



INSTITUT
FRANÇAIS
DE L'ÉDUCATION

Les effets du confinement sur l'activité des enseignants spécialisés en ULIS

Rapport d'enquête

Elodie Leszczak

Table des matières

1. Introduction et méthodologie générale.....	4
1.1 À l'origine de l'enquête	4
1.2 Périmètre de l'enquête	4
1.3 Structure du questionnaire	5
1.4 Mode de passation et caractéristiques des répondants	5
1.5 Méthode d'analyse et diffusion des données.....	6
2. Profil des répondants	8
3. L'expérience du confinement.....	15
3.1 Les conditions de confinement.....	15
3.2 Un vécu professionnel s'améliorant avec le temps	16
4. Les effets du confinement sur l'activité professionnelle	17
4.1 Une charge de travail alourdie.....	17
4.2 De nombreuses activités plus chronophages	17
4.3 Quelques activités moins fréquentes.....	19
5. Les difficultés rencontrées pendant le confinement	21
5.1 La grande majorité des activités réalisées plus difficilement.....	21
5.2 Les obstacles mis en exergue	23
5.2.1 Outils numériques	23
5.2.2 Rapports avec la hiérarchie.....	24
5.2.3 Relations avec les familles et les élèves.....	25
5.2.4 Autres ressources	26
5.3 Les principales difficultés rencontrées.....	27
5.3.1 Décrochages et inégalités	27
5.3.2 Absence de face-à-face avec les élèves	29
5.3.3 Matériel, ressources et usages numériques	30
5.3.4 Temps de travail et tâches supplémentaires	31
5.3.5 Organisation personnelle	32
5.3.6 Communication insatisfaisante de la hiérarchie.....	33
5.3.7 Des situations de détresse psychologique et physique.....	34
5.4 Des activités importantes non menées à bien	35
5.4.1 Une personnalisation insuffisante des apprentissages	35
5.4.2 Un suivi insuffisant des élèves	36
5.4.3 Des difficultés à mettre en œuvre des classes virtuelles	37
5.4.4 Des modalités spécifiques d'enseignement impossibles à mettre en œuvre ...	37

5.4.5	Une coopération jugée insuffisante au sein des établissements (16%)	38
6.	Les points positifs du confinement.....	39
6.1	Veille et auto-formation, unique activité plus facile pendant le confinement.....	39
6.2	Les points d'appui professionnels mis en exergue	39
6.2.1	Les compétences et ressources personnelles	40
6.2.2	Les ressources relationnelles	41
6.3	Des expériences professionnelles satisfaisantes.....	41
6.3.1	De nouvelles façons de travailler qui gagneraient à être pérennisées	42
6.3.2	Des élèves investis	43
6.3.3	Des réussites dans le domaine relationnel	44
6.3.4	Une autre organisation	45
6.4	La mise en œuvre d'activités nouvelles	45
6.5	Des évolutions dans la conception de l'activité professionnelle	46
6.5.1	Prise de conscience des difficultés des élèves	46
6.5.2	Modification de l'enseignement	48
7.	Les besoins de formation exprimés	50
7.2	Formation au travail en distanciel.....	50
7.3	Formation aux besoins des élèves	51
7.4	Des avis critiques sur la question de la formation	52

1. Introduction et méthodologie générale

1.1 À l'origine de l'enquête

L'Institut Français de l'Éducation travaille depuis longtemps, dans le cadre de ses travaux de recherche, de formation et d'accompagnement des acteurs, sur la réalité des activités d'enseignement et d'appui à l'enseignement, ainsi que sur les conditions de travail des acteurs éducatifs.

L'enquête « **Effets du confinement sur les professionnels de l'enseignement** » a été conçue pendant le confinement dans le but de recueillir des données sur :

- **Le vécu des acteurs de l'enseignement** pendant la période de confinement ;
- **Les effets du confinement sur la reconfiguration de l'activité** (priorités, préoccupations et activité réelle en situation) ;
- **Les difficultés rencontrées et les besoins perçus** en lien avec ce

contexte (besoins de formation et accompagnement au développement professionnel) ;

- **Les premiers éléments d'analyse des effets appelés à durer** du confinement sur les activités d'enseignement et d'appui à l'enseignement.

Il s'agissait également de proposer aux acteurs de **qualifier l'expérience vécue** et de leur donner l'occasion d'exprimer leur point de vue en tant que professionnels sur cette période « extra-ordinaire ».

Cette enquête s'inscrit dans le cadre de recherches articulant approches qualitatives et quantitatives, dont l'objectif est de comprendre les effets de court terme mais également de moyen-long terme de l'enseignement à distance mis en œuvre en contexte de confinement sur les activités de l'enseignement et de l'appui aux enseignants.

1.2 Périmètre de l'enquête

L'enquête concerne tous les niveaux d'enseignement, depuis la maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur. Elle concerne l'enseignement public et privé sous contrat, les filières générales, professionnelles, technologiques et agricoles ainsi que l'enseignement supérieur.

Il s'agit ainsi d'une enquête pluricatégorielle, le questionnaire étant destiné aux acteurs impliqués dans les activités d'enseignement et de soutien à l'enseignement :

Profil 1 : enseignants (dont enseignants chercheurs, enseignants spécialisés, enseignants en Rased (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) ;

Profil 2 : personnels de pilotage et d'encadrement : directeurs d'école, personnels de direction, inspecteurs (hors Inspecteur

Général Éducation Nationale / Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche) ;

Profil 3 : personnels de coordination et d'appui à l'enseignement : coordonnateurs de réseau d'éducation prioritaire, coordonnateurs SAPAD (Service d'Assistance Pédagogique à Domicile), enseignants coordonnateurs en ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire), CPE (Conseillers Principaux d'Éducation)... ;

Profil 4 : formateurs exerçant auprès d'un public enseignant en formation initial ou continue : conseillers pédagogiques, formateurs académiques, enseignants-formateurs aux usages du numérique éducatif, référents numérique premier degré...

Ces quatre grands profils ont été construits en privilégiant une approche croisée entre les fonctions et les activités. Pour cette raison, il a été décidé de regrouper des catégories professionnelles ne présentant pas

nécessairement une homogénéité statutaire, mais exerçant un ensemble de missions et d'activités proches (notamment pilotage/encadrement et coordination/ap-pui/interface).

1.3 Structure du questionnaire

Le questionnaire en ligne a été proposé entre le 14 mai et le 22 juin 2020. Les questions portaient sur la période du confinement en elle-même, du 16 mars au 11 mai 2020 soit 6 semaines d'activité et 2 semaines de congés scolaires.

Le questionnaire, d'une durée de 20-25 minutes, était organisé en 8 rubriques dont 5 rubriques communes et 3 rubriques spécifiques aux activités professionnelles de chaque profil de répondant (36 questions au total). Les 3 rubriques centrées sur les activités ont été construites à partir des référentiels métiers concernés. Il s'agissait de s'approcher au plus près de l'activité réelle, et de ses transformations pendant le confinement, des 4 grands profils enquêtés.

Rubrique 1 : Fonction professionnelle principale

Rubrique 2 : Evolution de l'activité professionnelle pendant le confinement

Rubrique 3 : Appuis et obstacles à l'activité professionnelle pendant le confinement

Rubrique 4 : Vécu professionnel / retour sur l'expérience de confinement

Rubrique 5 : Besoins perçus et attentes en termes de formation

Rubrique 6 : Questions de synthèse

Rubrique 7 : Caractéristiques socio-professionnelles

Rubrique 8 : Remerciements

Le questionnaire était entièrement anonyme. Certains répondants étaient invités, sur la base du volontariat, à renseigner une adresse email pour être éventuellement recontactés ultérieurement pour une poursuite de l'enquête.

1.4 Mode de passation et caractéristiques des répondants

Nombre de réponse exploitables par profil :

Profil 1 « Enseignants » : 3030

Profil 2 « Pilotes et encadrants » : 545

Profil 3 « Coordonnateurs et CPE » : 170

Profil 4 « Formateurs » : 541

La diffusion du questionnaire a été opérée via un ensemble de canaux de diffusion institutionnels (listes de diffusion

disciplinaires, relais ministériels...) et non institutionnels (listes de diffusion des enseignants associés et stagiaires IFÉ, associations et communautés professionnelles, réseaux sociaux numériques...). Du fait du contexte du confinement et du périmètre de l'enquête, il a été nécessaire de diversifier au maximum les canaux de diffusion afin de toucher un maximum de répondants potentiels.

Ce mode de diffusion du questionnaire, offrant la possibilité aux acteurs de

s'exprimer totalement librement, **n'a en revanche pas permis de garantir une parfaite représentativité de de la population visée**. L'analyse des répondants sur les différents profils (cf. présentation détaillée dans les rapports d'enquête) montre néanmoins une représentativité qualitative satisfaisante, c'est à dire des réponses correspondant à la diversité de la population et ne présentant pas de biais majeur de représentativité. On peut toutefois noter :

- **Une surreprésentation de répondants travaillant dans l'académie de Lyon** ; mais l'ensemble des autres académies est également représenté ce qui aboutit au final à une ventilation acceptable ;
- **Une probable surreprésentation de répondants qui avaient antérieurement un lien avec l'IFÉ** ;
- Au sein du profil 1 « Enseignants », la comparaison *a posteriori* des caractéristiques de la population des enseignants répondants et de la population de référence (enseignants

du premier et du second degrés au niveau national pour laquelle les caractéristiques socio-démographiques sont aisément accessibles) fait apparaître de **faibles dispersions pour les caractéristiques prises une à une**.

Par ailleurs, comme pour toutes les enquêtes en ligne basées sur le volontariat (mode de recueil de données le plus fréquemment mobilisé par la Recherche à cette période du fait du contexte empêchant toute rencontre physique), on estime que **les répondants sont ceux qui maîtrisaient le mieux l'outil informatique et bénéficiaient de conditions de connexion leur permettant de réaliser ce type d'activité**.

Pour ces raisons, les résultats de cette enquête doivent être vus comme des **résultats exploratoires**, qui donnent des tendances significatives et des éléments de compréhension relativement riches mais qui n'ont pas vocation à donner lieu à des généralisations trop rapides.

1.5 Méthode d'analyse et diffusion des données

Les analyses présentées dans le présent rapport d'enquête reposent principalement sur des résultats descriptifs (tris à plat, tris croisés sur variables socio-professionnelles). Le traitement des questions fermées et le prétraitement des questions ouvertes a été réalisé à l'aide du logiciel Modalisa.

Pour chaque population étudiée, les réponses aux questions ouvertes ont été codées et catégorisées. Le codage a été réalisé soit sur l'intégralité des réponses quand cela était possible, soit sur un échantillon. Des diagrammes ont été construits pour faciliter la lecture des réponses, et des verbatims ont été proposés dans le corps du texte afin de donner des éléments de compréhension plus précis.

Un rapport d'enquête détaillé a été réalisé pour chacun des quatre grands profils et pour certains sous-profils spécifiques. Par ailleurs, des documents de synthèse accompagnent chacun de ces rapports afin de faciliter la médiation scientifique des résultats de l'enquête. [Les principaux résultats du présent rapport sont ainsi rassemblés dans « Les effets du confinement sur l'activité des enseignants spécialisés en ULIS. Synthèse des résultats \(IFÉ, 2020\) »](#). L'ensemble des documents est à consulter sur le site internet de l'IFÉ.

Au-delà de ces premiers résultats de nature plutôt descriptive, le travail d'analyse se poursuit au sein de l'IFÉ et avec ses partenaires scientifiques. Des analyses thématiques ciblées seront proposées par la suite.

CRÉDITS

Projet coordonné par : Edwige Coureau-Falquerho

Comité de pilotage et de rédaction : Diane Bédouchaud, Hélène Buisson-Fenet, Jean-Charles Chabanne, Raphaëlle Demeyer, Valérie Fontanieu, Elodie Leszczak, Catherine Loisy, Lisa Marx, Frédérique Mauguen, Réjane Monod-Ansaldi

Auteurs du rapport : Elodie Leszczak

Réalisation des figures : Elodie Leszczak

Edition-maquettage : Elodie Leszczak, Emilie Normand

Remerciements : Myriam Bentoumi, Anna Clavel, Laurent Courbon, Anne-Françoise Gibert, Régis Guyon, Kyriane Petit, Catherine Reverdy

Nous tenons également à remercier tous les partenaires qui ont favorisé la diffusion de ce questionnaire à l'échelle locale et nationale.

Institut Français de l'Éducation, Novembre 2020, Lyon (France)

2. Profil des répondants

Ce rapport étudie les réponses au questionnaire de **115 enseignants en ULIS** (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) à l'école élémentaire et/ou au collège. Ils se divisent en **98 enseignants qui exercent également dans des classes ordinaires et 17 enseignants spécialisés**¹. A titre de comparaison entre les enseignants exerçant en ULIS et les autres, nous évoquons parfois dans ce rapport les réponses de l'ensemble des 2 765 enseignants de primaire et secondaire qui ont répondu à l'enquête (généralement désignés comme « l'ensemble des enseignants »).

Une ULIS est un dispositif ouvert en milieu ordinaire. Elle a pour but de scolariser dans un établissement ordinaire un petit groupe d'élèves² présentant des troubles des fonctions cognitives (TFC), du langage et des apprentissages, du comportement dont notamment l'autisme, des fonctions motrices, de la fonction auditive ou visuelle, ou des troubles multiples associés (maladie, polyhandicap). A titre indicatif, en 2018-2019 en France, **51 000 élèves étaient scolarisés en ULIS dans le premier degré et 44 900 dans le secondaire** (34 700 uniquement pour le collège en 2017-2018).³

Ces élèves suivent une scolarité personnalisée selon leurs besoins éducatifs, **partiellement dans le cadre d'un regroupement en ULIS et partiellement dans les classes ordinaires** (« classe de référence ») de l'établissement. Ils sont donc entourés d'enseignants « ordinaires » et d'un enseignant spécialisé appelé coordonnateur du dispositif ULIS, qui enseigne lors des temps de regroupement en ULIS et conseille le reste de l'équipe pédagogique sur les besoins des élèves en situation de handicap pour les périodes d'accueil dans leur classe de référence. Peuvent devenir coordonnateurs de dispositif ULIS les enseignants du premier ou du second degré ayant suivi une formation en alternance supplémentaire de 300 heures débouchant sur le Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (CAPPEI).

→ **La population des répondants est très largement féminine** comme le montre la figure 1 présentée ci-après. Le pourcentage de femmes passe même à 88% lorsqu'on ne prend en compte que les enseignants spécialisés de l'échantillon.

¹ Ont été classés parmi les enseignants spécialisés ceux qui ont répondu « enseignement spécialisé » à la question « *Quel niveau d'enseignement est concerné par votre activité principale ?* », ceux qui ont coché uniquement le niveau « ULIS » comme niveau d'enseignement, ceux qui ont indiqué « enseignant spécialisé » à la question de la discipline d'exercice et ceux qui ont précisé dans une question ouverte être coordonnateur d'une ULIS.

² Maximum 12 enfants par unité en primaire, maximum 10 enfants au collège en moyenne. Ces chiffres peuvent varier selon les académies (maximum 14 élèves dans celle de Lyon par exemple).

³ Elèves en situation de handicap, Document de synthèse, DEEP, 2020, en ligne : [file:///C:/Users/User/Downloads/les-l-ves-en-situation-de-handicap-47819%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/les-l-ves-en-situation-de-handicap-47819%20(1).pdf)

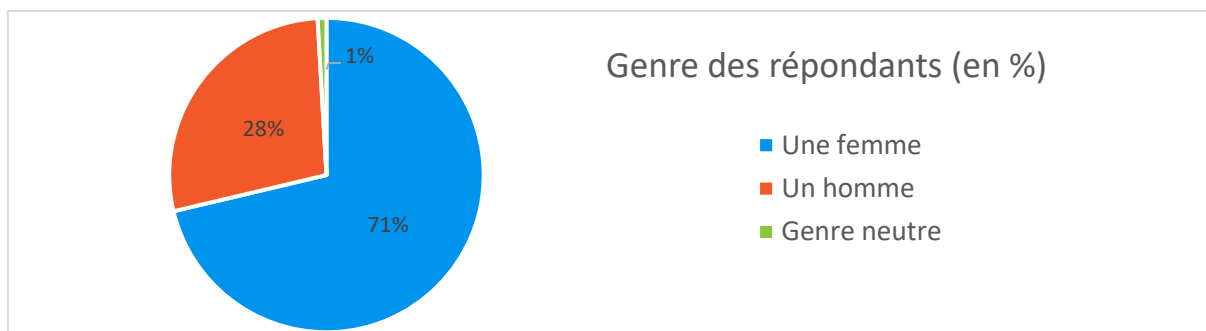
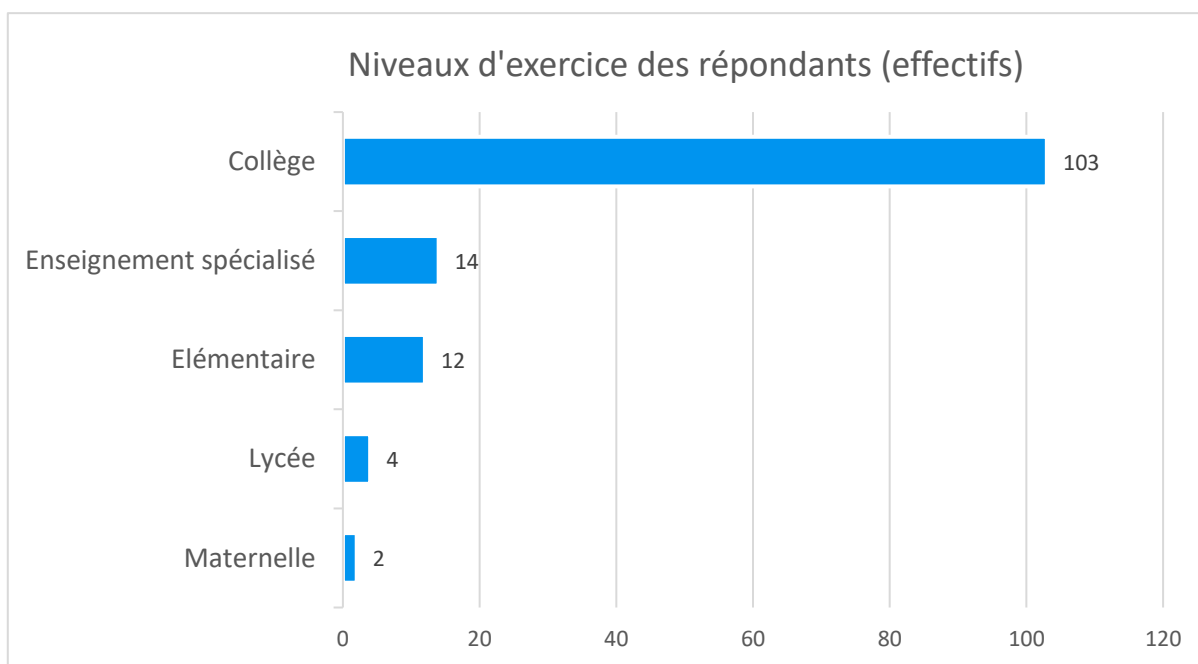


Figure 1. Diagramme représentant le genre des répondants.

→ **Plus de deux tiers des répondants n'exercent pas d'autre mission** que celle d'enseigner (69%).

→ **Une large majorité des répondants, soit plus de trois quarts d'entre eux, enseigne au collège** comme le montre nettement la figure 2 ci-dessous présentant les niveaux d'enseignement déclarés par les

enquêtés. L'échantillon compte également quelques enseignants exerçant aussi en maternelle et en lycée, 9% en élémentaire et 10% en enseignement spécialisé (à la fois en élémentaire et au collège). Les enseignants spécialisés sont 7 à enseigner au collège et 10 en élémentaire.



NB : Le total excède le nombre total de répondants car un même répondant pouvait indiquer travailler dans plusieurs niveaux différents

Figure 2. Diagramme représentant les niveaux d'exercice des répondants.

→ La figure 3 ci-dessous détaille l'ancienneté des répondants. Elle montre notamment qu'environ **deux tiers des enseignants répondant ont entre 4 et 20 ans**

de carrière (63%). On peut noter qu'à une exception près, tous les enseignants spécialisés de l'échantillon ont moins de 20 ans d'ancienneté.

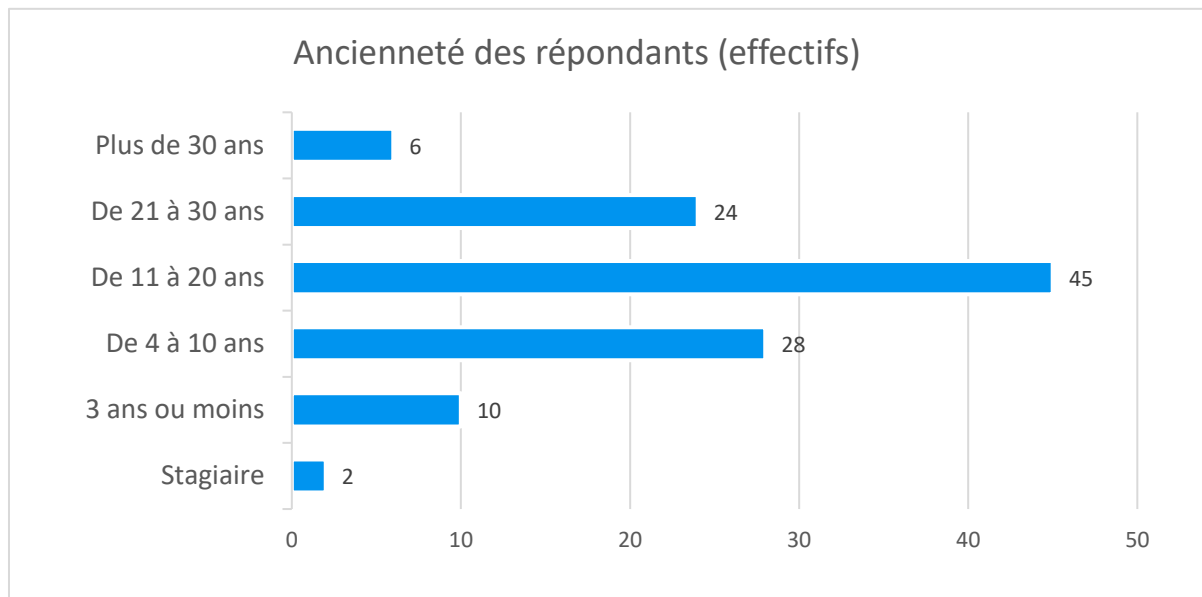


Figure 3. Diagramme représentant l'ancienneté des répondants.

→ **La moyenne d'âge de l'échantillon est de 42 ans** et la médiane de 41 ans, le plus jeune enseignant ayant 24 ans et le plus âgé 66 ans. La moyenne d'âge des seuls

enseignants spécialisés est semblable et s'élève à 40 ans. La figure 4 ci-dessous présente plus précisément la répartition des répondants en fonction de leurs âges.

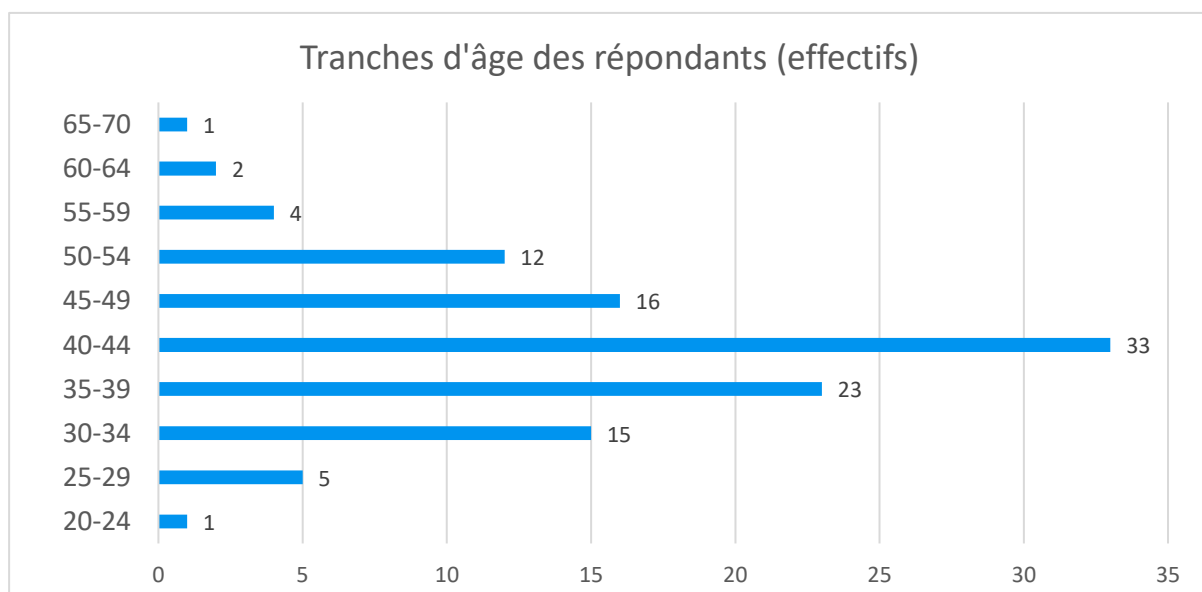


Figure 4. Diagramme représentant les tranches d'âge des répondants.

→ Comme le donne à voir la figure 5 ci-dessous, **93% des répondants sont des fonctionnaires titulaires**. Parmi les

enseignants spécialisés de l'échantillon, un seul n'est pas fonctionnaire titulaire mais contractuel.

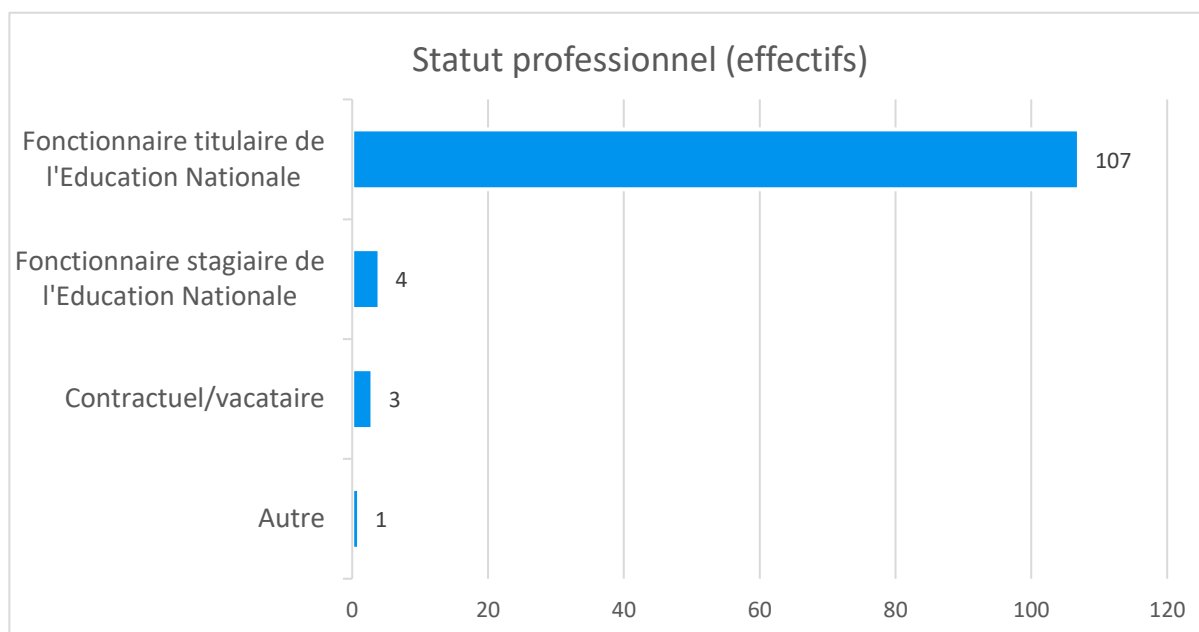


Figure 5. Diagramme représentant le statut professionnel des répondants.

→ **96% des répondants exercent dans le public** comme le montre la figure 6. Cette

proportion est légèrement plus faible pour les enseignants spécialisés (88%).

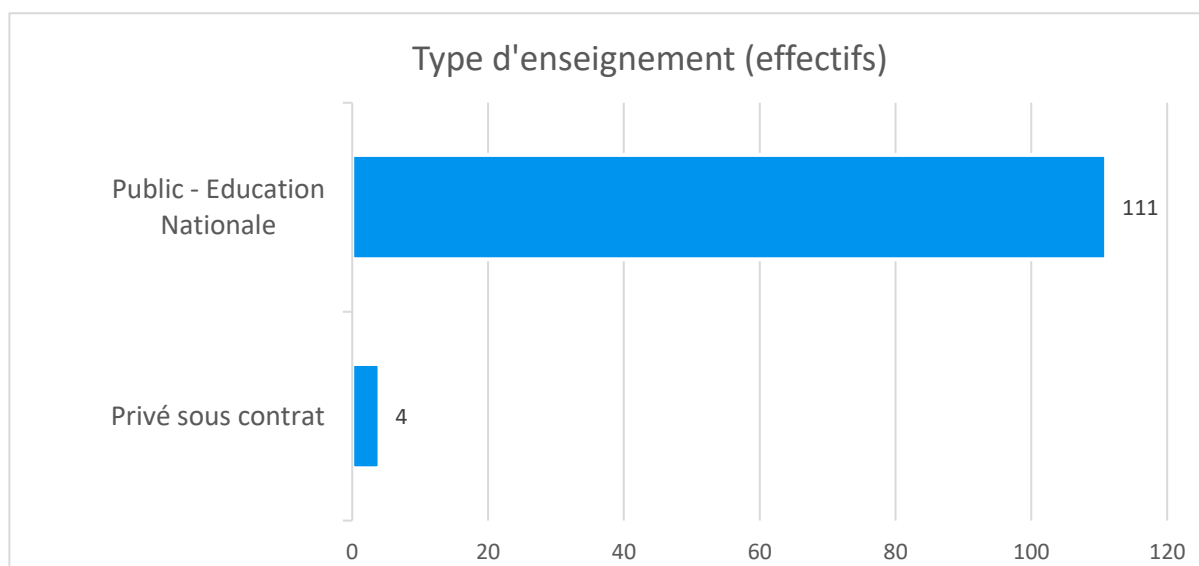


Figure 6. Diagramme représentant le type d'établissement d'exercice.

→ Comme le souligne la figure 7 présentée plus bas, **plus de trois quarts des enseignants exercent dans une discipline**

spécifique (84%), et une minorité se déclare pluridisciplinaire (principalement des enseignants au niveau élémentaire) ou

« non applicable » (réponse notamment choisie par une partie des enseignants spécialisés).

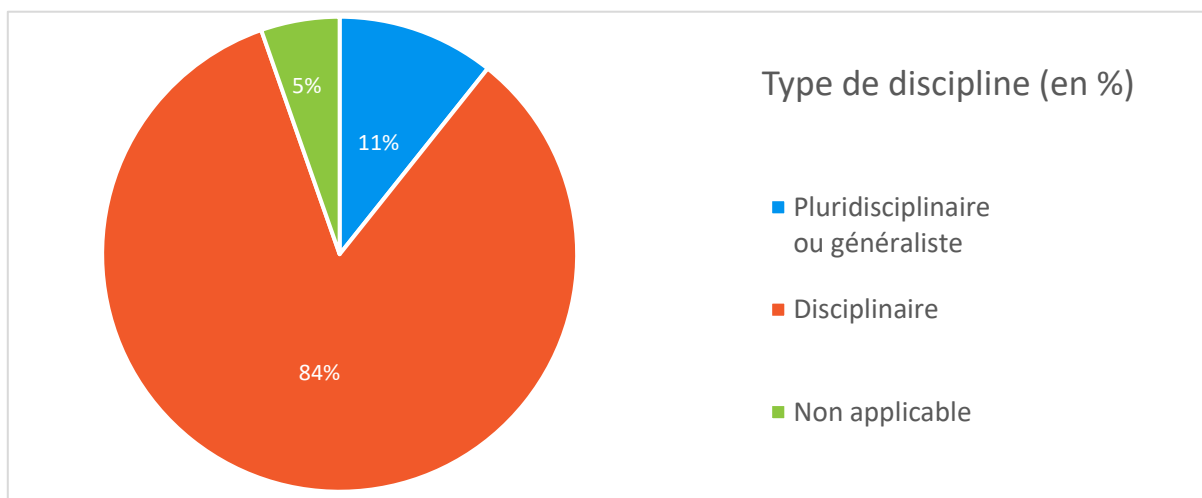


Figure 7. Diagramme représentant le type de discipline d'exercice des répondants.

La figure 8 donne à voir la répartition des enseignants selon leur discipline d'enseignement. Parmi les enseignants exerçant dans une discipline spécifique, la majorité

des matières sont représentées, avec une nette surreprésentation des enseignants de Sciences de la vie et de la terre (SVT).

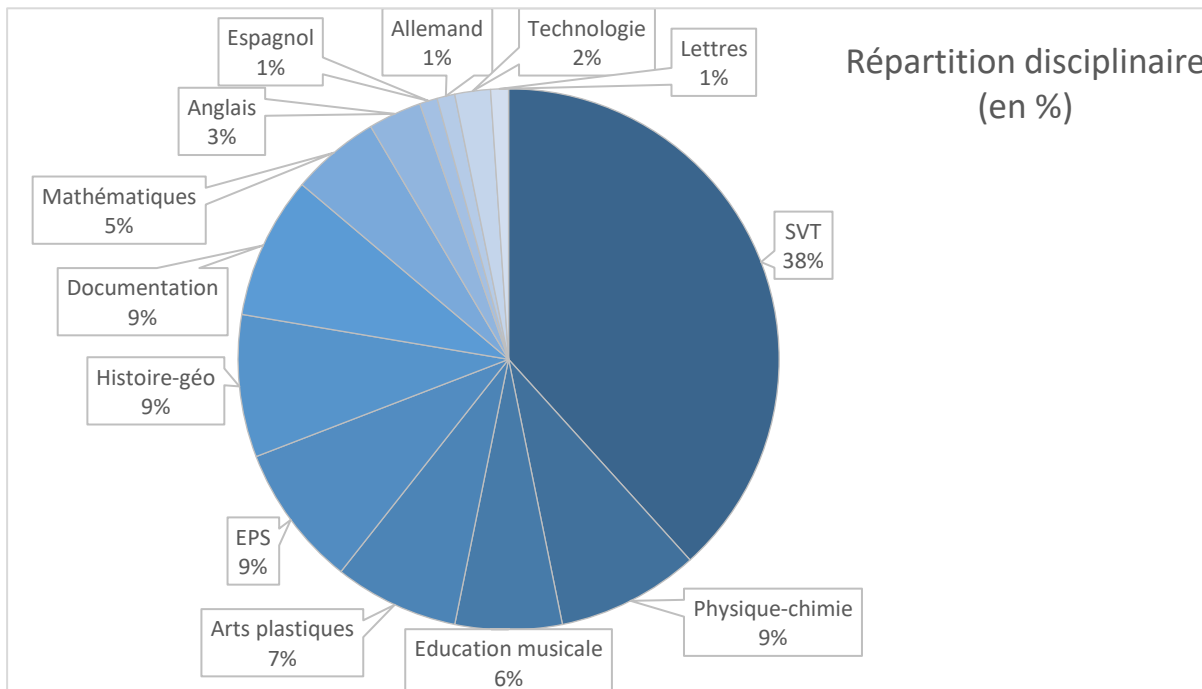


Figure 8. Diagramme représentant la répartition des enseignants en fonction de leur discipline d'exercice.

→ **22 académies** sont représentées dans la population. Elles se trouvent toutes en métropole, avec une nette surreprésentation de l'académie de Lyon, principalement

liée aux modalités de diffusion du questionnaire. La figure 9 donne le détail des différentes académies d'exercice des répondants.

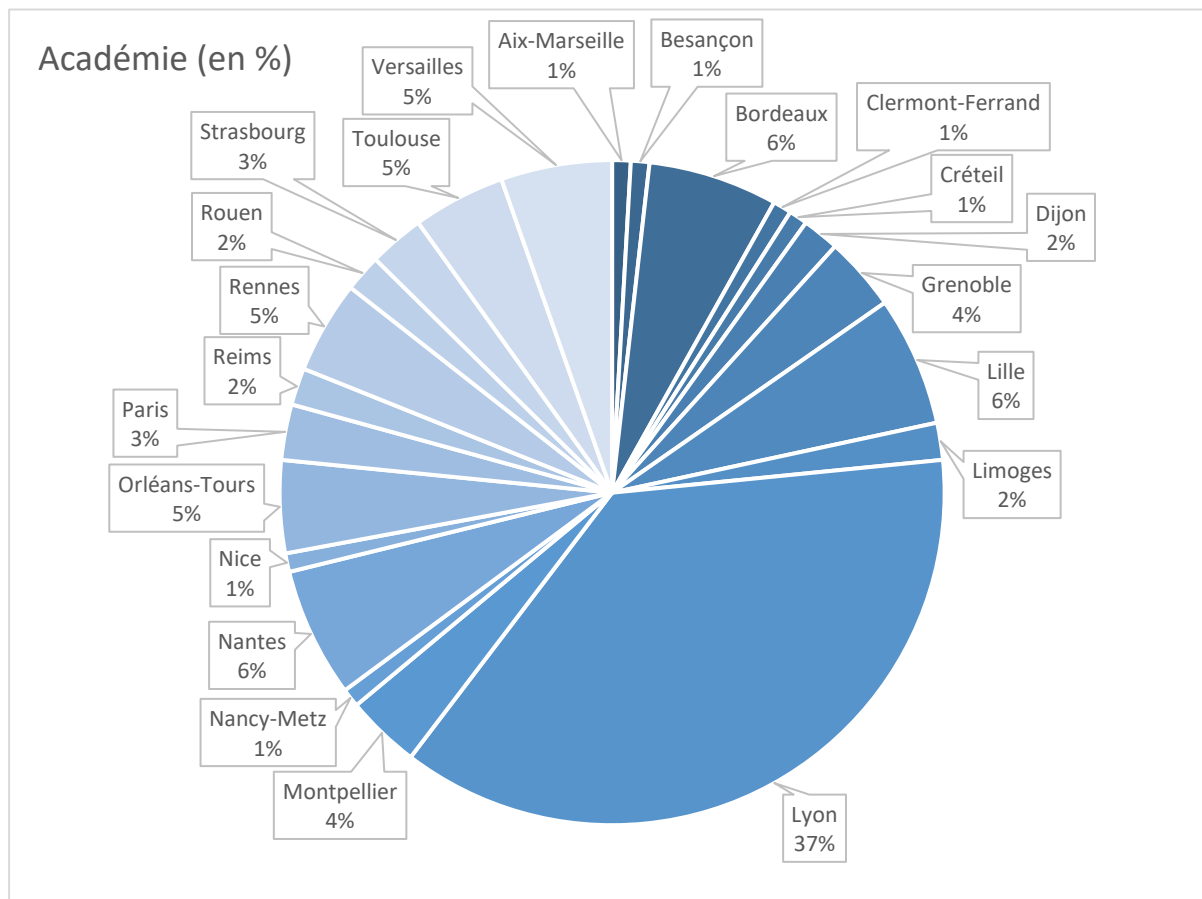


Figure 9. Diagramme représentant la répartition des répondants en fonction de leur académie d'exercice.

→ Comme le montre la figure 10 présentée ci-après, **près de 40% des répondants enseignent au moins partiellement en REP/REP+**, une proportion plutôt importante étant donné qu'environ 13% des écoles primaires et 15% des collèges français sont en REP/REP+. On peut peut-être

l'expliquer par l'importance des établissements REP/REP+ dans l'académie de Lyon, surreprésentée parmi les répondants.

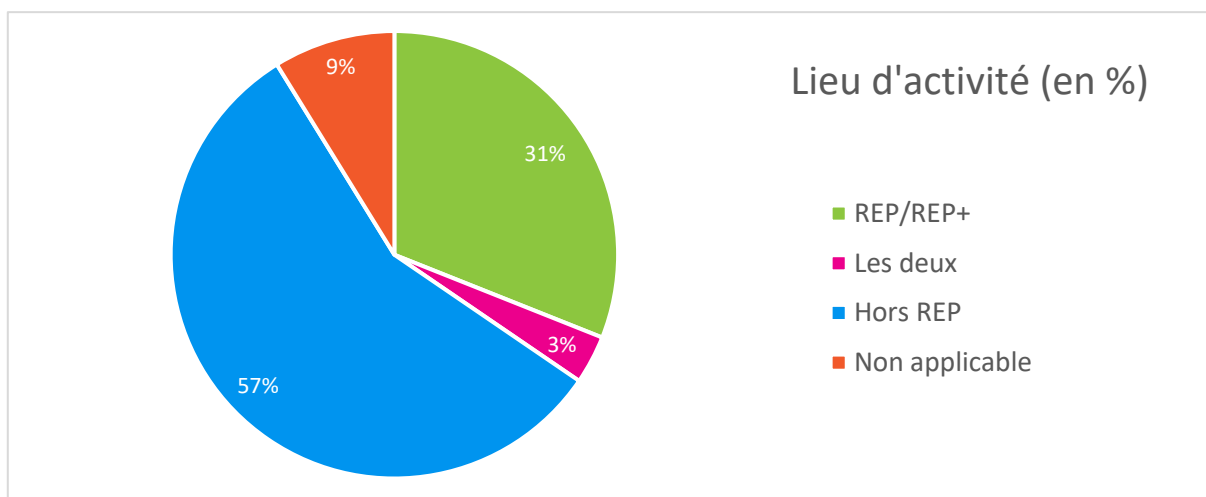


Figure 10. Diagramme représentant le lieu d'activité des répondants.

→ Enfin, la **moitié de la population exerce en territoire urbain** et un gros

quart en territoire rural. C'est ce que met en évidence la figure 11 ci-dessous.

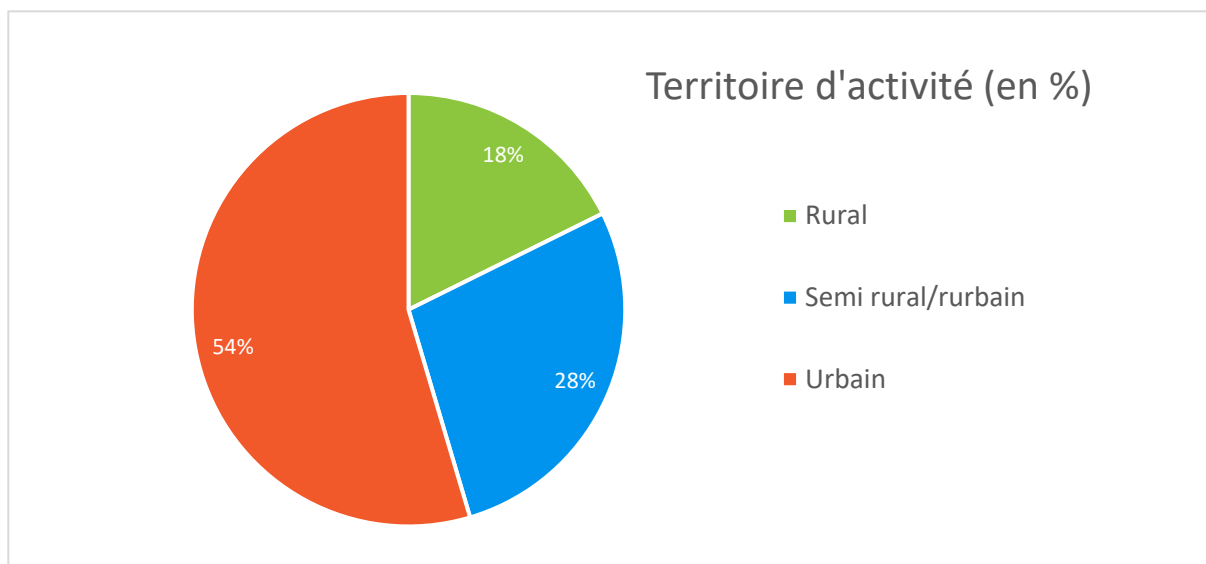


Figure 11. Diagramme représentant le territoire d'activité des répondants.

3. L'expérience du confinement

3.1 Les conditions de confinement

→ Comme le montre la figure 12, **85% des enseignants ont passé le confinement à leur domicile⁴**, 79% en couple ou en famille, mais seulement un quart avec des personnes nécessitant un accompagnement spécifique comme les enfants (25%) et 12% seuls.

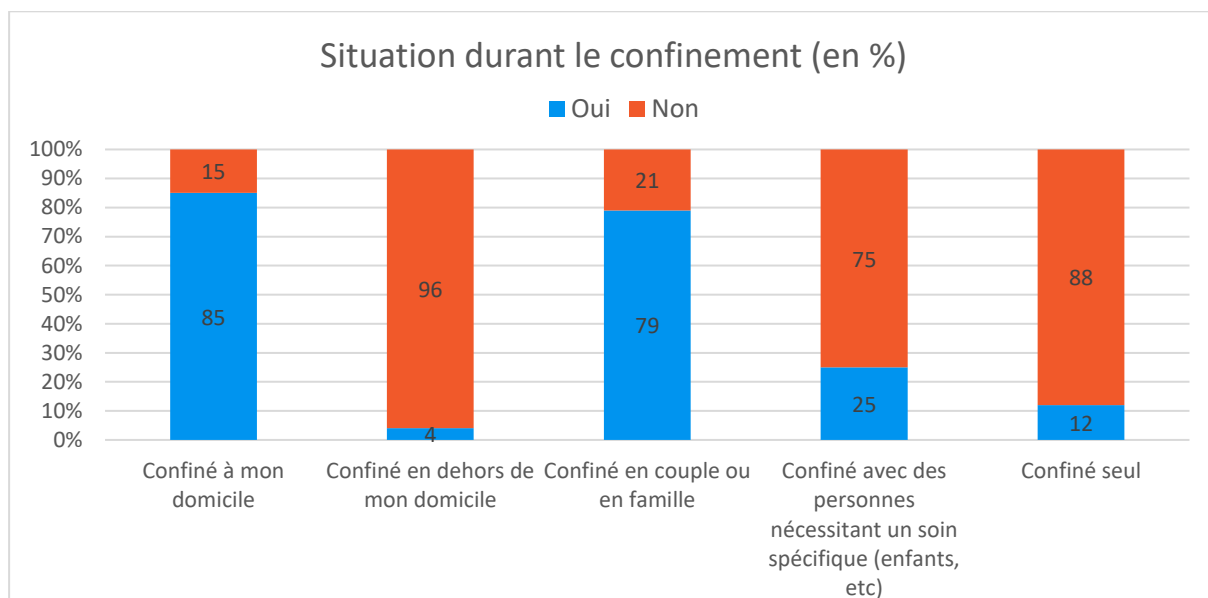


Figure 12. Diagramme représentant la situation des répondants pendant le confinement.

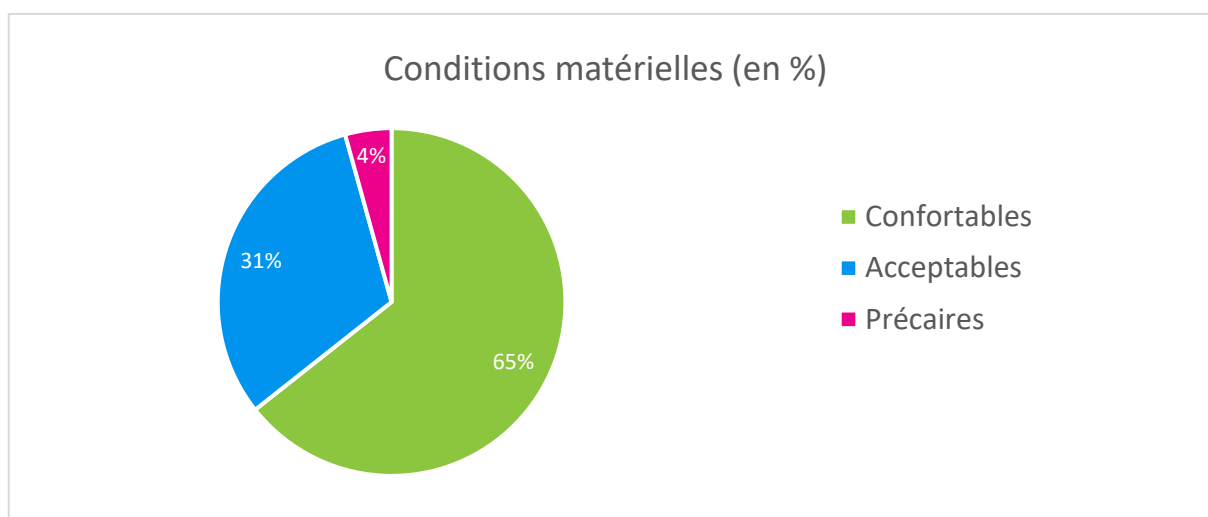


Figure 13. Diagramme représentant les conditions matérielles dans lesquelles les répondants ont passé le confinement.

→ Comme représenté sur la figure 13 ci-dessus, **deux tiers des répondants ont**

⁴ Les termes en italique renvoient aux termes exacts employés dans le questionnaire en ligne.

été confinés dans des conditions *confortables* (65%), environ un tiers *acceptables* (31%) et seulement 4% *précaires*.

3.2 Un vécu professionnel s'améliorant avec le temps

La figure 14 compare le ressenti professionnel des répondants au début et à la fin du confinement⁵.

→ **Plus de deux tiers des enseignants en ULIS étaient très ou plutôt mal à l'aise au début du confinement (70%)**, une proportion passée à 44% à la fin du confinement. C'est légèrement plus que pour l'ensemble des enseignants (61% et 40%). La

proportion de personnes plutôt à l'aise a quasiment doublé. Malgré la petite taille de l'effectif, on remarque que chez les enseignants ayant été confinés avec des personnes nécessitant un accompagnement spécifique, la proportion de répondants plutôt à l'aise au début du confinement est de 13,8% contre 31,4% chez ceux ne l'étant pas.

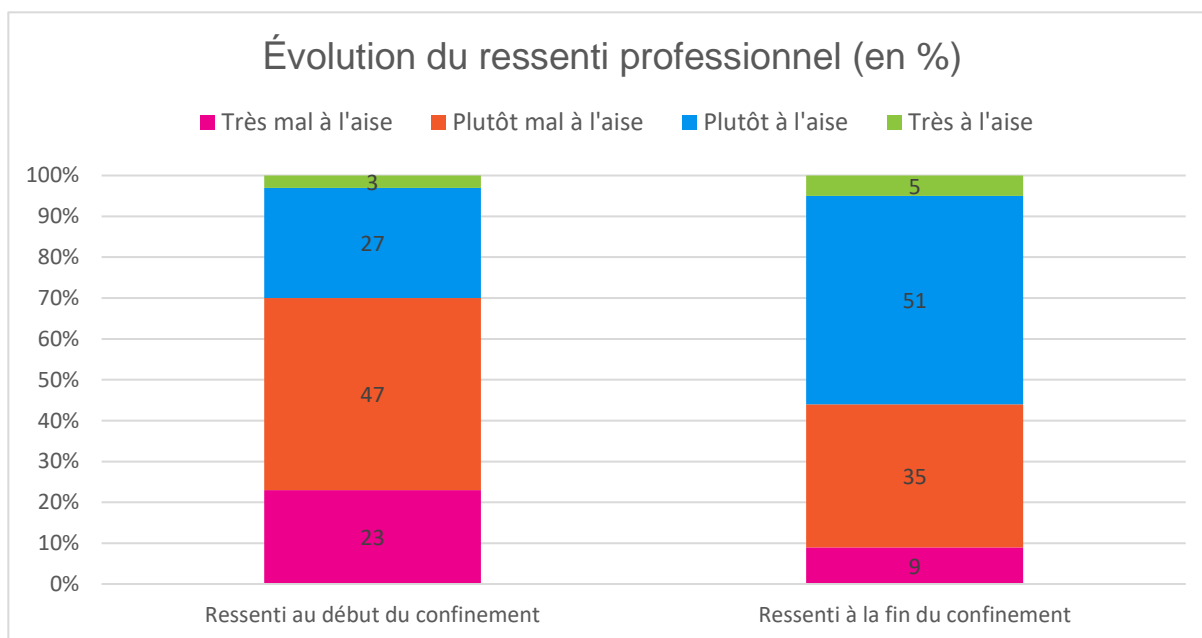


Figure 14. Diagramme représentant l'évolution du ressenti professionnel des répondants pendant le confinement.

→ Le bilan de l'expérience n'est cependant pas unanimement *néгатif*. Une petite majorité de **56% des répondants en ULIS ont finalement jugé l'expérience du travail à distance durant le confinement plutôt ou très positive** (61% pour l'ensemble des

enseignants), et un gros tiers *plutôt négative*. Les proportions sont semblables pour le seul groupe des enseignants spécialisés.

⁵ Analyse portant sur les réponses aux questions fermées posées dans le questionnaire : « Qualifiez votre ressenti du point de vue professionnel au début du confinement » et la même question « à la fin du

confinement ». (cf. questions A5 et A6, p.3 du questionnaire en ligne).

4. Les effets du confinement sur l'activité professionnelle

4.1 Une charge de travail alourdie

→ Comme le montre la figure 15 ci-dessous, **la charge de travail a été plus importante que d'habitude selon deux tiers des répondants (66%)**. Un tiers des enseignants a donc eu *autant ou moins de travail que d'ordinaire*, cette proportion s'élevant à 47% pour les enseignants spécialisés.

→ **Un répondant sur cinq a eu moins de travail que d'ordinaire (18%)** : à titre de

comparaison, la proportion de l'ensemble des enseignants dans ce cas est deux fois plus petite (9%). On peut faire l'hypothèse que les enseignants d'ULIS ont encore plus besoin du face-à-face avec les élèves, de l'interaction et des manipulations possibles en classe, et qu'à distance ils ont dû réduire leurs enseignements.

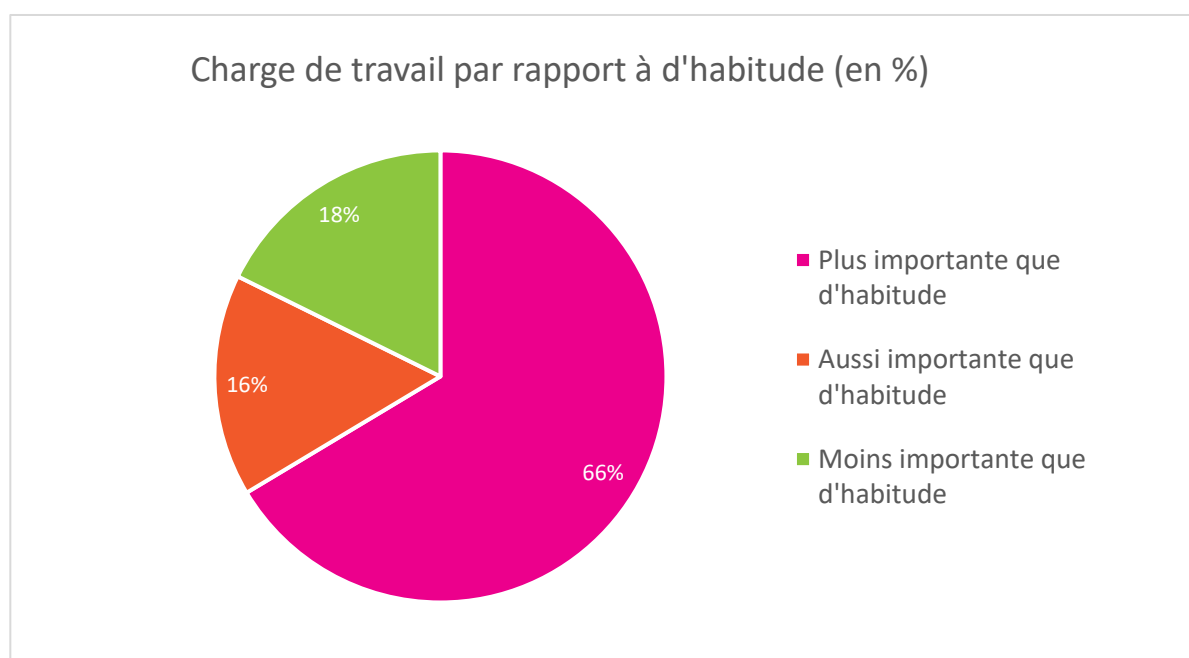


Figure 15. Diagramme représentant le ressenti de la charge de travail par les répondants pendant le confinement.

4.2 De nombreuses activités plus chronophages

La figure 16 ci-dessous présente les activités qui ont été plus fréquemment réalisées

par les enseignants pendant le confinement par rapport à d'habitude.⁶

⁶ Sélection des activités à partir des réponses à la question « Pour chacune des activités

professionnelles suivantes, indiquez si, durant le confinement, vous les avez réalisées... »

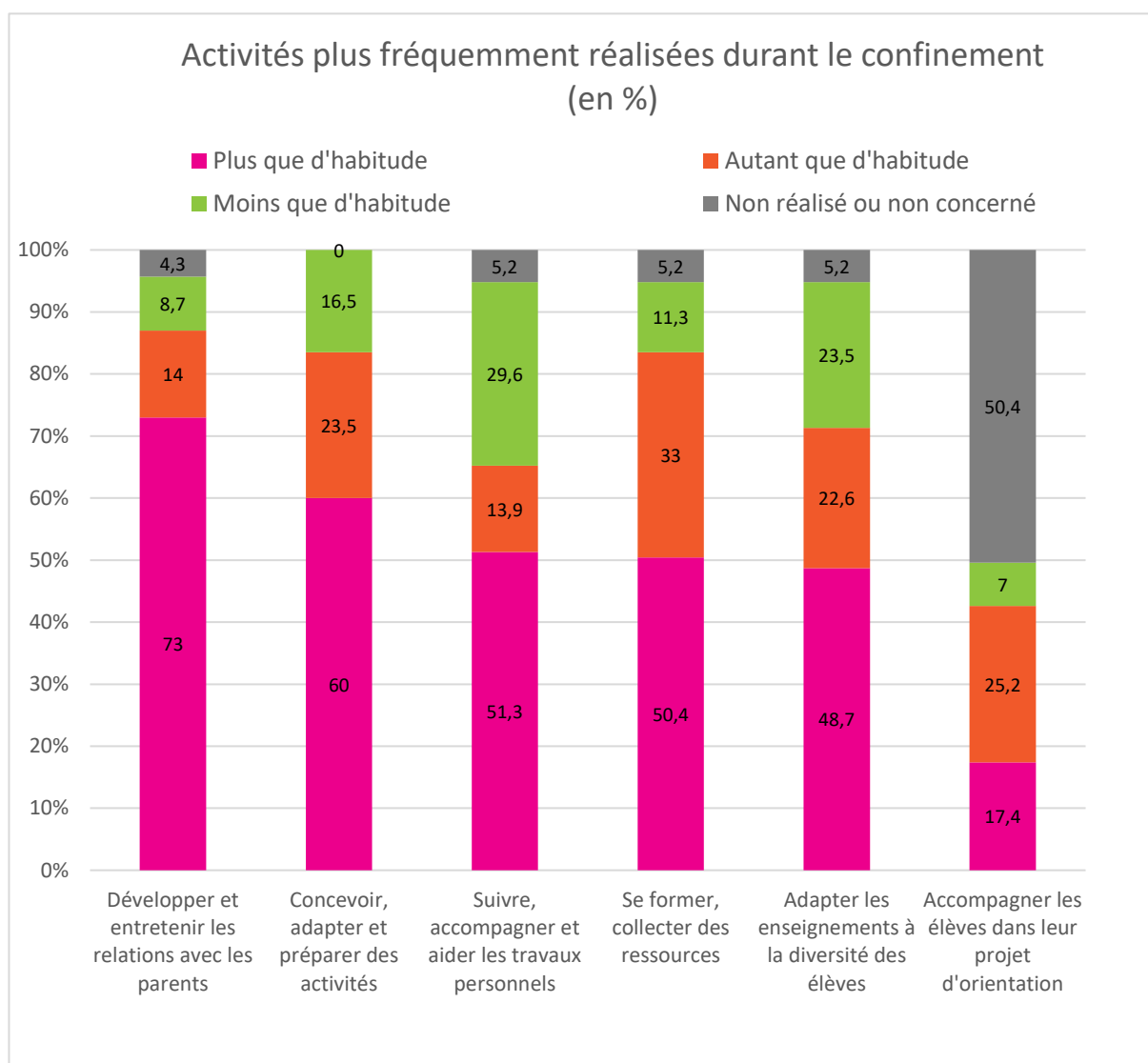


Figure 16. Diagramme représentant la fréquence des activités pendant le confinement par rapport à la fréquence ordinaire dans le cas des activités plus fréquemment réalisées par les répondants.

→ **Trois quarts des répondants ont davantage développé des relations avec les familles des élèves (73%).** C'est plus que pour l'ensemble des enseignants (64%).

→ Six répondants sur dix ont davantage conçu, adapté et préparé des activités (60%) et la moitié suivi, accompagné et aidé les travaux personnels des élèves

(51%) pendant le confinement par rapport à d'habitude.

→ **La moitié des répondants a davantage veillé, collecté et organisé des ressources (50%).**

→ **La moitié des répondants ont davantage adapté leurs enseignements à la diversité des élèves (49%).** C'est un peu moins que pour l'ensemble des

avec trois modalités de réponse concernant la fréquence « Plus que d'habitude », « Autant

que d'habitude », « Moins que d'habitude » (cf. question B1, p.3 du questionnaire en ligne).

enseignants (54%), mais on peut peut-être l'expliquer par le fait que les enseignants ULIS faisaient déjà d'importantes efforts d'adaptation à la diversité de leurs élèves avant le confinement.

→ **Accompagner les élèves dans leur projet** a été une activité assez peu réalisée, seule la moitié des répondants s'estimant *concernés* par cette activité. 17% des répondants l'ont réalisée *plus que d'ordinaire*, contre 12% pour l'ensemble des enseignants.

→ **L'expérience des enseignants spécialisés semble se différencier de celle des autres**, mais il faut ici être prudent, l'effectif étant trop faible pour en tirer des conclusions générales. 44% d'entre eux ont passé *moins de temps que d'habitude à concevoir, adapter et préparer des activités* contre 16,5% pour l'ensemble des répondants. Seulement 6% des enseignants spécialisés ont passé *plus de temps que d'habitude à mettre en œuvre des activités*, contre 35% pour l'ensemble). Il semble donc que **la préparation et la mise en place des enseignements à distance**

aient été plus difficile auprès des élèves ULIS, au point que les enseignants spécialisés y renoncent en partie ou en tout cas y consacrent *moins de temps que d'ordinaire*.

→ En revanche, **les enseignants spécialisés se sont particulièrement investis dans leurs missions relationnelles**. 81% d'entre eux ont *plus que d'habitude adapté les enseignements à la diversité et aux besoins particuliers des élèves* et tenu compte de la vie personnelle et du contexte familial et socioéconomique des élèves (49% pour l'ensemble), ce qui indique une plus forte conscience parmi les enseignants spécialisés de la nécessité de s'adapter individuellement à leurs élèves. 88% ont *plus que d'habitude développé et entretenu les relations avec les familles des élèves* (73% pour l'ensemble), peut-être car l'appui des familles était d'autant plus indispensable pour des enfants en situation de handicap, et/ou car la proportion d'enseignants en école élémentaire est bien plus élevée parmi le groupe des enseignants spécialisés que parmi l'ensemble des enseignants.

4.3 Quelques activités moins fréquentes

La figure 17 ci-dessous présente les activités qui ont été moins fréquemment réalisées par les enseignants pendant le confinement par rapport à d'habitude.

→ On peut noter que **quasiment deux tiers des enseignants n'ont pas évalué de façon sommative durant le confinement (63,5%)**. 20% des répondants ont moins que d'habitude évalué de façon sommative, et 40% de façon formative (33% pour l'ensemble des enseignants).

→ Quatre répondants sur dix ont moins que d'ordinaire **collaboré et coopéré au sein des équipes** (41%). Plus de deux tiers des **enseignants spécialisés** ont moins que d'habitude *collaboré et coopéré au sein d'équipes pédagogiques* (69%), ce qu'on peut peut-être rapprocher des commentaires d'enseignants spécialisés indiquant que le reste de l'équipe pédagogique s'est désintéressée des élèves de l'ULIS durant le confinement, notamment par manque de temps.

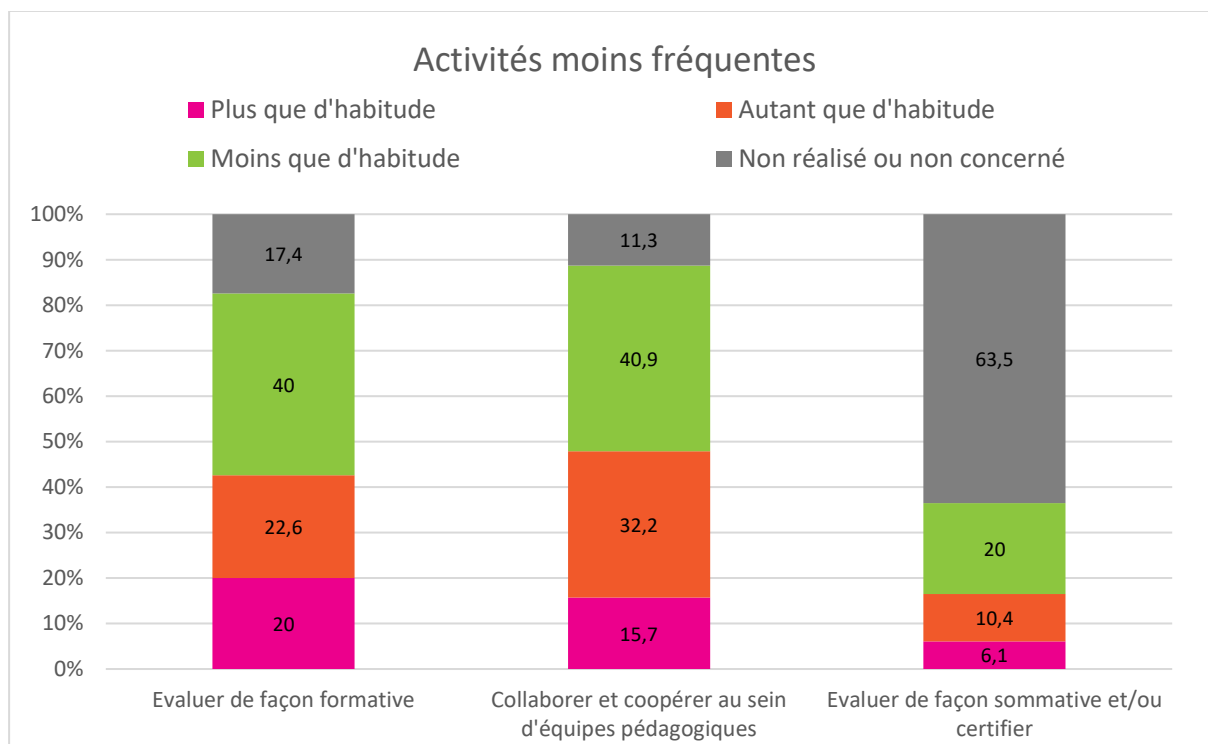


Figure 17. Diagramme représentant la fréquence des activités pendant le confinement par rapport à la fréquence ordinaire dans le cas des activités moins fréquemment réalisées par les répondants.

5. Les difficultés rencontrées pendant le confinement

5.1 La grande majorité des activités réalisées plus difficilement que d'habitude

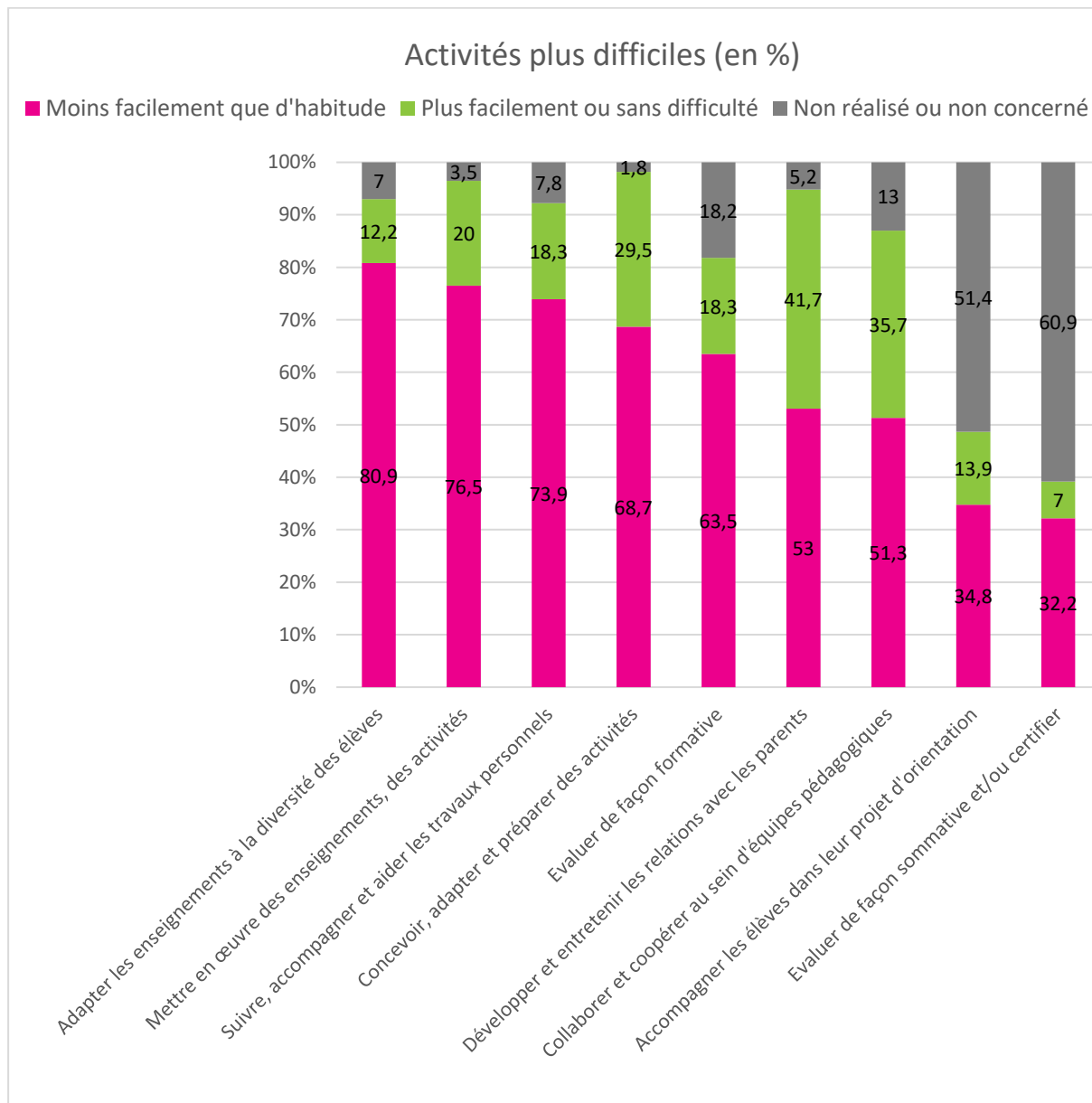


Figure 18. Diagramme représentant les activités ayant été majoritairement considérées comme ayant été réalisées plus difficilement pendant le confinement.

La figure 18 ci-dessus présente les activités ayant été majoritairement citées comme ayant été plus difficilement effectuées pendant le confinement par rapport à une période hors confinement⁷.

→ **Les activités les plus difficiles par rapport à d'habitude, selon plus de deux tiers des répondants**, ont été **adapter les enseignements à la diversité** des élèves (81% contre 72% pour l'ensemble des enseignants), **mettre en œuvre des enseignements** (77% contre 73% pour l'ensemble), **suivre les élèves et accompagner leurs travaux personnels** (74% contre 79% pour l'ensemble) et **concevoir, adapter et préparer les activités** (69%).

→ **Deux tiers des répondants ont eu plus de mal que d'ordinaire à évaluer de façon formative (63,5%)**, contre 54% de l'ensemble des enseignants.

→ **La moitié des répondants ont eu plus de mal à entretenir des relations avec les parents (53%)**. Ils sont donc plus nombreux qu'au sein de l'ensemble des enseignants (41%). Ils sont également plus nombreux à se sentir *concernés* par cette activité : 95% des répondants l'ont réalisée, contre 89% de l'ensemble des enseignants.

→ La moitié des répondants a trouvé plus compliqué de collaborer au sein des équipes pédagogiques (51%).

→ **Accompagner les élèves dans leur projet** et **évaluer de façon sommative** sont deux activités qui n'ont été réalisées que par une minorité de répondants durant le confinement.

→ On remarque que les enseignants sont plus nombreux à déclarer qu'une tâche est

plus difficile qu'à la réaliser plus fréquemment que d'ordinaire. Par exemple, seulement 35% des enseignants ont déclaré qu'ils passaient *plus de temps à mettre en œuvre des enseignements*, mais 77% estiment que cette activité est *moins facile que d'habitude*. 49% des enseignants disent *adapter les enseignements à la diversité des élèves plus que d'habitude*, alors que 81% considèrent que c'est une tâche *plus difficile que d'ordinaire*. **Les enseignants n'ont donc pas toujours pu ou souhaité compenser la difficulté d'une tâche par le fait d'y consacrer plus de temps qu'à l'ordinaire.**

→ Les enseignants spécialisés ont été plus nombreux à réaliser les activités suivantes moins facilement que d'habitude : *concevoir, adapter et préparer des activités* (94% d'entre eux, la moyenne de l'ensemble étant à 69%), *mettre en œuvre des enseignements, des activités* (94% d'entre eux contre une moyenne d'ensemble à 76,5%), *suivre, accompagner et aider les travaux personnels* (94% contre 74% pour l'ensemble). On peut supposer que ces difficultés ont plus été rencontrées par les enseignants spécialisés car ils ne travaillent qu'avec des élèves en situation de handicap, ayant donc des besoins plus spécifiques que les élèves ordinaires et peut-être moins d'autonomie, et car ils sont proportionnellement plus nombreux à travailler à l'école élémentaire qu'au collège.

→ **Les enseignants spécialisés ont en revanche plus facilement que d'habitude entretenu des relations avec les parents d'élèves pour 38%** d'entre eux, contre 14% pour l'ensemble. On peut supposer que leur position de coordinateur de l'ULIS les conduisait à avoir, déjà avant le

⁷ Sélection des activités à partir des réponses obtenues à la question B1, p.3 du questionnaire en ligne.

confinement, des contacts plus fréquents avec les parents d'élèves que les enseignants ordinaires

5.2 Les obstacles mis en exergue

Dans cette partie sont abordées les différentes *ressources et compétences* davantage vues comme des *obstacles* que comme des *appuis* par les répondants. Nous les avons regroupées en trois

catégories que nous traiterons successivement : les compétences et ressources dans le champ informatique et numérique, dans le champ hiérarchique et dans le champ relationnel

5.2.1 Outils numériques

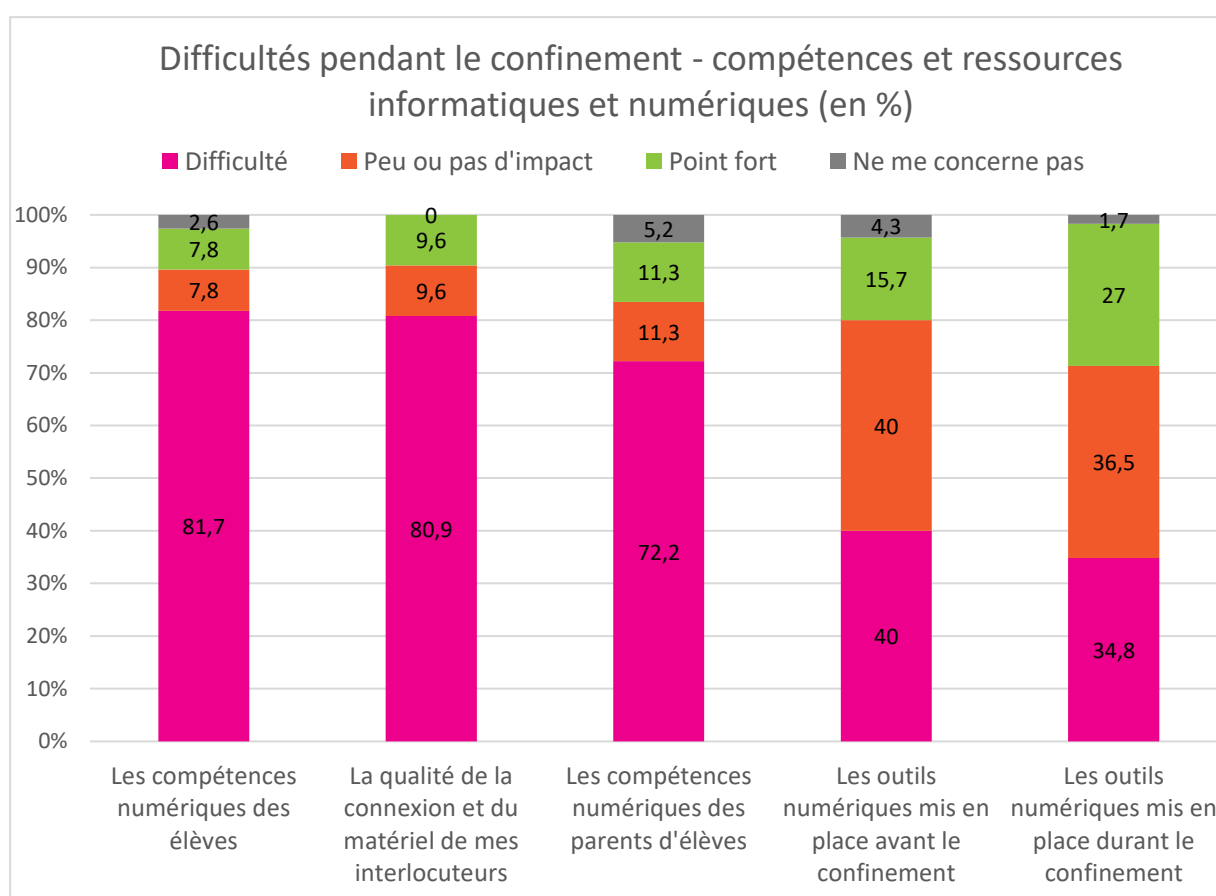


Figure 19. Diagramme représentant les compétences et ressources informatiques et numériques davantage perçues comme des obstacles que des appuis.

La figure 19 ci-dessus donne à voir les ressources et compétences dans le champ

numérique et informatique déclarées par les répondants⁸.

⁸ Sélection des données effectuée à partir des réponses à la question C1, p.4 du questionnaire en ligne.

→ La difficulté la plus répandue a été la **qualité de la connexion et du matériel des interlocuteurs** (pour 81% des enseignants ULIS, contre 75% de l'ensemble des enseignants), là où leur propre matériel informatique était un peu plus satisfaisant (*point fort* pour 40%, *difficulté* pour 34%). Juste après viennent les **compétences numériques des élèves** (82% contre 64% pour l'ensemble des enseignants) et **de leurs parents** (72% contre 56% de l'ensemble des enseignants), qui ont bien plus souvent posé problème aux enseignants ULIS qu'à l'ensemble des enseignants.

→ **Les outils numériques mis en place par l'institution ont été insuffisants.** Ceux *mis en place avant le confinement* représentaient plutôt une *difficulté* (40% difficulté, 16% point fort). Ceux *mis en place durant le confinement* se sont révélés légèrement plus adaptés (35% difficulté, 27% point fort). **Les outils numériques issus d'autres sources (réseaux sociaux par exemple) ont été bien plus appréciés** : ils ont été un *point fort* selon 64% des enseignants.

5.2.2 Rapports avec la hiérarchie

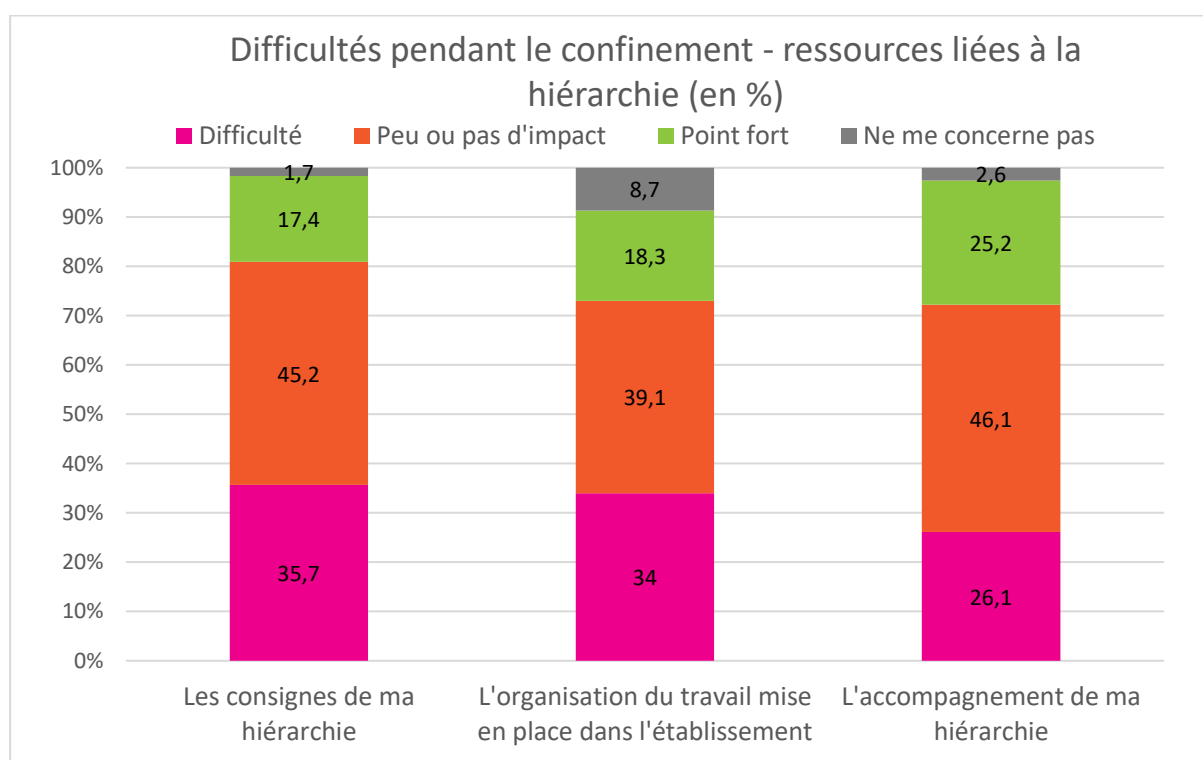


Figure 20. Diagramme représentant les compétences et ressources liées à la hiérarchie davantage perçues comme des obstacles que des appuis.

→ Comme le montre la figure 20⁹, **les compétences et ressources liées à la hiérarchie représentent la catégorie de**

ressources qui reçoit le plus de réponses peu ou pas d'impact (entre 27% et 46%), signe que l'action de la hiérarchie

⁹ Sélection des données effectuée à partir des réponses à la question C1, p.4 du questionnaire en ligne.

n'a pas été d'une grande aide pour les répondants.

→ *L'organisation du travail mise en place par l'établissement et les consignes de leur hiérarchie* ont constitué un *point fort* pour

moins d'un répondant sur cinq (18% et 17%) et *l'accompagnement de la hiérarchie* pour un quart (25%), des taux très légèrement inférieurs à la moyenne de l'ensemble des enseignants.

5.2.3 Relations avec les familles et les élèves

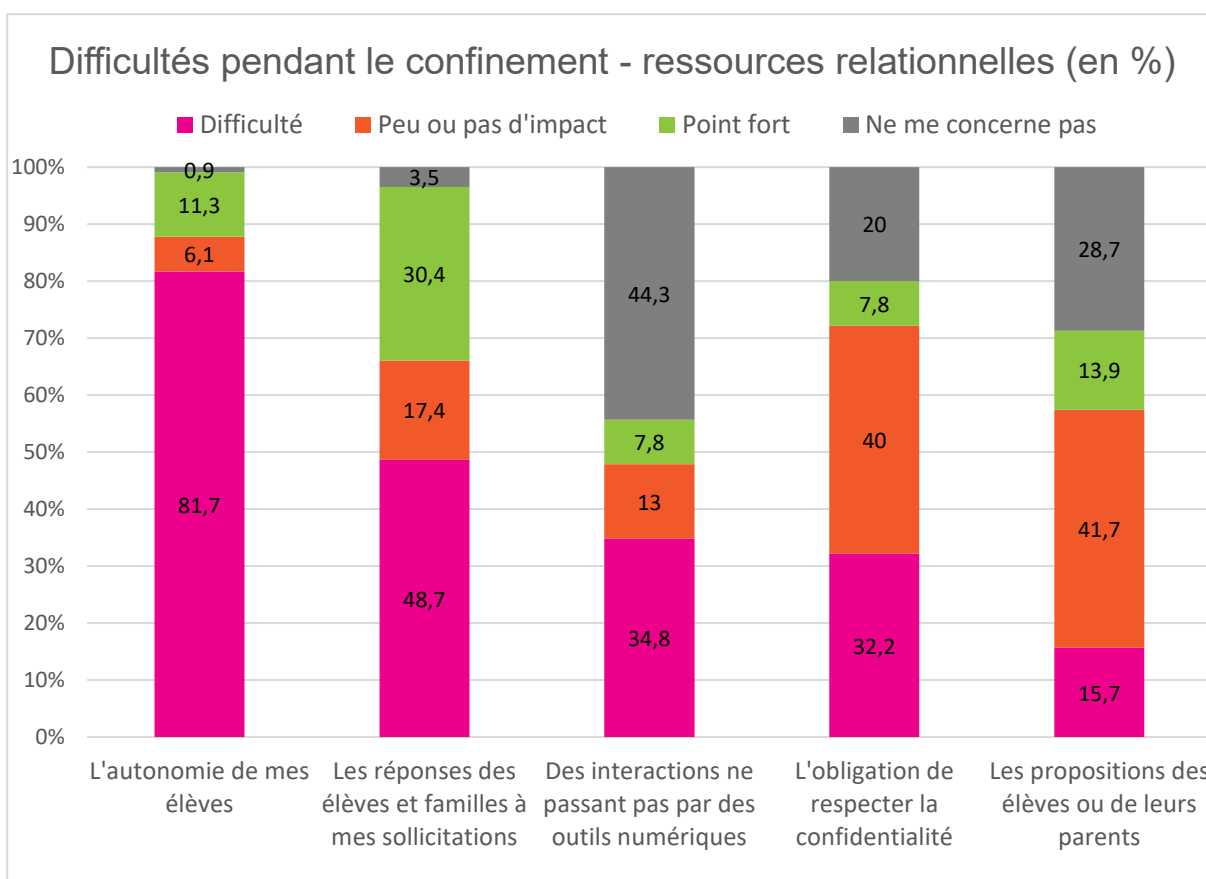


Figure 21. Diagramme représentant les ressources relationnelles davantage perçues comme des obstacles que des appuis.

La figure 21 ci-dessus présente les ressources à la disposition des répondants pendant le confinement dans le champ des interactions¹⁰.

→ Les obstacles les plus importants ont été **l'autonomie des élèves** (82% des répondants, contre 64% de l'ensemble des enseignants) et les **réponses des élèves et de**

leurs familles aux sollicitations de l'enseignant (49%, contre 39% de l'ensemble).

→ 37% des répondants ont vu les **réponses des élèves et familles aux sollicitations** comme des *points forts*. On peut supposer que cet item est assez souvent présenté comme un *obstacle* et comme un

¹⁰ Sélection des données effectuée à partir des réponses à la question C1, p.4 du questionnaire en ligne.

point fort du fait que la situation varie selon les familles : comme décrit dans les questions ouvertes, les relations ont été enrichies et faciles avec certaines, compliquées ou inexistantes avec d'autres.

→ Les **interactions ne passant pas par le numérique** ont été un *obstacle* pour plus d'un tiers des répondants (35% contre 27% pour l'ensemble des enseignants). On peut peut-être penser aux appels téléphoniques fréquents et chronophages aux parents, ou

aux enseignants ayant envoyé les activités par courrier aux familles n'ayant pas d'outils numériques.

→ **L'obligation de respecter la confidentialité** (RGPD¹¹) a été un *obstacle* pour un tiers des répondants (32%).

→ Enfin, les **propositions des élèves et parents** ont rarement aidé les répondants (16%).

5.2.4 Autres ressources

La figure 22 présente d'autres types de ressources et compétences également

perçues davantage comme des *obstacles* que comme des *points forts*¹².

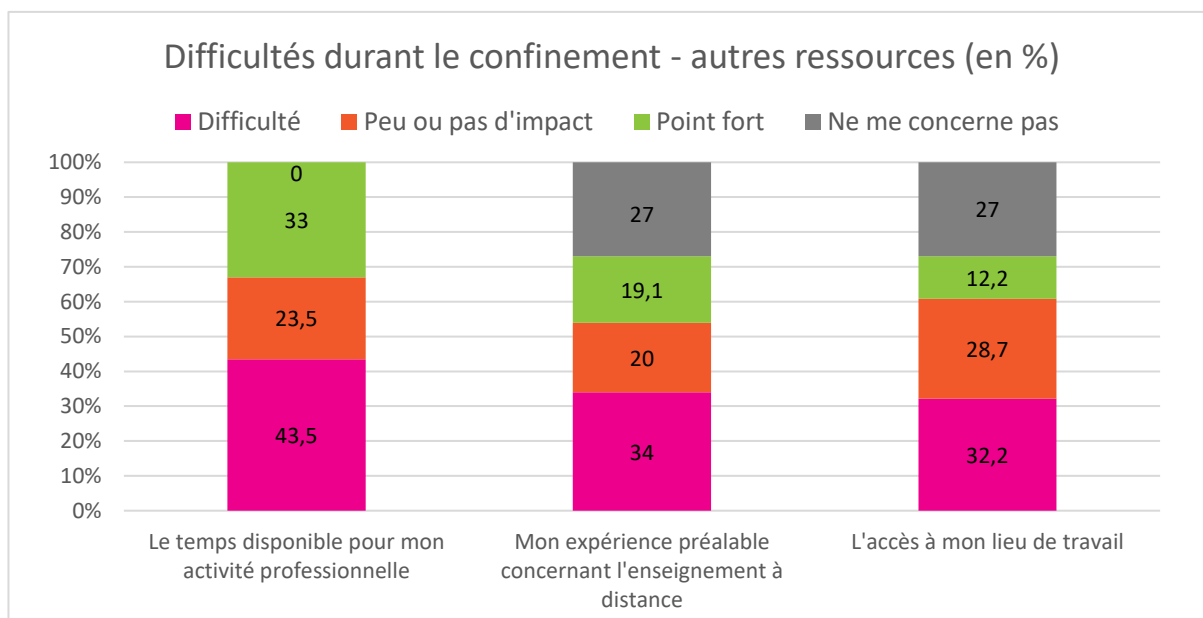


Figure 22. Diagramme représentant d'autres types de ressources davantage perçues comme des obstacles que des appuis.

→ **L'expérience préalable concernant l'enseignement à distance a rarement constitué un point fort** puisqu'elle n'a été

un *appui* que pour un répondant sur cinq seulement (19%).

¹¹ Règlement Général sur la Protection des Données, il s'applique à toute organisation publique ou privée qui traite des données personnelles pour son compte dans l'Union Européenne.

¹² Sélection des données effectuée à partir des réponses à la question C1, p.4 du questionnaire en ligne.

→ La plus grande difficulté de cette catégorie est le **temps disponible pour travailler** (44% contre 39% de l'ensemble des enseignants). On peut penser aux répondants ayant des enfants et devant s'occuper

d'eux et de leurs propres devoirs en plus de leur activité professionnelle, par exemple.

→ **L'accès au lieu de travail** n'a aidé que 12% des répondants.

5.3 Les principales difficultés rencontrées

La figure 23 présente les chiffres calculés à partir du codage de la totalité des 103 réponses à la question ouverte « *Décrivez une difficulté particulièrement saillante dans votre expérience professionnelle du confinement* »¹³. Le total est supérieur à 103 car plusieurs items pouvaient être évoqués au sein d'une même réponse.

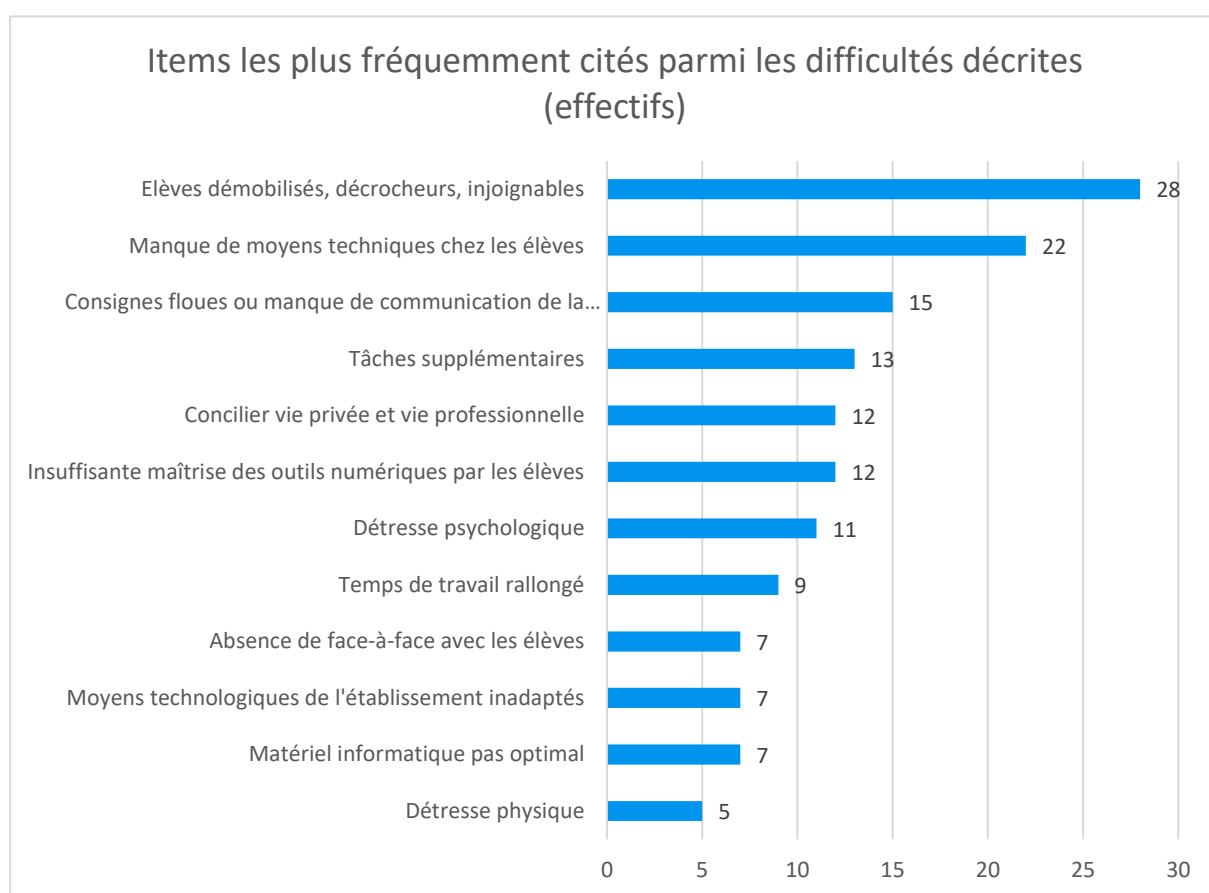


Figure 23. Diagramme représentant les difficultés principales rencontrées par les répondants durant le confinement.

5.3.1 Décrochages et inégalités

→ **Les problèmes de décrochage et d'inégalités reviennent dans 27% des réponses.** Seulement deux enseignants déplorent un manque d'autonomie des élèves, et deux l'incapacité des élèves à s'organiser. 28 répondants s'inquiètent en revanche de cas d'élèves en

¹³ Cf. question D1, p.5 du questionnaire en ligne.

difficulté, démobilisés voire « décrocheurs » (selon les termes des enquêtés), qu'ils ont eu beaucoup de mal à contacter. Ils ne sont pas parvenus pas à percevoir leurs difficultés et à s'adapter à eux en l'absence de vraie communication ou de retours.

« Des élèves qui se sont démobilisés, devenus décrocheurs, qui s'engagent mais qui ne rendent pas le travail demandé et qui ne s'investissent plus dans le projet d'orientation. » Enseignante d'EPS en collège.

« La moitié des élèves ne m'a rien rendu ni répondu à mes messages. » Enseignante documentaliste en collège.

→ Des enseignants s'inquiètent des **inégalités renforcées entre les élèves** durant le confinement, notamment selon la capacité de leurs familles à les épauler.

« Assurer la continuité pédagogique avec TOUS les élèves. » Enseignante de SVT en collège de REP/REP+.

« Difficultés du feed back sur le travail fait par les élèves, sur leur compréhension réelle des explications. Découvrir leur solitude face au travail pour certains. » Enseignante de SVT en collège.

« L'augmentation des inégalités entre les élèves : ne pas toucher certains élèves, n'avoir aucun retour de leur part et avoir énormément de productions de la part d'autres élèves. » Enseignante d'éducation musicale en collège.

→ Des facteurs explicatifs des inégalités perçues entre élèves durant le confinement sont par exemple le **manque de maîtrise du français** ou le fait d'être **porteur d'un handicap**.

« Le peu de maîtrise de la langue française et de l'outil informatique par les familles et les élèves. » Enseignant en école élémentaire de REP/REP+.

« L'impossibilité pour de nombreux élèves à réaliser les activités, pour des raisons diverses : pas de motivation, pas de soutien familial, troubles psychiques. » Enseignante spécialisée en école élémentaire.

→ La difficulté à maintenir le contact avec les élèves **ne recoupe pas forcément la possibilité pour l'élève d'avoir accès à internet**.

« La mise en œuvre des enseignements dépend grandement de la collaboration des familles. Certaines familles ont très vite décroché : non joignable, pas de retours... malgré l'accès aux outils informatiques et des sollicitations très fréquentes de ma part. Enseignante en ULIS, certaines familles des élèves font face à des situations de précarité. » Enseignante spécialisée en école élémentaire.

5.3.2 Absence de face-à-face avec les élèves

→ **Sept enseignants soulignent leur difficulté à travailler sans le face-à-face avec les élèves**, notamment car il est difficile d'évaluer la compréhension des élèves et car ceux-ci osent moins communiquer avec eux à distance.

« Il manque toute la dimension relationnelle non-dite liée à la présence de l'enseignant, qui met en confiance le jeune et qui lui permet de se motiver et de nous interpeler dès qu'il en ressent la nécessité, qu'elle soit pédagogique ou affective. Cette dernière étant essentielle pour l'élève afin qu'il puisse se rassurer et savoir qu'il ne sera pas jugé même s'il fait des erreurs et pourra verbaliser sa demande : ce que certains ne savent pas ou ne se sentent pas de faire au travers d'un écran. L'interaction physique est indispensable pour motiver, suivre, permettre des temps de paroles informels et accompagner correctement les jeunes ! » Enseignante de SVT en collège.

→ **La difficulté de travailler à distance pour les élèves semble particulièrement prégnante concernant les élèves porteurs de handicap**, comme le souligne cette enseignante préparant pour eux des activités spécifiques :

« 6 semaines où je n'ai eu ni week-end, ni soirée, où j'ai fabriqué, fabriqué, fabriqué des activités, différencié pour mes élèves dys et TDAH [Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité] et ULIS. » Enseignante d'histoire-géographie et EMC en collège de REP/REP+.

« Je travaille au contact physique des élèves et modifie mon enseignement à chaque instant pour m'adapter à chacun. La distance a été un réel empêchement que je n'ai su surmonter. Mon travail a été le suivi des élèves principalement et l'accompagnement dans les démarches d'orientation. Je considère mon enseignement à peu près nul ou sans autre sens que de garder le lien. » Enseignante spécialisée, pluridisciplinaire, en collège de REP/REP+.

→ La distance a rendu bien plus compliquée l'appréhension de la pertinence des activités proposées par les enseignants répondant.

« Le manque de retour sur les activités préparées pour les élèves. Au téléphone, les familles avaient tendance à me dire que "tout se passait bien" mais comme je n'avais pas de retour sur les activités réalisées, je n'étais pas en mesure de savoir si mon objectif pédagogique était atteint pour chaque élève. Notamment pour des élèves avec autisme, je ne savais pas si ce que je proposais était réalisable à la maison. » Enseignante spécialisée en école élémentaire.

→ Un autre obstacle a été **l'impossibilité d'utiliser les techniques habituelles de manipulation et d'interaction** particulièrement utilisées dans l'enseignement spécialisé. Une

enseignante en élémentaire explique par exemple qu'il a été tout bonnement impossible de « réaliser les activités » entre autres pour certains élèves présentant des troubles psychiques.

« Travaillant avec des élèves porteurs de handicaps cognitifs, il m'a été très difficile de créer des outils d'apprentissage sans la manipulation qui est notre quotidien dans la classe. J'ai essayé d'inventer des supports visuels palliant l'absence de manipulation. » Enseignante spécialisée contractuelle en collège privé sous contrat.

5.3.3 Matériel, ressources et usages numériques

→ Sept enseignants regrettent que **leur matériel informatique n'ait pas été optimal**, notamment leur connexion internet parfois partagée avec d'autres membres de la famille en télétravail. Trois parlent de difficultés rencontrées pour maîtriser les outils informatiques.

« De grosses difficultés de mise en œuvre. Aucun moyen technologique mis à notre disposition par notre employeur. Les outils numériques proposés par l'EN sont hors de temps et peu efficaces. » Enseignant d'EPS en collège de REP/REP+.

→ Cinq enseignants soulignent qu'ils ne trouvent pas normal d'avoir dû **travailler avec leur matériel informatique personnel**.

« L'absence totale de matériel professionnel : où sont les ordinateurs fournis par l'employeur à ses salariés? Pourquoi dois-je payer pour travailler ? » Enseignant de SVT en collège.

« Impressions et envois postaux avec mon propre matériel (feuilles, encre, enveloppes) et timbres sur mes propres deniers. » Enseignante spécialisée en école élémentaire de REP/REP+.

→ Sept enseignants ont trouvé les **moyens technologiques mis à leur disposition par l'institution insuffisants ou inadaptés**.

« Les outils informatiques (ENT principalement) pas taillés pour le volume de "trafic" et les concepteurs qui trouvent la bonne idée de mettre en place des mises à jour de logiciel qui n'apportent rien, voire qui plantent tout l'ENT !!! » Enseignante documentaliste en collège.

« Aucune plateforme de visioconférence réellement sécurisée pour des visios de classes entières (au delà de 15 connexions). » Enseignante d'histoire-géographie et EMC en collège de REP/REP+.

→ **22 enseignants soulignent un manque de moyens techniques chez les élèves** : pas d'ordinateur mais seulement un smartphone, une connexion internet défaillante... L'accès aux outils informatiques semble très variable selon les établissements et les familles, et parfois quasiment nul : « aucun matériel informatique ni d'accès internet pour 90% de mes élèves »

selon l'enseignante en ULIS à l'école élémentaire citée plus tôt, qui a décidé d'imprimer et d'envoyer les cours à ses élèves par la Poste.

« Le nombre peu élevé (1/4 environ) d'élèves qui ont suivi l'enseignement à distance : les moyens techniques étaient nettement insuffisants dans les familles. » Enseignant de SVT en collège.

« La profonde inégalité d'accès à Internet et au travail donné fait qu'il était très difficile de transformer les enseignements prévus pour un présentiel en des activités réalisables en distanciel, mais tenant compte de l'extrême hétérogénéité des profils et des connexions. » Enseignant d'histoire-géographie en collège.

« Aucun support pour 1/3 des élèves car pas d'ordinateur propre ou d'imprimante : pas de schématisation possible, pas d'accès au logiciel, et donc pas de retour non plus ! ... Et ce pour 1/3 de mes 300 élèves : l'impression de prêcher dans le désert et d'un grand flou artistique ! » Enseignante de SVT en collège.

→ **12 enseignants déplorent une insuffisante maîtrise des outils numériques par une partie des élèves** et de leurs familles : utilisation des différents logiciels, ouverture d'un PDF... Trois d'entre eux parlent d'une « **fracture numérique** ».

« La fracture numérique entre les familles et le monde éducatif. L'outil le plus présent dans les familles est le smartphone et c'est tout. Ainsi les familles n'utilisent pas d'ordinateur de bureau... La transmission et l'ouverture d'un simple PDF peut être complexe... Une méconnaissance complète des connexions, des usages. Plus la syntaxe à l'écrit par les forums qui est parfois complexe à déchiffrer malgré la bonne volonté des enfants et des familles qui cherchaient à avoir des informations. » Enseignant de SVT en collège.

5.3.4 Temps de travail et tâches supplémentaires

→ 13 répondants ont fait mention de **tâches supplémentaires** à assurer par rapport à leur activité habituelle. Ils parlent notamment de « *répondre aux nombreux mails* », adapter leurs cours au distanciel, suivre individuellement le rendu du travail pour chaque élève et éventuellement les relancer...

« La multiplicité des supports matériels présents (et des niveaux de compétence dans leur utilisation) dans les familles et utilisés par les élèves introduit des difficultés d'accès aux activités "interactives" prévues ; d'où la nécessité de prévoir la même activité sous plusieurs "formats" différents accessibles selon le niveau matériel et de connexion disponible. Exemple : version papier pour ceux qui sont en zone blanche ou sont dépourvus de matériel adéquat + animation flash pour ceux qui sont sous Windows + transformation de l'animation en vidéo déposée sur YouTube pour ceux qui

ne se connectent que par leur téléphone. [De plus,] diversité des formats des copies rendues (.jpg, .pdf, .odt, .doc, .gif, .zip, .pages, etc.) et diversité des canaux de dépôts des copies (Pronote, ENT, mail pro). » Enseignant de SVT en collège.

→ Ces tâches nouvelles entraînent un **temps de travail considérablement rallongé** selon neuf enseignants : « *temps de travail largement dépassé, autour de 90 heures par semaine du lundi au dimanche* » pour un enseignant d'histoire-géographie, un temps de travail « *augmenté de façon exponentielle* » pour une enseignante de SVT ou « *largement doublé, week-ends et jours fériés inclus* » pour une enseignante d'arts plastiques.

« Le temps nécessaire pour mobiliser et remobiliser à chaque activité proposée les élèves afin d'éviter le décrochage. Le suivi activité par activité pour voir qui a fait et qui a loupé le travail. Pourquoi ce n'est pas fait ? Comprendre si cela vient d'un problème technique ou un décrochage... Cela a été l'Everest pour moi car au collège je travaille avec 260 élèves ! Une organisation de dingue... » Enseignante de physique-chimie en collège.

5.3.5 Organisation personnelle

→ **12 personnes ont eu des difficultés à concilier vie professionnelle et vie privée**, souvent les parents de jeunes enfants ou d'enfants qu'ils devaient aider dans leur travail scolaire : « *le travail a détruit la vie de famille* », « *le fait de m'occuper en plus de mes trois enfants entre 2 et 7 ans m'imposait de travailler davantage le soir après 22h et le week-end* ».

→ Certains enseignants ont ressenti une **pression du fait d'être joignable en permanence** par les familles et de leur avoir donné leur numéro de téléphone : « *il est difficile de s'arrêter de travailler quand on sait que des élèves et des parents posent des questions en continu, et [qu'il est] important d'y répondre pour les rassurer* ». Trois répondants avouent avoir eu des difficultés d'organisation.

« Difficulté d'organisation hors présence physique sur le lieu de travail, enfant petit non gardé par un assistant maternel. » Enseignante d'information-documentation en collège.

« Gérer la continuité pédagogique de mes propres enfants avec celle de mes élèves. » Enseignante d'EPS en collège de REP/REP+.

« Dégager du temps disponible pour travailler sereinement en étant confiné avec 4 enfants. » Enseignant de physique-chimie en collège de REP/REP+.

5.3.6 Communication insatisfaisante de la hiérarchie

→ 15 répondants regrettent de ne **pas avoir reçu de consignes claires ou de soutien de la part de leur hiérarchie**, qui n'aurait pas assez communiqué avec eux. Ils auraient reçu des **consignes contradictoires** de différentes instances (« *consignes à appliquer arrivées très tardivement avec des changements notables trop fréquents* »). Ils n'ont parfois pas réussi à communiquer de façon satisfaisante avec leur hiérarchie : « *communication tendue avec les chefs d'établissements qui ordonnent au lieu d'échanger* », « *silence radio* » de la direction de l'établissement, « *nos instances hiérarchiques ont été les grandes absentes en matière d'aide durant toutes ces semaines* », « *aucune communication de ma hiérarchie* »...

« Impréparation totale de l'institution Éducation nationale en décalage avec le discours officiel. Pas de protocole commun à l'établissement scolaire d'où la multiplication des sources pour les élèves afin de trouver le travail (mail, Pronote "contenus des cours", Pronote "travail à faire", réseaux sociaux, etc.) » Enseignant d'histoire-géographie en collège.

« Ne pas avoir des consignes claires : une version officielle du gouvernement + une version ministérielle différente + une version voire deux rapprochées dans le temps de la part des IPR [inspecteurs pédagogiques régionaux] + une version du chef d'établissement = on fait ce qu'on peut comme on pense devoir le faire, et on se pose très fort la question de "y a-t-il un pilote dans l'avion ?" » Enseignante de SVT en collège.

« Le "trop plein" de ressources, de courriels de l'Inspection, de protocoles institutionnels. Le flou des échanges avec l'INSPE [Institut national supérieur du professorat et de l'éducation] (master 2). » Enseignant stagiaire d'arts plastiques.

« Mon chef d'établissement n'a organisé aucune réunion virtuelle cela m'a terriblement manqué. J'ai eu le plaisir de le faire à sa place sur la fin du confinement et cela s'est avéré très utile. » Enseignante de SVT en collège.

→ En revanche, seulement deux enseignants estiment qu'il n'y a pas eu assez de communication avec leurs collègues.

« Etant professeur-documentaliste, les collègues s'excusaient de ne pas pouvoir répondre à mes sollicitations de collaboration car débordés, j'ai fini par ne plus rien proposer. » Enseignante d'information-documentation en collège.

→ **Les enseignants spécialisés ont pu connaître des tensions avec leur hiérarchie et leurs collègues à propos des élèves en ULIS.** Plusieurs coordonnateurs estiment que l'accompagnement de ces élèves a été mis au second plan par les directions d'établissement et par leurs collègues prenant également en charge des classes ordinaires. Des familles d'enfants en situation de handicap ont ainsi confié à une coordonnatrice ULIS qu'il leur avait été

impossible de joindre la direction de l'établissement durant toute la période du confinement ; elle parle de « *filtre au standard* ».

« *Coordonnatrice de dispositif ULIS, les collègues ET la direction ont balayé d'un revers de main le suivi des élèves TFC, et l'inutilité pour eux de poursuivre l'adaptation. Il a été demandé de se contenter d'un suivi contact par téléphone et de revenir à défaut sur un fonctionnement d'UPI [Unités pédagogiques d'intégration] en dispositif fermé le temps du confinement. Or en l'état, transférer les données numériques au dispositif était d'autant plus facile et aisé. Ce confinement a été révélateur du positionnement de la communauté éducative. Quand il y a un dispositif sur place, les enseignants se désengagent et se désresponsabilisent. Il apparaît donc inéluctable que ces dispositifs disparaissent lentement afin que l'inclusion soit investie par les enseignants eux-mêmes.* » Enseignante spécialisée, pluridisciplinaire, en collège.

5.3.7 Des situations de détresse psychologique et physique

→ 11 enseignants expliquent s'être sentis perdus vis-à-vis des élèves, voire même inutiles, et leurs descriptions semblent témoigner d'une certaine détresse : ils font ainsi état de « *l'impression de prêcher dans le désert* », ou déclarent encore « *je considère mon enseignement à peu près nul* ». C'est particulièrement le cas pour des disciplines spécifiques dont certains enseignants ont souligné la difficulté à s'adapter au distanciel : l'EPS, les documentalistes et l'art plastique. Une enseignante d'arts appliqués explique se sentir en échec par comparaison avec ses collègues, du fait qu'elle ait de très nombreuses classes différentes : « *je me sens marginalisée et peu considérée dans les spécificités de ma discipline... Je culpabilise de ne pas être suffisamment performante...ou peut-être pas aussi performante que [mes collègues]* ».

→ Cinq enseignants rapportent une **détresse physique** sous forme de forte fatigue, de stress et de douleurs : « *épuisant, démoralisant, cassant, brisant* », « *la brutalité de ma hiérarchie, son mépris ont amplifié tout, au point d'avoir désormais des collègues en larmes, en craquage, en peur d'y retourner* ».

« *La plus grande difficulté aura été la surcharge de travail lié au suivi de plus de 350 élèves en théorie (dont 40% de décrocheurs). En moyenne, 10h par jour devant écran pendant les 3 premières semaines. Des douleurs physiques apparues (et encore là) depuis, des troubles du sommeil, une fatigue intense.* » Enseignante d'arts plastiques en collège de REP/REP+.

« *Le temps de travail qui a augmenté de façon exponentielle. Le travail a détruit la vie de famille. Je n'ai plus aucune autre activité et je suis EPUI-SÉE.* » Enseignante de SVT en collège.

5.4 Des activités importantes non menées à bien

La figure 24 présente les chiffres calculés à partir du codage de la totalité des 81 réponses à la question ouverte « Indiquez une activité professionnelle qui aurait été importante pour vous dans ce contexte et que vous n'avez pas pu mener à bien »¹⁴.

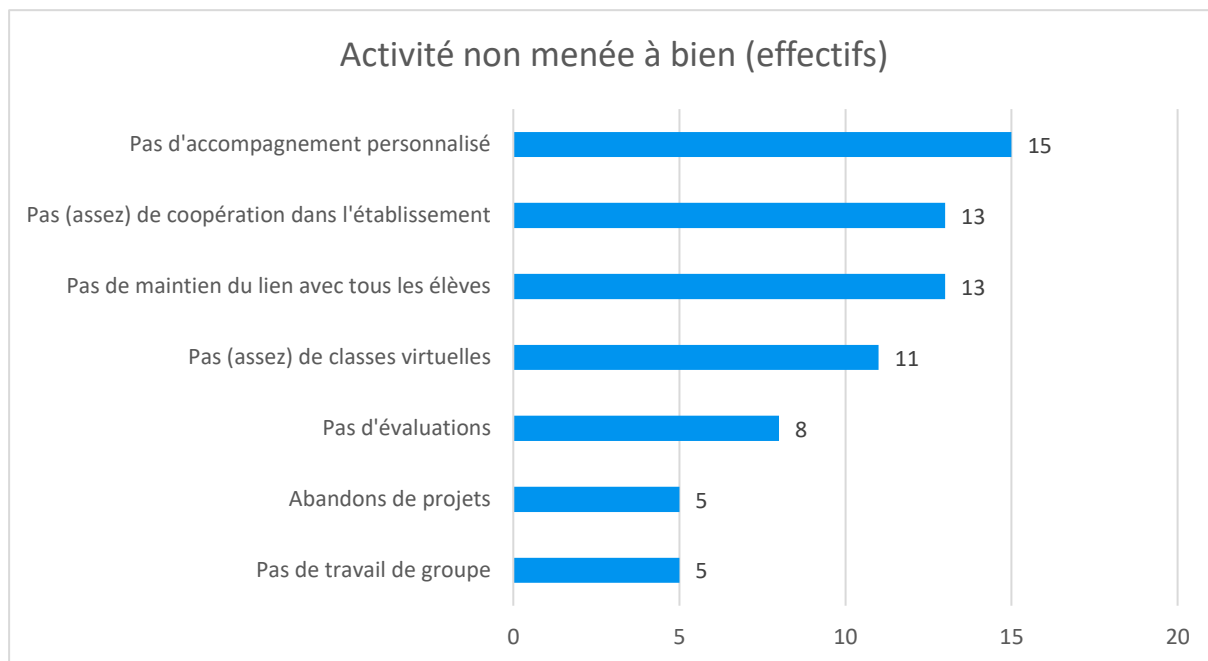


Figure 24. Diagramme représentant les réponses à la question « Indiquez une activité professionnelle qui aurait été importante pour vous dans ce contexte et que vous n'avez pas pu mener à bien »

5.4.1 Une personnalisation insuffisante des apprentissages

→ 15 enseignants regrettent de **ne pas avoir accompagné les élèves de façon personnalisée ou individualisée**, par manque de temps ou de retours des élèves.

« Donner un retour individuel, personnalisé sur le travail fourni par l'élève. Du fait de la charge de travail qui nous était demandée, la partie rendu des copies corrigées en indiquant individuellement des détails sur ce qui n'a pas été réussi a été pour moi très frustrante... J'ai porté sur chaque travail des bilans de compétences formatifs mais l'explication des détails n'a pu être indiquée à chaque élève... Il devait seul s'autocorriger. » Enseignant de SVT en collège.

« L'aide individuelle et personnalisée que l'on peut mener en classe, mais pas à distance. » Enseignante de SVT en collège de REP/REP+.

¹⁴ Cf. question D5, p.7 du questionnaire en ligne.

→ Parmi eux, quatre enseignantes sont plus spécifiquement inquiètes d'un **accompagnement inadapté à la situation de leurs élèves d'ULIS**.

« Adapter les outils et les activités au plus près des besoins des élèves en situation de handicap, suivre l'évolution des apprentissages. » Enseignante spécialisée, pluridisciplinaire, en école élémentaire.

« Proposer des situations d'apprentissage adaptées aux élèves en situation de handicap » Enseignante spécialisée en école élémentaire.

5.4.2 Un suivi insuffisant des élèves

→ 13 enseignants regrettent ne pas avoir pu **maintenir de lien social ou de vrais échanges avec leurs élèves ou certains de leurs élèves**.

« Rassurer et accompagner correctement tous les élèves qui se sont trouvés à un moment ou à un autre en difficulté scolaire et qui auraient eu besoin d'un suivi personnalisé et d'être guidés pas à pas, qui n'ont pas su ou osé manifester leurs besoins d'assistance ou qui n'ont pas réalisé qu'ils ne comprenaient pas. » Enseignante de SVT en collège.

« Garder le suivi avec les élèves décrocheurs, plus faibles. » Enseignant d'arts plastiques en collège.

« Avoir un contact avec TOUS les élèves de mes classes. » Enseignant d'EPS en collège.

« Aider les élèves UPE2A [Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants]. » Enseignant de physique-chimie en collège.

→ Encore une fois, **les élèves en ULIS semblent particulièrement concernés**.

« Le suivi individuel des élèves et particulièrement de ceux à besoins particuliers. » Enseignante d'histoire-géographie en collège.

« Maintenir le lien social et le suivi des élèves, notamment des ULIS et autres en difficulté scolaire. Cela s'est interrompu dès l'annonce du confinement. Pas d'adaptation, d'aménagement réalisé. » Enseignant d'arts plastiques en collège.

« Accompagner mes élèves d'ULIS, non lecteurs avec des parents déficients et non lecteurs, pas connectés ! » Enseignante de mathématiques en collège.

→ Deux enseignants expliquent cet échange insuffisant par le fait qu'ils n'aient **pas de retours** de tous leurs élèves.

5.4.3 Des difficultés à mettre en œuvre des classes virtuelles

→ Onze enseignants auraient aimé réaliser des classes virtuelles ou plus de classes virtuelles mais n'ont pas pu, soit car ils n'avaient **pas le matériel nécessaire** (caméra, micro, connexion internet), soit car ils devaient le partager avec leur conjoint, soit parce que certains élèves ne pouvaient suivre ces cours.

« Visioconférence : pas de matériel (caméra, micro) ! Pas de connexion internet suffisante ("bout de ligne") ! Pas de temps (enfant de 3 ans à charge, matériel partagé avec mon mari en télétravail) ! » Enseignante de SVT en collège.

→ Cela a pu être une **décision motivée par l'équité entre les élèves**.

« Je n'ai pas fait de "classe virtuelle" CNED. Pas le courage. Quand j'ai compris la situation matérielle délicate de certains de mes élèves, cela me gênait que ça ne soit pas pour TOUS. Je pense que j'aurais dû tenter quelque chose même si c'était avec peu d'élèves. » Enseignante de physique-chimie en collège.

5.4.4 Des modalités spécifiques d'enseignement impossibles à mettre en œuvre

→ **Plusieurs modalités spécifiques d'enseignement ont été impossibles à organiser par les répondants**. 10% des enseignants font état de leur incapacité à mettre en pratique l'évaluation des élèves, 6% à organiser le travail de groupe et 6% d'entre eux mentionnent enfin des projets qu'ils ont dû abandonner.

→ Huit enseignants auraient aimé pouvoir évaluer les élèves, mais **l'évaluation sommative leur a été interdite ou a été rendue impossible** par le manque de temps pour faire des corrections individualisées.

« J'ai eu une interdiction stricte d'évaluer sommativement. Les élèves l'ont su et ont décrété qu'il n'était plus nécessaire de faire trop d'efforts. » Enseignante de mathématiques en collège.

→ Cinq enseignants auraient aimé **organiser du travail de groupe**.

→ Cinq autres répondants ont dû **abandonner des projets** à cause du contexte sanitaire : des voyages scolaires, des projets artistiques, ou encore des projets ayant pour but de faciliter l'orientation des élèves.

« Tous les projets interdisciplinaires que nous avons mis pas mal de temps à construire (mois des mathématiques par exemple, mêlant histoire, géographie, langues anglais, espagnol, italien, français et mathématiques). Mais cela reste un "moindre mal", cela ne m'a pas paru être l'essentiel de ce qui a été "perdu", c'est plus un regret. » Enseignante d'histoire-géographie en collège de REP/REP+.

5.4.5 Une coopération jugée insuffisante au sein des établissements (16%)

→ 13 enseignants regrettent de **n'avoir pas pu mieux se coordonner avec leurs collègues ou leur hiérarchie**, soit parce que cette dernière n'a pas organisé de réunions ou donné d'aide, soit parce que les collègues n'étaient pas disponibles pour du travail d'équipe, subissant la « fracture numérique » ou « gér[ant] l'urgence ».

« Aménagement des cours avec mes collègues enseignants. » Enseignante spécialisée en collège privé.

La répondante liste tout ce qui n'a pas été fait mais qu'elle aurait aimé voir mis en place. « Qu'il y ait une réunion de bilan organisé par l'équipe de direction avec toute l'équipe éducative pour mutualiser les outils d'enseignements à distance, organiser un rythme d'apprentissage adapté pour les élèves en tenant compte des contraintes qu'ils rencontrent. Garder et approfondir une relation d'équipe à l'échelle de l'établissement. » Enseignante de SVT en collège de REP/REP+.

« J'aurais aimé pouvoir m'intégrer à des cours ou projets de mes collègues (comme nous le faisons régulièrement au collège) et cela n'a pas été possible. Mes collègues géraient l'urgence et dans l'ensemble, ils n'étaient pas disponibles pour du travail en équipe. » Enseignante spécialisée en collège.

→ Ce manque de coordination semble vrai également pour la **collaboration entre enseignants de classes ordinaires et d'ULIS**.

« Le lien classe de référence / dispositif [ULIS]. Nous avons hélas tous constaté cette même désertion. » Enseignante spécialisée, pluridisciplinaire, en collège.

« Un travail d'équipe en lien avec les autres enseignants ULIS de l'école et les enseignants des classe de référence. » Enseignante spécialisée en école élémentaire.

6. Les points positifs du confinement

6.1 Veille et auto-formation, unique activité plus facile pendant le confinement

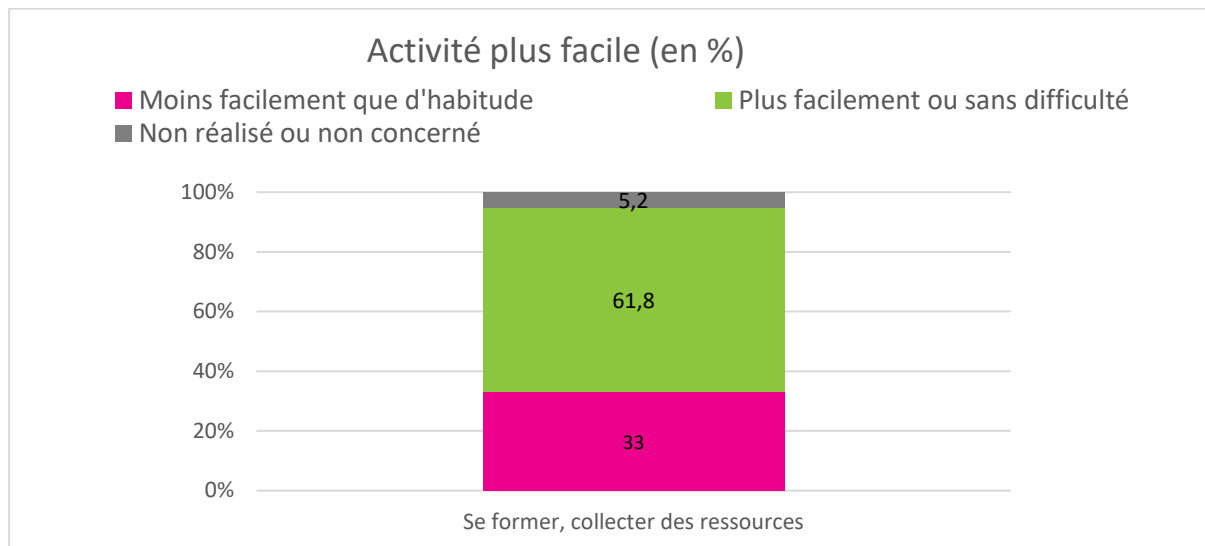


Figure 25. Diagramme représentant l'unique activité considérée par les répondants comme ayant été réalisée plus facilement ou sans difficulté pendant le confinement.

La figure 25 ci-dessus représente la totalité des activités considérées comme ayant été réalisées plus facilement pendant le confinement que hors confinement¹⁵ : dans la mesure où cela n'a été le cas que d'une seule activité, cela met clairement en évidence le fait que la grande majorité des activités a été compliquée par le confinement pour les répondants.

→ La seule activité majoritairement considérée comme *plus facile* ou *sans difficulté*

durant le confinement fut l'activité de **veille, autoformation, collecte et partage de ressources**. On peut supposer que cela est dû au fait de travailler chez soi et d'avoir pour certains une plus grande latitude dans son organisation personnelle (pas de perte de temps dans les déplacements pour se rendre dans son établissement et en revenir, pas de sollicitations directes des élèves comme en classe).

6.2 Les points d'appui professionnels mis en exergue

Dans cette partie sont abordées les ressources et compétences des répondants qui ont davantage été perçues comme des *points forts* que comme des *obstacles*¹⁶.

Nous traiterons successivement les compétences et ressources personnelles puis relationnelles vécues comme des *appuis*.

¹⁵ Sélection des activités à partir des réponses obtenues à la question B1, p.3 du questionnaire en ligne.

¹⁶ Sélection des ressources et compétences à partir des réponses obtenues à la question C1, p.4 du questionnaire en ligne.

6.2.1 Les compétences et ressources personnelles

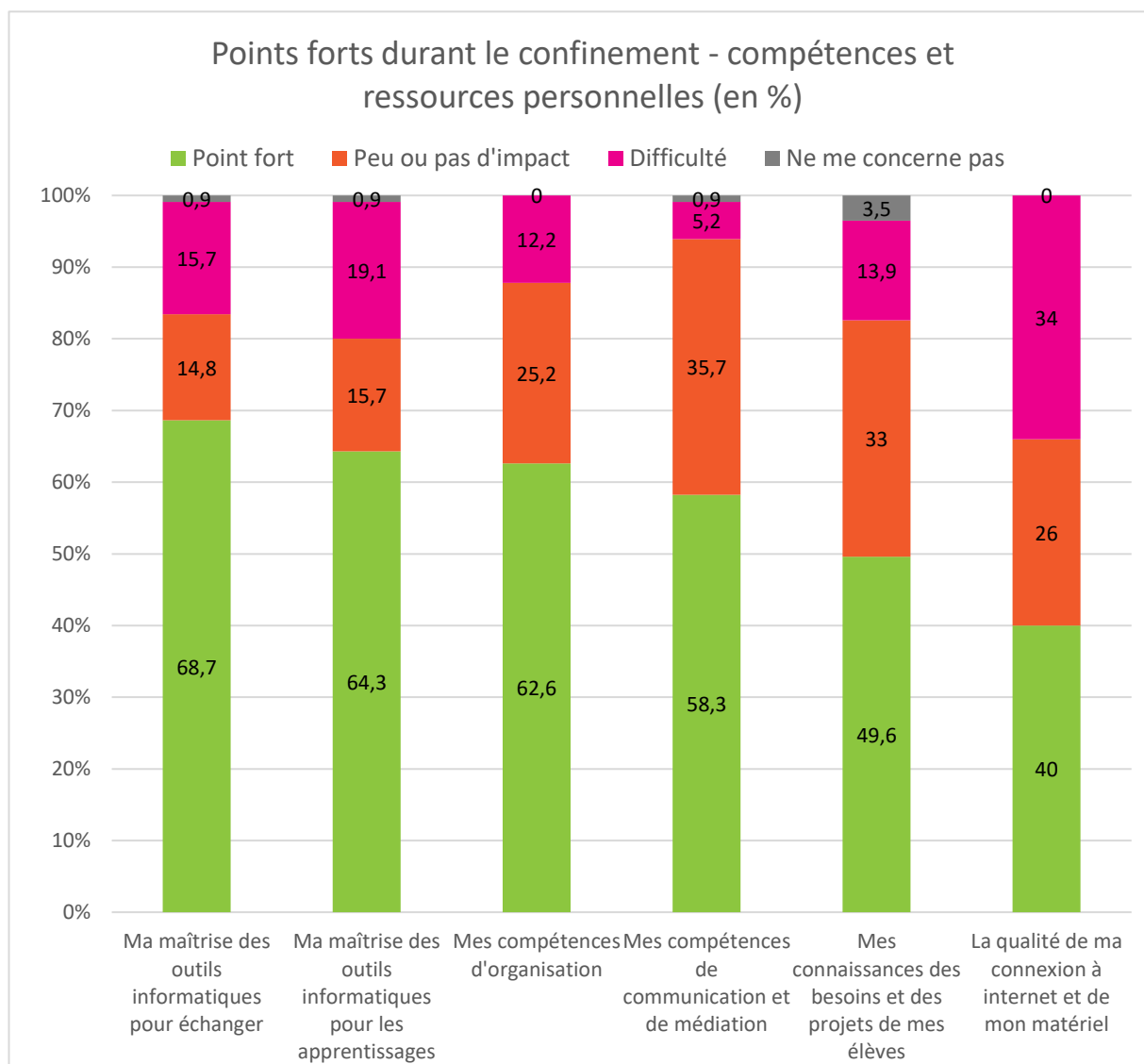


Figure 26. Diagramme représentant les ressources et compétences personnelles davantage perçues comme des appuis que des obstacles.

→ Comme le montre la figure 26, **la plupart des compétences personnelles ont nettement été perçues comme des appuis** par la majorité des répondants. Environ deux tiers des répondants se sont appuyés sur leurs compétences informatiques pour échanger (69%) et pour les apprentissages (64%).

→ Leurs **compétences d'organisation et de communication/médiation** ont été des **points forts** pour une majorité de

répondants (respectivement 63% et 58%). Ces proportions sont cependant légèrement plus faibles que pour l'ensemble des enseignants (69% et 64%). Leurs **connaissances des besoins et projets de leurs élèves** sont également un peu plus faibles que la moyenne des répondants (50% contre 58% sur l'ensemble des enseignants), peut-être car leurs élèves sont assez jeunes (la moyenne d'ensemble pour les enseignants du collège est de 53%).

→ 40% des répondants ont vu dans leur **connexion et matériel informatiques** des

points forts. C'est le cas de 45% de l'ensemble des enseignants.

6.2.2 Les ressources relationnelles

→ La figure 27 met en évidence que presque deux tiers des répondants se sont appuyés sur des **outils numériques issus d'autres sources que l'institution** (63,5%).

familles et avec leurs collègues des **points forts** (36,5% et 36%), des taux proches de l'ensemble des enseignants. En revanche, 30% des répondants ont apprécié **l'aide d'une autre personne ressource**, soit 10 points de plus que pour l'ensemble des enseignants (20%).

→ Un peu plus d'un tiers des répondants ont vu dans leurs **relations avec les**

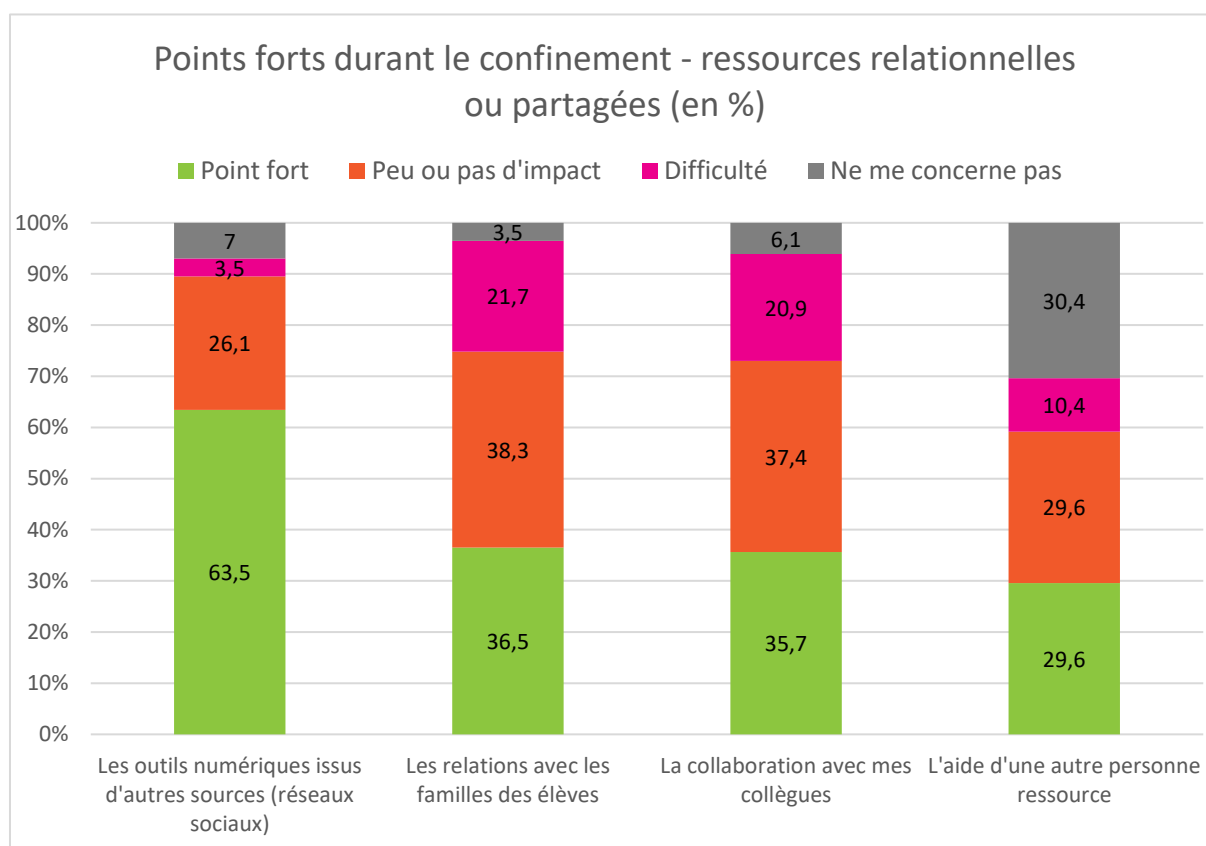


Figure 27. Diagramme représentant les ressources et compétences relationnelles davantage perçues comme des appuis que des obstacles.

6.3 Des expériences professionnelles satisfaisantes

La figure 28 ci-dessous présente les chiffres calculés à partir du codage des 92 réponses à la question ouverte « *Décrivez une expérience plus particulièrement satisfaisante dans votre activité professionnelle en confinement.* »¹⁷. On notera qu'il y a donc 11 réponses de moins que lorsqu'il s'agissait pour les répondants de décrire une difficulté saillante.

¹⁷ Cf. question D3, p.6 du questionnaire en ligne.

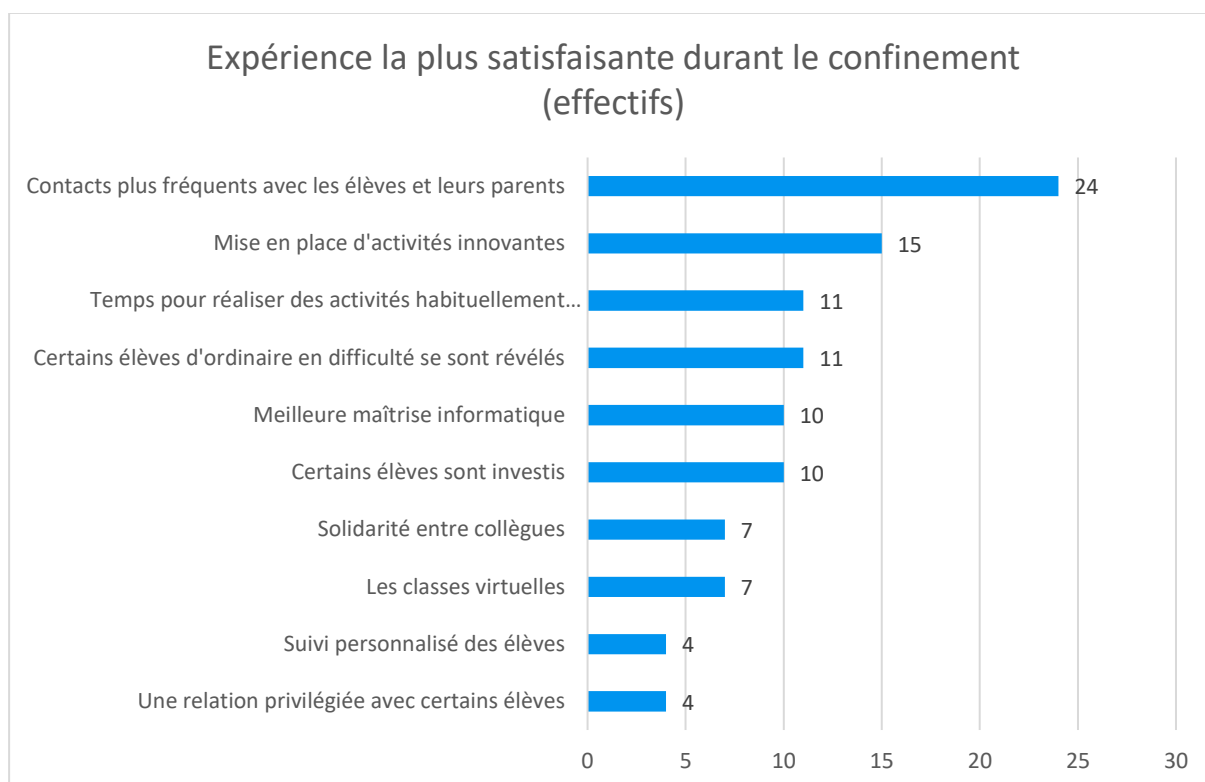


Figure 28. Diagramme représentant les réponses à la question « Décrivez une expérience plus particulièrement satisfaisante dans votre activité professionnelle en confinement ».

6.3.1 De nouvelles façons de travailler qui gagneraient à être pérennisées

→ Dix enseignants sont heureux d'avoir pu **développer leur maîtrise d'outils informatiques** et souhaitent souvent continuer cette utilisation dans le futur.

« L'apprentissage de nouveaux outils informatiques (vidéo, QCM...) qui me seront utiles par la suite. » Enseignante de SVT en collège.

« Je me suis formée sur Genially et aux classes virtuelles, quelles belles découvertes ! » Enseignante de SVT en collège.

→ Quinze répondants jugent avoir fait preuve de **créativité et d'innovation** dans les activités proposées aux élèves et aimeraient continuer d'utiliser ces nouvelles formes pédagogiques développées durant le confinement.

« Des activités proposées de manière totalement innovante ont été reçues par certains élèves avec curiosité et ont engendré des retours à la fois surprenants et positifs. » Enseignant d'EPS en collège de REP/REP+.

« [J'ai apprécié] diversifier les apprentissages et utiliser les compétences sous-exploitées d'habitude. » Enseignant d'histoire-géographie en collège de REP/REP+.

→ Quatre répondants évoquent le **suivi personnalisé qu'ils ont pu assurer à leurs élèves** et le souhait de pouvoir le poursuivre par la suite.

« Pouvoir suivre au cas par cas tous les élèves et essayer de trouver des exercices adaptés pour chacune de leurs difficultés personnelles. » Enseignante d'éducation musicale en collège privé.

6.3.2 Des élèves investis

→ Dix enseignants ont été agréablement surpris de **l'investissement de certains élèves restés très motivés**.

« Relation maintenue avec des élèves en situation de handicap (TFC) assez importants. » Enseignante spécialisée en école élémentaire de REP/REP+.

« Certains élèves se sont révélés comme particulièrement actifs à distance. » Enseignant de SVT en collège.

Comme le souligne l'usage des lettres capitales dans le commentaire suivant, il s'agit cependant toujours d'**une partie seulement des élèves** : *« la remotivation de CERTAINS élèves lors des classes virtuelles »*.

→ Onze enseignants ont signalé **l'investissement ou les progrès durant le confinement d'élèves habituellement en difficulté** (décrocheurs, timides, peu autonomes, peu investis, turbulents...), parlant fréquemment de « découverte ».

« Découverte de certains élèves qui même en grande difficulté ont fait les travaux demandés. » Enseignante de SVT en collège.

« Certains élèves absentéistes se sont mis au travail! » Enseignante d'arts plastiques en collège de REP/REP+.

« Des élèves en difficulté scolaire ont par les cours à distance retrouvé la motivation et la réussite. » Enseignante d'EPS en collège.

« Des productions de qualité de la plupart des élèves ayant été réguliers dans leur travail, y compris chez certains élèves peu actifs / attentifs en classe, qui se sont "révélés" en travaillant en autonomie chez eux. Qui ont clairement fait d'énormes progrès, ce qui pose question et mériterait une analyse poussée, pour, pourquoi pas, revoir certains aspects de l'organisation pédagogique générale. » Enseignante d'arts plastiques en collège de REP/REP+.

« La découverte d'élèves timides, rassurés par un échange personnalisé par le biais de mails ou de classes virtuelles en petit groupe. » Enseignante d'histoire-géographie en collège de REP/REP+.

6.3.3 Des réussites dans le domaine relationnel

→ Les **classes virtuelles** en particulier, lorsqu'elles ont pu être mises en place, ont été un **moment d'échange** intéressant selon sept répondants, voire de resserrement des liens au sein de la classe.

« Mardi 9h30, on [l'enseignante et ses élèves d'ULIS de troisième] se fait une visio en classe virtuelle, thé, café, petits gâteaux et séance travail dans le canapé. Ils ont adoré, surtout les intrusions du chat de la maison qui est devenu une mascotte. » Enseignante spécialisée, pluridisciplinaire, en collège.

Quatre enseignants sont fiers d'avoir réussi à maintenir une **relation privilégiée avec certains élèves**, via des projets spécifiques et les réseaux sociaux, et d'avoir ainsi pu les soutenir durant cette période.

« La relation "privilégiée" avec quelques élèves et notamment par le biais de l'activité de création déjà installée au sein de l'atelier danse que j'anime. Quelques élèves se sont emparés des propositions de recherche que je leur ai envoyées. » Enseignante d'EPS dans un collège de REP/REP+.

→ **24 enseignants sont heureux d'avoir échangé plus fréquemment que d'ordinaire avec les parents et les élèves** par mail, téléphone ou via les réseaux sociaux, et c'est particulièrement le cas des enseignants spécialisés. Ils ont développé de bonnes relations avec les parents d'élèves qui osent plus les contacter, voire les remercient. Ils ont ainsi la sensation que leur travail est plus reconnu qu'auparavant dans les familles.

« Il a été agréable de pouvoir échanger plus fréquemment et plus directement avec les familles pour garder le contact et aider les élèves. Même si cette activité a été énormément CHRONOPHAGE, il est plaisant de constater que la très grande majorité des familles soutient l'enseignement public et appréciait le soin rendu à leurs enfants. Même si cela fait partie de nos missions, il est bon de voir que le public n'a pas que des défauts et est aussi utile à la société que d'autres secteurs. » Enseignant d'histoire-géographie en collège.

« Je trouve que le lien avec les familles s'est renforcé : confiance mutuelle augmentée (vis à vis des parents et aussi des élèves), facilité d'échange dans les propos, communication dans les 2 sens (c'est-à-dire que les parents désormais osent davantage me solliciter). » Enseignante spécialisée, pluridisciplinaire, en collège de REP/REP+.

→ Les enseignants ont **bon espoir que ces nouveaux liens perdurent après le confinement**.

« Les liens créés avec les parents et élèves (hors les quelques "décrocheurs") sont d'une très grande qualité et je pense que ces liens seront

*durables : une grande intimité tout en conservant les positions de chacun. »
Enseignante spécialisée, pluridisciplinaire, en collège de REP/REP+.*

Cependant, **les enseignants précisent souvent que cela ne concerne qu'une partie des familles**, d'autres ayant été à l'inverse injoignables : « *communication plus directe avec les élèves mais seulement ceux ayant une bonne connaissance de l'outil informatique* » par exemple.

→ Sept enseignants ont apprécié la **solidarité formée entre collègues**, à la fois au sein des établissements et entre les différents établissements, sur les réseaux sociaux par exemple.

« Un mouvement de solidarité entre collègues de la même discipline, tous établissements confondus (réseaux sociaux). » Enseignant stagiaire d'arts plastiques en collège.

« Un point de satisfaction a été la mise en œuvre d'une coopération inter-académique pour la conception de ressources pédagogiques communes. La collaboration, l'échange des expériences et la conception de supports vidéo ont été un point dynamique et constructif ouvrant sur des perspectives futures enrichissantes. » Enseignante d'arts appliqués en collège.

6.3.4 Une autre organisation

Onze répondants ont eu le temps, lors du confinement, de **réaliser des activités qu'ils délaissent d'ordinaire** (recherche, formation, expérimentation pédagogique...).

« Plus de temps de recherche pour préparer les séquences. » Enseignante de SVT en collège.

« Des réunions d'habitudes lointaines faites en visio. J'espère que cela perdurera. » Enseignant d'EPS en collège de REP/REP+.

« Beaucoup moins de stress, de fatigue physique et morale, plus de temps disponible à allouer aux activités de conception et expérimentation pédagogique. » Enseignant stagiaire d'arts plastiques en collège.

6.4 La mise en œuvre d'activités nouvelles

A l'occasion du confinement, **un tiers des répondants disent avoir réalisé une nouvelle activité professionnelle** (34%). Nous avons lu et catégorisé les 37 réponses à la question ouverte « *A l'occasion du confinement, avez-vous été amené à réaliser une activité professionnelle nouvelle ? Si oui, laquelle ?* »¹⁸ dont nous présentons ici les principaux résultats.

¹⁸ Cf. questions D7 et D8, p.8 du questionnaire en ligne.

→ 17 enseignants évoquent les **cours en visioconférence** et six plus généralement l'**enseignement à distance**. Neuf répondants mentionnent l'utilisation de **nouveaux outils numériques** : Genially, documents collaboratifs, padlets, création de site web, capsules vidéo, tutoriels, cours audio...

« Faire travailler les élèves sans manipulation. » Enseignante spécialisée en école élémentaire en REP/REP+.

« Concevoir une séance à distance avec la participation orale des élèves. » Enseignante stagiaire de mathématiques en collège.

→ Cinq enseignants évoquent le fait d'**échanger par mail ou par téléphone** avec les élèves.

« Faire cours par téléphone aux élèves les plus en décrochage. » Enseignante stagiaire de mathématiques en collège.

« Le suivi hebdomadaire de 12 élèves par téléphone et à l'aide de document collaboratif » Enseignante de SVT en collège de REP/REP+.

« "Intrusion" dans l'environnement familiale en sollicitant les élèves et leurs parents sur des activités. » Enseignant d'EPS en collège de REP/REP+.

→ Quatre enseignants ont investi une **nouvelle activité** : écrire un rapport pour une maison d'édition, devenir référente développement durable...

« Ecrire les CV et lettres de motivation pour les élèves puis les amender avec eux. En temps de classe, ils écrivent et nous amendons. » Enseignante spécialisée en collège de REP/REP+.

6.5 Des évolutions dans la conception de l'activité professionnelle

→ **Le confinement a modifié la conception de leur activité professionnelle de 50,4% des enseignants.** Si on considère uniquement le groupe des enseignants spécialisés, on trouve une proportion semblable (47%).

→ 42 répondants ont également décrit dans une réponse ouverte ces activités qu'ils perçoivent désormais différemment. On peut globalement les regrouper d'une part dans une prise de conscience de difficultés moins visibles d'ordinaire des élèves, et d'autre part dans des observations lors du confinement leur donnant envie de modifier leur façon d'enseigner.

6.5.1 Prise de conscience des difficultés des élèves

→ Six enseignants ont réalisé les **difficultés de certains de leurs élèves et leurs familles face aux outils informatiques.**

« Le suivi du travail, bien plus important dans cette période, m'a montré la difficulté des élèves et des familles à maîtriser le travail personnel et le suivi scolaire en général. Les outils informatiques ne sont pas maîtrisés, ce qui constitue un frein à la scolarité. Frein accentué par la fracture sociale et la fracture numérique, les deux n'allant pas forcément de pair. » Enseignant de SVT en collège.

→ Six enseignants estiment qu'ils ne prenaient jusqu'alors pas assez en compte le **contexte familial et les fortes inégalités qu'il engendre entre les élèves**, plus visible dès lors qu'ils prenaient contact eux-mêmes individuellement avec les familles.

« On ne prend pas assez en compte le contexte familiale, et forcément il a un impact évident sur l'enfant. L'importance donc d'associer les familles... Mais une grande utopie. » Enseignant de SVT en collège.

« Nécessité de s'adapter au contexte économique et social de chacun.e, au contexte numérique des familles, et au rythme de chacun.e. » Enseignant d'anglais en collège de REP/REP+.

« Mise en évidence des carences éducatives, matérielles, affectives vécues par les élèves. » Enseignante spécialisée en école élémentaire.

« Je me mets dans la peau des élèves à travers ce qu'ils m'ont laissé percevoir de leurs conditions de vie. Cela me permet un peu plus de complicité et de bienveillance. » Enseignante de mathématiques en collège.

Ces inégalités se seraient renforcées durant le confinement.

« Les relations avec les élèves se sont scindées : d'un côté, des relations beaucoup plus proches avec certaines familles et certain.es élèves, et d'autre part des élèves avec qui le contact a été presque perdu. Cette expérience souligne d'autant plus l'importance de la classe en présentielle... et la possibilité de renforcer les liens par d'autres médias (réseaux sociaux, téléphone, etc.). » Enseignante d'histoire-géographique et d'EMC dans un collège de REP/REP+.

→ Huit enseignants ont vu leurs relations avec une partie des élèves et de leurs familles modifiées dans le sens d'une **plus grande proximité** et d'une plus forte communication, via différents moyens de communication.

« Il y a de bonnes choses qui se sont passées au niveau de la relation. Je me questionne sur la manière de conserver ce lien à la reprise de septembre, après 2 mois de vacances. » Enseignante spécialisée au collège.

6.5.2 Modification de l'enseignement

→ Deux enseignants ont été étonnés de découvrir que **certains élèves travaillent mieux chez eux qu'en classe**, en témoigne la réponse suivante faisant référence aux élèves ayant des troubles de l'attention.

« Il apparaît que certains élèves travaillent mieux chez eux qu'en classe. Je ne donne habituellement aucun travail à la maison, je pense revoir mes méthodes pédagogiques pour permettre de combiner travail en classe et travail à la maison pour les élèves à besoins spécifiques que ça pourrait aider (notamment ceux qui ont des troubles de l'attention, ceux qui ne sont pas scolaires...). » Enseignante d'arts plastiques en collège de REP/REP+.

→ 12 répondants envisagent de **modifier leur façon d'enseigner** en se dirigeant notamment vers un système de classe inversée ou une autre organisation analogue offrant de l'autonomie aux élèves.

« J'ai en moyenne 80% de mes élèves qui ont continué à travailler (rendre le travail demandé) alors que dès le début j'ai annoncé qu'il n'y aurait pas de notes (évaluations sommatives). J'ai eu la preuve que cela ne motive pas les élèves plus que ça pour se mettre au travail ! Je suis super contente et je pense que cela va avoir un impact sur ma façon d'évaluer l'année prochaine. » Enseignante de physique-chimie en collège.

« Mon activité d'enseignement était centrée sur les activités en classe, car étant en établissement REP+, je ne demande que peu de chose à faire à la maison. Mais je me rends compte que un système allégé de classe inversé pourrait fonctionner avec un grand nombre d'élèves. » Enseignante de SVT en collège de REP/REP+.

« Je réalise qu'un accompagnement plus distancié a développé l'autonomie de certains élèves. Je pense qu'il faut que je garde cette indication en tête et que je m'en empare pour la reproduire en situation-classe afin d'entretenir cette autonomie chez les élèves qui l'ont développée et de chercher à la développer chez les autres élèves, notamment les nouveaux. » Enseignante spécialisée contractuelle en école élémentaire privée.

→ Huit enseignants vont **intégrer des outils informatiques dans cette nouvelle façon de travailler** : QCM, vidéos, initiation des élèves à des logiciels...

« La découverte d'outils et le développement de nouvelles compétences notamment dans le montage vidéo me permettent d'envisager une diversité des supports pédagogiques proposés aux élèves et de diversifier les approches par l'implication de l'expérimentation contextualisée (numérique ou non) dans les phases d'investigation. » Enseignante d'arts appliqués au collège.

Trois enseignants pensent **conserver des classes virtuelles** même à la reprise des cours en présentiel, en complément, pour soutenir individuellement les élèves.

« [La situation] a ouvert de nouvelles perspectives, de nouveaux modes de communications... Des alternatives au "100% salle de classe". Ce qui peut s'avérer utile à l'avenir pour certaines situations d'élèves (élèves scolarisés ponctuellement ou durablement à domicile). » Enseignant d'EPS en collège de REP/REP+.

→ De façon plus radicale, une coordonnatrice ULIS a décidé suite au confinement de **démisionner** de son poste actuel, semble-t-il car les enseignants ordinaires ne se préoccupaient pas assez des élèves ULIS selon elle.

« [La situation] me permet de choisir en conscience de ne plus enseigner de la sorte. L'école inclusive a du sens si les enseignants spécialisés n'ont plus de classes mais des missions conseils et des postes itinérants. Ma décision de partir est entérinée. Nager seul à contre courant est inutile et surtout suicidaire. » Enseignante spécialisée, pluridisciplinaire, en collège.

7. Les besoins de formation exprimés

La figure 29 ci-dessous présente les chiffres calculés à partir du codage des 73 réponses à la question ouverte « Indiquez quelle(s) question(s) professionnelle(s) vous souhaiteriez travailler en formation suite au confinement »¹⁹.

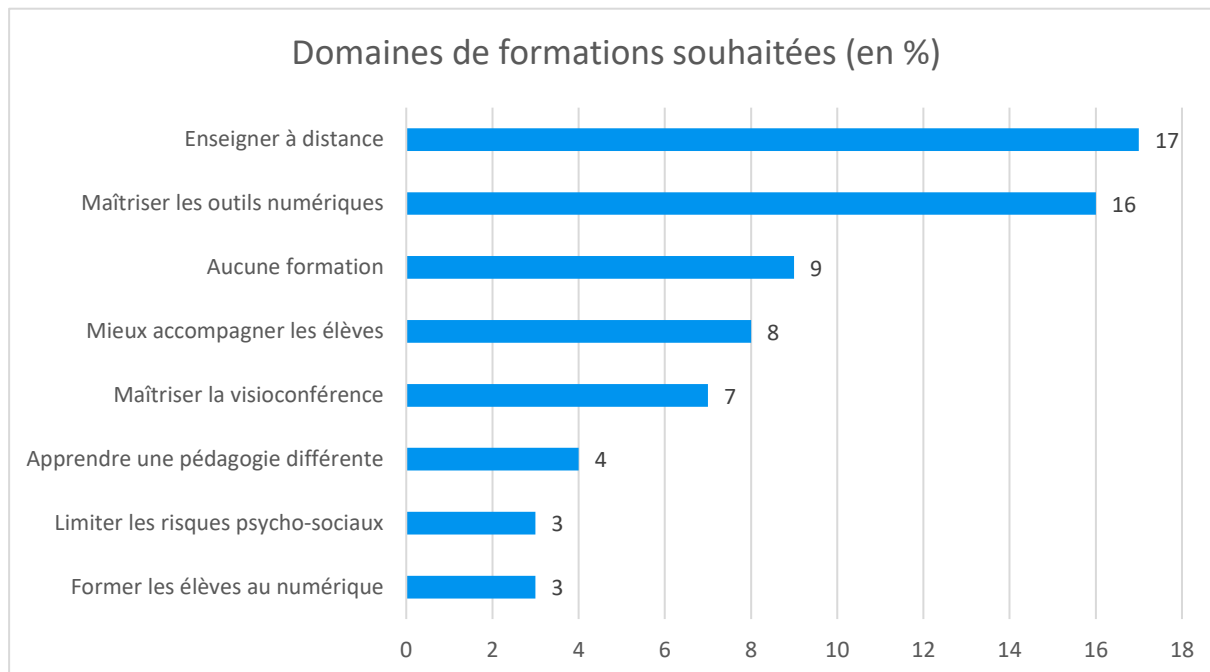


Figure 25. Diagramme représentant les réponses à la question « Indiquez quelle(s) question(s) professionnelle(s) vous souhaiteriez travailler en formation suite au confinement ».

7.1 Formation au numérique

→ La demande la plus fréquente est celle d'une **formation au numérique** qui revient pour 38% des répondants. 16 enseignants évoquent des outils numériques variés (logiciels spécifiques, formation de base, création de vidéos) et 7 enseignants l'organisation de classe virtuelle. 3 enseignants précisent qu'il faudrait des formations au numérique pour les élèves.

7.2 Formation au travail en distanciel

→ Une grande partie des réponses concerne une formation à **l'enseignement à distance** (23%). 17 enseignants aimeraient être formés au travail en distanciel dans une véritable réflexion approfondie, par exemple dans son articulation avec le présentiel ou la possibilité d'évaluation formative.

« Avoir des connaissances sur comment se fait un apprentissage à distance. Comment l'élève s'y prend ? Je me demande comment je peux

¹⁹ Cf. question N1, p.28 du questionnaire en ligne.

savoir sans interactions directes si l'apprentissage est pertinent. Avoir donc une formation sur l'évaluation formative mais à distance, par les outils numériques. » Enseignante de physique-chimie en collège.

« Une réelle formation sur ce qu'est enseigner à distance, avec du temps pour le faire, mener une réflexion, car là, se former n'était clairement pas possible, une journée ne fait que 24 heures et il fallait pallier aux urgences professionnelles (fournir au moins 4 cours à distance sur internet + 4 cours en version papier pour les élèves n'ayant pas d'accès internet, et cela sans livre à la disposition des élèves) et à la vie personnelle qui continue tout de même... » Enseignante de SVT en collège.

→ Des interrogations demeurent également sur **comment rendre l'enseignement à distance adapté aux élèves en situation de handicap.**

« Comment préparer des situations d'enseignement à distance pour des élèves en situations de handicap et dans des conditions précaires de vie et de connexions. » Enseignante spécialisée dans un collège de REP/REP+.

« Enseignement à distance pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (difficultés d'attention, de concentration...). » Enseignante spécialisée à l'école élémentaire.

7.3 Formation aux besoins des élèves

→ Une dernière catégorie de demandes, moins fréquente (21%), concerne plutôt le relationnel et le bien-être des élèves. Trois enseignants aimeraient apprendre à **limiter les risques psycho-sociaux chez leurs élèves.**

→ Huit répondants aimeraient des **formations diverses relatives aux besoins des élèves** : leur redonner confiance après une période difficile, rétablir le dialogue avec les « décrocheurs », les rendre plus autonomes et les motiver lors du travail à distance.

« La mise en œuvre de l'école inclusive au sein de la classe ordinaire. » Enseignante spécialisée en collège.

→ Quatre enseignants aimeraient être **formés à des méthodes pédagogiques spécifiques** : pédagogie Freinet, auto-évaluation, évaluation positive, classe inversée.

« Développer les plans de travail type pédagogie Freinet. Développer les parcours d'apprentissages des élèves conjointement avec plusieurs disciplines. » Enseignante de SVT en collège.

7.4 Des avis critiques sur la question de la formation

→ Une minorité de neuf enseignants disent **refuser de fournir une réponse à cette question ou répondent qu'ils ne souhaitent aucune formation particulière** en lien avec la situation. Trois enseignants au collège expliquent ainsi qu'ils **refusent de développer les outils numériques dans leur façon d'enseigner**, disant notamment qu'ils n'ont « *aucune envie de faire de l'enseignement à distance* ». Une enseignante de SVT aimerait avoir des informations sur la reconversion professionnelle. Deux enseignants estiment s'être autoformés sur le tas, et qu'une proposition de formation aurait dû leur être faite beaucoup plus tôt.

« Comment trouver l'information capitale concernant mon travail ? En regardant BFM [TV]... Il va falloir que l'on m'enseigne à trouver les informations ! » Enseignant de SVT en collège.

« Il aurait été bon que ces formations se fassent avant. A présent, je me suis auto-formée sur le tas. » Enseignante d'arts plastiques en collège.

« Beaucoup de contraintes sont liées au matériel et au temps disponible : équipement informatique des enseignants (ordinateur, imprimante, caméra, micro, performance), équipement informatique des élèves (idem), temps disponible (enfant, matériel partagé, etc.). Je ne conçois pas ma tâche d'enseigner à distance, ce n'est qu'un pis-aller, ou alors me remplacer par un logiciel ! » Enseignante de SVT en collège.

« Rien, pour réussir ce confinement il faudrait simplement réduire le nombre de tâches qui nous étaient demandées et qui ne correspondaient pas vraiment à notre travail : en tant que professeur principal, appeler chaque parent chaque semaine pour "faire l'appel" et vérifier qu'il n'y a pas de problème est très lourd (temps et énergie). » Enseignant de SVT en collège.