèves qui, se retrouvant parfois malgré eux concernés par la formation à distance, souhaitent en comprendre les enjeux et les défis.

**Éric Sanchez et Elsa Paukovics**



LA CRISE SANITAIRE  
A DONNÉ  
LA POSSIBILITÉ  
DE FAIRE  
DE L'ENSEIGNEMENT  
À DISTANCE

Denise Sutter Widmer



# LE MYTHE

La fermeture des écoles durant la pandémie de Covid-19 n'a pas signifié pour autant la suspension de toute forme de relation éducative. En effet, les enseignants ont été invités à assurer une « continuité pédagogique ». Ainsi, du jour au lendemain, l'école s'est trouvée transposée de l'espace de la classe à l'espace personnel et familial. Le politique, les médias, mais aussi les enseignants et parfois même les chercheurs se sont emparés de l'expression « enseignement à distance » pour désigner cette mise à distance de l'enseignement et cette expérience singulière d'apprentissage à distance qui a concerné l'ensemble de la scolarité obligatoire et post-obligatoire, de la maternelle à l'enseignement supérieur, et touché 95 % de la population estudiantine mondiale (United Nations, 2020).

Durant cette période, les cours présentiels ont été majoritairement remplacés par la prescription de travaux à domicile et, dans une moindre mesure, par la mise en ligne de présentations vidéo et autres ressources pédagogiques, par l'organisation de cours dispensés à l'aide de la visioconférence et d'entretiens individuels synchrones. Avec les moyens du bord, les enseignants se sont essayés à « reproduire, à l'identique, les pratiques scolaires qu'ils ont en classe » (Perret & Plantard, 2020, p. 5) en se servant des outils numériques pour assurer la continuité pédagogique, le plus souvent dans une logique de substitution des cours dispensés en présentiel (Cerisier, 2020).

Cette transposition correspond-elle à un véritable enseignement à distance ? Cela relève selon nous d'un mythe que ce chapitre vise à déconstruire. En effet, à moins d'avoir préalablement une pratique régulière des technologies numériques pour l'enseignement, les enseignants ont manqué de temps pour s'appropriier les outils et de nouvelles formes de travail propres à l'enseignement à distance. Peu ou mal formés à la conception de dispositifs d'apprentissage adaptés à l'enseignement à distance, ces enseignants n'étaient pas en mesure d'exploiter pleinement

le potentiel du numérique en termes de collaboration, d'interactions, de mise en activité et de production.

Ainsi, nous préférons utiliser l'expression « enseignement à distance d'urgence » (Bédouchaud *et al.*, 2020a) pour qualifier cette expérience d'enseignement et d'apprentissage menée dans la précipitation et l'absence de préparation. L'enseignement à distance ne s'improvise pas. Il requiert de s'appuyer sur une ingénierie pédagogique spécifique qui ne consiste pas à simplement mettre en ligne des ressources pédagogiques.

## QUE DIT LA RECHERCHE ?

### **Des conditions à remplir pour enseigner (réellement) à distance ?**

Selon une enquête de l'Unesco (2020), près des deux tiers des systèmes éducatifs (64 %) ont estimé que leurs enseignants n'avaient pas « les compétences nécessaires pour faciliter l'enseignement à distance » et, dans près de la moitié des cas (48 %), que « les élèves n'avaient peut-être pas les compétences numériques requises pour l'enseignement à distance en ligne, y compris dans les pays/territoires à revenus élevés ». On peut s'étonner de ces chiffres étant donné qu'un grand nombre d'enseignants, du moins dans les pays occidentaux, avaient l'habitude avant la pandémie de s'appuyer sur des outils et des ressources numériques pour la préparation de leurs cours (Bétrancourt, 2007) et qu'en moyenne 53 % d'entre eux dans le premier cycle du secondaire, selon l'étude Talis (OECD, 2019), invitaient « souvent » ou « toujours » leurs élèves à s'appuyer sur des outils numériques pour conduire des projets et des travaux en classe.

Pour comprendre ces résultats, il est important de rappeler que les usages du numérique au sein de la classe diffèrent significativement selon le niveau d'enseignement et les pays, par exemple

seulement 36 % des enseignants du premier cycle du secondaire en France en laissaient « souvent » ou « toujours » l'usage à leurs élèves en 2018 (OECD, 2019) et, d'autre part, que l'enseignement à distance ne se confond pas avec l'intégration du numérique en classe. Certains outils, notamment ceux qui viennent soutenir la communication, les interactions à distance, la transmission des contenus sont essentiels dans l'enseignement à distance classique, alors qu'ils sont nettement moins pertinents au sein de l'écosystème d'une classe en présentiel. Ainsi, les compétences numériques développées par les enseignants dans le contexte scolaire présentiel ne sont pas automatiquement transférables pour l'enseignement à distance.

Le contexte de crise a aussi révélé des établissements aux équipements numériques hétérogènes, souvent en nombre insuffisant ou inadaptés à un enseignement à distance. Certains établissements disposaient déjà d'un accès aux plateformes en ligne, mais un grand nombre d'enseignants ont dû s'équiper par leurs propres moyens et n'ont pas toujours pu s'appuyer sur des infrastructures numériques institutionnelles fiables (Pélissier & Céglié, 2021). Ils ont aussi été confrontés à des familles touchées par la fracture numérique, soit en termes d'équipement, soit en termes de compétences.

Enfin, la situation d'urgence a rarement permis de mettre sur pied une formation des enseignants à la conception de dispositifs de formation à distance (Unesco, 2020). Les enseignants ont pu cependant compter sur l'aide de leur famille et de leurs collègues (Perret & Plantard, 2020) et ont développé, pour une grande partie d'entre eux, de nouvelles compétences numériques durant cette période (Cerisier *et al.*, 2022).

Ainsi, les conditions requises pour un enseignement à distance classique de qualité, dans un climat serein propice aux apprentissages, n'ont souvent pas été réunies. De plus, les mesures prises ont été annoncées dès le départ comme provisoires, n'invitant pas à une réflexion et une planification s'inscrivant dans

la durée. La mise à distance de l'enseignement s'est déroulée avec les moyens du bord en mode « bricolage » même si, dans un certain nombre de cas, les expériences d'enseignement et d'apprentissage ont pu se révéler enrichissantes et stimulantes.

## À quoi a ressemblé l'enseignement durant le confinement ?

L'enseignement à distance avait pour objectif prioritaire d'assurer la « continuité pédagogique », c'est-à-dire, dans le contexte particulier de la fermeture des écoles, d'entretenir un lien pédagogique entre les enseignants et les élèves. La notion de continuité pédagogique a revêtu des formes variées selon les injonctions institutionnelles et les contextes. Dans un grand nombre de systèmes éducatifs<sup>1</sup>, les enseignants ont mis l'accent sur le maintien et la consolidation des connaissances, ainsi que sur la suspension de la notation des travaux scolaires et le report des dates d'examens. Un cadre restrictif a été imposé dans différents pays. Il s'agissait par exemple d'interdire les travaux qui portent « sur des apprentissages qui n'ont pas été abordés préalablement en classe » (circulaire n° 7515 de la fédération Wallonie-Bruxelles) ou sur « l'acquisition de nouveaux contenus » (communiqué de presse du DIP genevois du 27 mars 2020) afin de ne pas creuser des inégalités scolaires préexistantes et de mettre sous pression des enseignants et parents en prise avec une situation de crise inédite. Pourtant, ces directives n'ont pas toujours été suivies à la lettre. En Belgique (Duroisin, Beauset & Tanghe, 2021), 53 % des enseignants du secondaire, 22 % du primaire, ont introduit de nouveaux contenus scolaires. Au fur et à mesure que le temps passait, ils ont en effet estimé qu'il devenait difficile de ne proposer que des contenus déjà abordés en classe.

Des supports de travail (par exemple Ma classe à la maison du CNED en France ; École à distance à Genève), différents types de ressources documentaires et institutionnelles ainsi que des

1. <https://fr.unesco.org>

aides techniques en ligne ont été proposés, mais l'enquête de Catoire *et al.* (2022) montre qu'ils ont été peu utilisés en France. Les outils déjà connus des enseignants ont sans doute été privilégiés. La moitié des enseignants ont consacré du temps pour effectuer une veille, se former, produire et collecter des ressources (Bédouchaud *et al.*, 2020a). Ils ont aussi, au sein d'un certain nombre d'établissements, partagé leurs découvertes et créations avec leurs collègues, faisant preuve de solidarité et d'entraide (Cecchini & Dutrévis, 2020). Cependant, l'enquête de Catoire *et al.* (2022) met en évidence une faible évolution des pratiques. Ce qui a été mis en place semble avoir relevé le plus souvent d'une logique de substitution des enseignements présents classiques, axés sur une pédagogie s'appuyant sur la transmission directe et asynchrone des savoirs (Cerisier *et al.*, 2022) plutôt que le fruit d'innovations réelles en rupture avec des pratiques antérieures. Les travaux réalisés en autonomie sont devenus majoritaires et parfois exclusifs. En France, seule une minorité d'enseignants (20 %) déclare avoir cherché d'autres manières d'enseigner pendant cette période (Solari & Pottier, 2020) en mettant, par exemple, en place de nouvelles méthodes et nouveaux outils pédagogiques, en imaginant de nouvelles formes de travail collaboratives en ligne, laissant davantage de place aux interventions écrites et orales des apprenants sur des espaces partagés.

Le suivi des élèves et le soutien qui leur a été apporté ont pris des formes variées. Par exemple, une partie des enseignants a cherché à contacter individuellement et régulièrement les élèves (plus d'une fois par semaine), tandis que d'autres ont privilégié des contacts collectifs avec une fréquence variable selon les enseignants (Duroisin, Beauset & Tanghe, 2021), conduisant à des pratiques inégalitaires. Selon cette enquête, les pratiques de différenciation pédagogique ont globalement diminué, surtout au primaire. L'accompagnement individualisé des élèves et, de manière générale, les interactions sociales directes ont été complexifiés. L'accompagnement (étayage) a ainsi parfois été

remplacé par un travail intense d'anticipation des difficultés des élèves (Netter, 2022) et un effort supplémentaire de clarification des consignes. Par ailleurs, une partie de cet accompagnement a été déléguée aux parents. Sans surprise, ce sont les enseignants ayant une expérience préalable du travail en distanciel et un matériel adapté qui ont le mieux réussi à faire face à ces conditions particulières d'enseignement (Bédouchaud *et al.*, 2020a).

Les études montrent que le sentiment d'être en mesure d'affronter cette épreuve et le stress éprouvé par la situation de pandémie ont varié selon les régions étudiées, le moment de l'enquête – début, milieu ou fin de confinement (Cecchini & Dutrévis, 2020) – et le profil des individus concernés. Selon l'enquête de Crinon *et al.* (2022), les enseignants qui se disent satisfaits sont avant tout ceux qui en ont profité pour découvrir et élaborer de nouveaux outils et de nouvelles ressources, qu'ils ont partagés avec leurs collègues. Ces enseignants ont vécu le confinement comme une occasion de renouveler et d'enrichir leur enseignement, et comme une opportunité de développement personnel. D'autres ont particulièrement souffert de la situation de confinement. Les plus insatisfaits ont ressenti un fort sentiment d'abandon.

En conclusion, la situation d'urgence a rendu difficile la mise en place de pratiques innovantes et intéressantes d'un point de vue pédagogique, en raison sans doute du peu de formation des enseignants en matière d'enseignement à distance, du manque d'anticipation de la situation de crise, et de la difficulté à s'émanciper de pratiques pédagogiques antérieures. Les changements de pratiques observés furent moins dictés par la volonté d'innover que par la nécessité de faire face aux changements induits et imposés par la mise à distance. Dans l'ensemble, les enquêtes montrent que les pratiques scolaires développées durant la période de confinement n'ont pas donné lieu à des changements profonds des pratiques éducatives, susceptibles de perdurer une fois la crise terminée.